



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Bilingualismus in einer polnisch-österreichischen
Familie.“

Verfasserin

Patrycja Brenska

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreuerin:

Prof. Mag. Dr. Inci Dirim

Danksagung

Meiner Betreuerin Prof. Inci Dirim danke ich für Ihre stete Hilfsbereitschaft und fachliche Ratschläge bei der Durchführung dieser Arbeit.

Ich möchte mich bei den Eltern der untersuchten Kinder für die gute Zusammenarbeit und Teilnahme an meiner Studie bedanken.

Karin Schmid gilt mein Dank für das kurzfristige Korrekturlesen dieser Arbeit.

Ein besonderer Dank gilt meiner Familie für ihre Unterstützung und Geduld. Danke, dass ihr mir immer Mut gibt, an mich selbst zu glauben.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	5
1.1. Einleitende Gedanken zum Thema.....	5
1.2. Fragestellung / Hypothesen.....	6
1.3. Gliederung der Arbeit.....	7
2. Theoretische Grundlagen und Rahmenbedingungen.....	8
2.1. Kindliche Sprachaneignung.....	8
2.1.1. Sprachliche Basisqualifikationen.....	9
2.1.2. Wissenschaftliche Untersuchungen zur Aneignung sprachlicher Kompetenzen bei Zweisprachigen.....	12
2.2. Zweisprachigkeit – Begriffsbestimmungen.....	13
2.2.1. Primärer vs. sekundärer Bilingualismus- balancierte Zweisprachigkeit.....	14
2.2.2. Koordinierter, zusammengesetzter und unterordneter Bilingualismus.....	15
2.2.3. Semilingualismus.....	15
2.2.4. Funktionaler Bilingualismus: rezeptive und produktive Zweisprachigkeit.....	16
2.2.5. Code – Switsching.....	17
2.2.6. Code - Mixing	18
3. Praktischer Teil – Der Umgang mit Zweisprachigkeit in einer polnisch – österreichischen Familie in Wien.....	20
3.1. Methodische Überlegungen.....	20
3.1.1. Qualitative Forschung.....	20
3.1.2. Triangulation.....	21
3.1.3. Deskriptive Einzelfallstudie.....	22
3.2. Formen und Durchführung der Datenerhebung.....	22
3.2.1. Beobachtung.....	22
3.2.2. Leitfadeninterview.....	23
3.3. Überblick über den Datenbestand.....	25
3.4. Zur Beobachtungsfamilie.....	25
3.4.1. Das Kind	26
3.4.2. Die Eltern.....	26
3.5. Auswertung der Fallstudie.....	27
3.5.1. „eine Person – eine Sprache“.....	27
3.5.2. Sprachentrennung – Sprachmischung.....	32
3.5.3. Sprachdominanz – schwache vs. starke Sprache.....	38
3.5.4. Sprachliche Bewusstheit des Kindes.....	40
3.6. Relevanz der Interviews.....	43
3.6.1. Sprachenverteilung innerhalb der Familie.....	44
3.6.2. Sprachkontakte außerhalb der Familie.....	44
3.6.3. Sprachliche Entwicklung des Kindes.....	45
3.6.4. Unterstützende Fördermaßnahmen.....	46
3.6.5. Vor- und Nachteile der Zweisprachigkeit.....	46
3.7. Ein sukzessiv zweisprachiges Kind – sprachliche Entwicklung eines 8-jährigen Kindes.....	47
3.7.1. Zweitspracherwerb – eine kurze Begriffserklärung.....	48
3.7.2. Durchführung der Datenerhebung.....	49
3.7.2.1.Überblick über den Datenbestand.....	51

3.7.3. Kontextuelle Bedingungen.....	51
3.7.4. Sprachliche Interaktion und Sprachverwendung.....	53
3.8. Versuch eines Vergleichs – simultan und sukzessiv bilinguales Kind.....	56
4. Exkurs: Mehrsprachigkeit in Polen und Europa – Realität oder ein unerreichbarer Traum.....	60
5. Schlussbetrachtungen und Ausblick.....	66
6. Literatur.....	69
7. Anhang.....	76
7.1. Interviewfragen Eltern.....	76
7.2. Abstract.....	77
7.3. Curriculum vitae.....	78

1. Einleitung

1.1. Einleitende Gedanken zum Thema

Die Weltgeschichte ist durch das ständige Aus- und Einwandern geprägt. Aus unterschiedlichsten Gründen – politischen, wirtschaftlichen, familiären, ökonomischen – verlassen Menschen ihre Heimat und stürzen sich ins „Unbekannte“. Viele Personen kehren mit der Zeit zurück, manche aber finden in einem fremden Land ein neues Zuhause und gründen Familien.

Mehrsprachige Familien sind keine neue Erfindung, eher eine natürliche Erscheinung, der wir immer wieder begegnen. Selbstverständlich ist auch die Tatsache, dass Kinder in mehreren Kulturen aufwachsen und meistens zwei Sprachen gleichzeitig erlernen.

Ich stamme aus einer Familie, in der die „neue“ Generation überall in der Welt verstreut ist und inzwischen einige mehrsprachigen Familien gegründet wurden, deshalb ist mir die Suche nach meiner Masterthese leichter gefallen. Die Einzigartigkeit der mehrsprachigen Familien, insbesondere aber der bilingualen Kinder, beschäftigt meine Gedanken und fasziniert mich schon seit längerer Zeit. Die Leichtigkeit, mit der Kinder die Sprachen ihrer Eltern erwerben, die Art und Weise wie sie ihre Sprachkenntnisse einsetzen, ist einerseits beeindruckend und andererseits beginnt man sich Gedanken zu machen, wie diese komplizierte Sprachverwendung innerhalb einer Familie zustande kommt.

In der vorliegenden Arbeit werde ich versuchen herauszufinden, wie die Sprachverwendung innerhalb einer bilingualen Familie zustande kommt und beschaffen ist. Die Grundlage meiner Untersuchung stellt ein 5-jähriges, polnisch-österreichisches Mädchen und seine sprachliche Entwicklung dar.

Die familiäre Kommunikation sieht in jeder mehrsprachigen Familie anders aus. Als Anknüpfung an die Thematik möchte ich zusätzlich die Entwicklung eines 7-jährigen Jungen skizzieren, dessen Erwerbsprozess der beiden Sprachen, Deutsch und Polnisch, anders als bei dem untersuchten Mädchen durchlaufen ist, der aber auch in einem bilingualen Haus aufwächst.

1.2. Fragestellung / Hypothesen

Das Anliegen dieser Arbeit ist es, einen Überblick über die sprachliche Interaktion zwischen einem bilingualen Kind und seinen Eltern, sowie mit anderen Personen aus seiner Umgebung zu geben. Um alle Aspekte der familiären Kommunikation zu veranschaulichen, wird folgenden Fragen nachgegangen:

1. In welcher Hinsicht und in welchem Ausmaß beeinflussen die Eltern in den verschiedenen Situationen (Spielen, Essen, Baden) die Verwendung der Sprachen, Deutsch und Polnisch in der Familie?
2. Wie präsent sind beide Sprachen in der Familie – gibt es eine eindeutige Sprachtrennung?
3. Ist sich das Kind seiner Bilingualität bewusst?
4. Wie geht das polnisch-deutschsprachige Kind mit seinen beiden Sprachen um – kann es zwischen den beiden Sprachsystemen unterscheiden?
5. Ist beim Kind eine Sprache „dominant“?
6. Kann das Kind in beiden Sprachen gleichwertig kommunizieren?
7. Welche Bedeutung haben die bilinguale und multikulturelle Lebenswelt innerhalb der Familie und der außerfamiliäre Raum für die Sprachentwicklung des Kindes?
8. Wie und auf welche Weise fördern die Eltern die Mehrsprachigkeit des Kindes?

Im diesem Zusammenhang möchte ich die Vor- und Nachteile familiärer Zweisprachigkeit erörtern.

Die deskriptive Vorgangsweise ermöglicht mir eine Einzelfallstudie durchzuführen, die sich vor allem auf das untersuchte Kind richtet, die sich aber auch auf andere zweisprachige Kinder beziehen lässt. Meine Analyse basiert auf den qualitativen Datenerhebungsmethoden, Beobachtung und Leitfadeninterview, die für meine Untersuchung ideal geeignet sind.

Aufgrund der Beobachtung erhoffe ich, die gestellten Fragen zu beantworten. Die Leitfadeninterviews mit den Eltern sind als zusätzliche Quelle der Daten über das Kind und die familiäre sprachliche Kommunikation gedacht.

Aus Anonymitätsgründen werden die Namen der Eltern und des Kindes in der Arbeit mit neuen Namen versehen.

1.3. Gliederung der Arbeit

Die Arbeit ist in zwei Teile gegliedert: Zunächst sollen die theoretischen Rahmenbedingungen für die Entwicklung der Zweisprachigkeit dargestellt werden. Dabei erfolgt ein Überblick über die Formen des Bilingualismus und die damit verbundenen Aspekte des Sprachgebrauchs.

Der zweite Teil der Arbeit bezieht sich auf die tatsächliche Einzelfallstudie. Im dritten Kapitel werden die methodischen Herangehensweisen und die Formen der Datenerhebung beschrieben. Anschließend wird kurz der Datenbestand skizziert, gefolgt von der Darstellung der Beobachtungsfamilie.

Kapitel 3.5. schildert die sprachliche Interaktion innerhalb der untersuchten bilingualen Familie. Die vier Aspekte: „eine Person – eine Sprache“, Sprachentrennung – Sprachmischung, Sprachdominanz – schwache vs. starke Sprache und sprachliche Bewusstheit des Kindes sollen, aufgrund der Tonbandaufnahme, den Sprachgebrauch des 5-jährigen bilingualen Mädchens veranschaulichen.

Das nächste Kapitel widmet sich der Auswertung der durchgeführten Interviews und übernimmt eine unterstützende Funktion bei der Analyse des untersuchten Falles.

Im Anschluss daran befindet sich die Darstellung eines zusätzlichen Beispiels, nämlich die Beschreibung des Spracherwerbsprozesses eines 7-jährigen Jungen, der in einem bilingualen Haus aufwächst, der aber seine Sprachkenntnisse zu einem späteren Zeitpunkt und unter anderen Umständen als das Mädchen erworben hat.

Im Kapitel 3.8. wird ein Versuch eines Vergleich zwischen einem simultan und einem sukzessiv bilingualen Kind unternommen.

Im letzten, vierten Kapitel wird ein Exkurs über die Mehrsprachigkeit im Allgemeinen präsentiert werden.

2. Theoretische Grundlagen und Rahmenbedingungen

2.1. Kindliche Sprachaneignung

Der Prozess der Sprachaneignung verläuft so selbstverständlich, dass man sich keine Gedanken darüber macht, wie komplex dieser Prozess ist. Auch Wissenschaftler haben die Problematik der Sprachaneignung relativ spät erkannt und haben sich in der Forschung überwiegend auf den Spracherwerb der Einsprachigen konzentriert. Das größte Problem, das bei der Untersuchung der Sprachaneignungsprozessen gemacht wird, ist die Tatsache, dass man sich meistens an die bestimmten „Normalitätserwartungen“ hält. Innerhalb der Gesellschaft wird die Meinung vertreten, dass jeder Mensch gleiche Phasen der Sprachaneignung durchläuft, in denen bestimmte Merkmale von Sprache erworben werden. Eltern machen sich Sorgen, wenn ihr Kind von dieser Normalitätserwartung abweicht. Man soll aber nicht vergessen, dass die Sprachaneignung bei jeder Person individuell verläuft. Auch wenn ein Kind später als ein anderes zu Sprechen beginnt, bedeutet das lange nicht, dass es in der späteren Entwicklungsphase auch gegenüber seinen Altersgenossen zurückfallen wird (vgl. Ehlich/ Bredel/ Reich 2008, S. 9f).

Sprache aneignen bedeutet, die Grundstrukturen seiner Umgebungssprache kennenlernen und sie im alltäglichen Leben zu verschiedenen Zwecken anwenden. Jeder Mensch muss sich um die Entwicklung seiner Sprachkenntnisse sein ganzes Leben lang bemühen, um eine bestimmte Stufe der Sprachbeherrschung zu erreichen. Wir leben in einer sprachlich vielfältigen Welt, in der die Begegnung mit anderssprachigen Mensch zur Wirklichkeit geworden ist. Der Kontakt mit anderen Sprachen geschieht nicht nur in der Schule oder auf dem Spielplatz, immer häufiger kommt es zum Kontakt zwischen Sprachen schon in der Familie, wenn die Eltern aus unterschiedlichen Kulturen und Sprachräumen stammen (vgl. ebd. 2008, S. 15f). Kinder aus zweisprachigen Familien, bzw. aus Familien, die eine andere Sprache verwenden als die Umgebungssprache, verfügen mindestens über zwei Zielsprachen. Eine „Zielsprache“ ist in diesem Zusammenhang die Sprache, die das Kind wahrnimmt und selbst benutzt, um sich mit anderen Personen verständigen zu können. Der Spracherwerbsprozess wird abgeschlossen, wenn sich das lernende Individuum die Zielsprache auf solchem Niveau angeeignet hat, dass es imstande ist, die Entwicklung der Zielsprache nachzuvollziehen (vgl. ebd. 2008, S. 17).

2.1.1. Sprachliche Basisqualifikationen

Bei der Beschreibung der Aneignung von Sprache konzentrierte man sich überwiegend auf drei Bereiche der Sprache: Phonologie, Grammatik und Lexik. Die Einschränkung auf diese Formelemente einer Sprache verhindert das Kennenlernen der Prozesse, die durch die Anwendung dieser Elemente zustande kommen. Kinder müssen also lernen, wie man mit diesen Elementen erfolgreich sprachlich handeln kann, um die Erwartungen der anderen Menschen zu erfüllen. Durch eine gelungen Sprachaneignung erkennen sie wie man z.B. erzählt, sich unterhält oder in einer Unterhaltung zu Wort kommt (vgl. Ehlich/ Bredel/ Reich 2008, S. 18).

Um die Komplexität der Sprachaneignung zu veranschaulichen, wurde das Konzept des Qualifikationenfächers entwickelt. Es wurden einige Basisqualifikationen ausgearbeitet, um Sprache als ein gesellschaftliches Handlungsmittel zu analysieren. Erwähnenswert ist dabei, dass alle Basisqualifikationen beim Sprechen zusammenwirken. Eine Sprache kann nur dann angeeignet werden, wenn alle Basisqualifikationen miteinander interagieren (vgl. ebd. 2008, S. 19).

Es sind mindestens sieben Basisqualifikationen zu unterscheiden: die rezeptive und produktive phonische Qualifikation, die pragmatische Qualifikation I, die semantische Qualifikation, die morphologisch-syntaktische Qualifikation, die diskursive Qualifikation, die pragmatische Qualifikation II und die literale Qualifikation (Ehlich 2007, S. 12).

Die phonische Basisqualifikation stellt die Grundlage der mündlichen Kommunikation dar. Die phonetischen Kompetenzen erlangt man in den ersten Lebensjahren. Sie umfassen die Wahrnehmung, Unterscheidung und Produktion von Lauten, Silben und Wörtern (vgl. Ehlich/ Bredel/ Reich 2008, S. 19). Bei zweisprachigen Kindern werden alle phonischen Qualifikationen bis zum dritten Lebensjahr angeeignet. Entscheidend dabei ist das Alter, in dem der Kontakt zu der Zweitsprache beginnt. Anfängliche Ausspracheprobleme treten spätestens nach dem zweiten Kindergartenjahr zurück. Bei sukzessivem Erwerb kann das Lautsystem der einen Sprache das Lautsystem der anderen Sprache beeinflussen. Interferenzen im phonischen Bereich kann man in manchen Fällen auch bei zweisprachigen Erwachsenen feststellen (vgl. Falk/ Bredel/ Reich 2008, S. 37).

Die pragmatische Basisqualifikation I bezieht sich hauptsächlich auf die sprachliche Interaktion innerhalb der Familie. Basierend auf der Kommunikation vor allem mit den Eltern und Geschwistern lernt das Kind die Handlungsziele seiner Gesprächspartner zu erkennen und erwirbt elementare sprachliche Handlungsmuster. Mit der Zeit lernt das Kind, sein sprachliches Handeln in Abhängigkeit von den zwei Perspektiven, seiner und der des Gesprächspartners, zu gestalten (vgl. Ehlich/ Bredel/ Reich 2008, S. 19).

Die pragmatische Basisqualifikation II hingegen richtet sich auf die sprachliche Kommunikation in einer Bildungsinstitution wie Kindergarten oder Schule. Das Kind eignet sich alle sprachlichen Mittel, die es beim Kommunizieren in verschiedenen Wirklichkeitsbereichen anwendet, an. Es wird ihm bewusst, dass es unterschiedliche Kommunikationszwecke gibt, die eng mit den Absichten der Gesprächspartner verbunden sind (vgl. ebd. 2008, S. 20).

Zweisprachig aufwachsende Kinder erwerben sprachliche Mittel gleichzeitig in beiden Sprachen, wobei die schon vorhandenen Fähigkeiten der einen Sprache bei der Kommunikation in der anderen Sprache angewendet werden. Sukzessiv bilinguale Kinder verfügen oft über ein besser ausgebildetes Repertoire der sprachlichen Mittel in der Erstsprache. Deswegen übertragen sie oft ihre Handlungsfähigkeiten auf zweitsprachliche Situationen. Dieser Rückstand wird mit der Entwicklung der Sprachkenntnisse der Zweitsprache aufgeholt (vgl. Trautmann/ Reich 2008, S. 43ff).

Die semantische Basisqualifikation beinhaltet die Aneignung der Wörter, Begriffsbildung, Übertragung von Bedeutungen und die Ermittlung von Satzbedeutungen (vgl. Ehlich/ Bredel/ Reich 2008, S. 19). Bei bilingual aufwachsenden Kindern verläuft der Prozess der Wortschatzaneignung analog. Zweisprachige verwenden ihre beiden Sprachen ungleichmäßig, oft wird eine Sprache öfter angewendet als die andere, was wiederum zu unterschiedlichem Wortschatzumfang führen kann. Der Gebrauch zweier Sprachen ist auch mit Transfermöglichkeiten verbunden. Das Vorhandensein der Wortbedeutungen der einen Sprache erleichtert das Aneignen der Bedeutungsmöglichkeiten in der anderen Sprache (vgl. Komor/ Reich 2008, S. 50).

Es wurde festgestellt, dass der Umfang der Lexik von den Lebensumständen abhängig ist. Die Umgebung, in der sich die zweisprachige Person befindet, bestimmt den Zuwachs des zweitsprachlichen Wortschatzes. Das bedeutet, dass z.B. ein Kind am Anfang des ersten Kindergartenjahres, sich in erster Linie diesen Wortschatz aneignet, den es beim Kommunizieren im Kindergarten benutzen kann (vgl. ebd. 2008, S. 55).

Die morphologisch-syntaktische Basisqualifikation umfasst den traditionellen Bereich der Grammatik und zwar Syntax, Morphologie und Bildung von Wortformen (vgl. Ehlich/ Bredel/ Reich 2008, S. 20). Sukzessiv bilinguale Kinder verfügen schon über morphosyntaktische Fähigkeiten in ihrer Erstsprache. Sie wissen wie ein Sprachsystem funktioniert und können aufgrund dieser Kenntnisse die morphosyntaktischen Einheiten der Zweitsprache ähnlich wie beim Erstspracherwerb abarbeiten (vgl. Kemp/ Bredel/ Reich 2008, S. 65).

Die diskursive Basisqualifikation betrifft das Verfahren des Sprecherwechsels und erfasst die Fähigkeit mit anderen sprachlich korrekt handeln zu können. Von Bedeutung ist hier die Erzählfähigkeit, die mit etwa drei Jahren beginnt und in weiteren Phasen der Ausbildung weiterentwickelt wird (vgl. Ehlich/ Bredel/ Reich 2008, S. 20). Die diskursiven Fähigkeiten beziehen sich auf soziale Umstände und Anforderungen. Auch kulturelle Faktoren spielen dabei eine Rolle, weil die Erzähltraditionen in jeder Kultur unterschiedlich sind.

Beim zweisprachigen Erwerb werden die diskursiven Fähigkeiten getrennt in beiden Sprachen erworben. Der Transfer ist nicht ausgeschlossen, solange die erforderlichen Mittel in der jeweils anderen Sprache vorhanden und ausreichend sind (vgl. Guckelsberger/ Reich 2008, S. 84f).

Mit der literalen Basisqualifikation I wird der erste Kontakt des Kindes mit der Schriftlichkeit erfasst. Es handelt sich um erste Erfahrungen mit Texten und um das Erkennen und Produzieren von Schriftzeichen. Die literale Basisqualifikation II betrifft den Umgang mit der Orthographie beim Lesen und Schreiben, sowie die Entwicklung von Sprachbewusstheit (vgl. Ehlich/ Bredel/ Reich 2008, S. 20f).

Zweisprachige Lese- und Schreibanfänger, die ausreichenden Zugang zu der Zweitsprache hatten, weisen keine Probleme beim Wortschreiben auf. Interferenzen aus dem Lautsystem der Erstsprache treten nur bei diesen Kindern auf, die beim Erwerb der Zweitsprache schon über Sprach- und Lesekompetenz der Erstsprache verfügen (vgl. Bredel/ Reich 2008, S. 99f).

Die kindliche Sprachaneignung erfolgt nur, wenn alle Basisqualifikationen zusammenwirken. Es sind keine isolierten Teilkompetenzen, sondern ein Mittel, um sprachlich korrekt kommunizieren und handeln zu können (vgl. Ehlich/ Bredel/ Reich 2008, S. 21).

Die sprachlichen Basisqualifikationen werden in bestimmten Lebensphasen angeeignet und ausgebildet. Die festgelegte „Normalitätserwartung“ soll bei der Feststellung des Förderbedarfs bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund helfen.

Sowohl muttersprachliche als auch zweisprachige bzw. mehrsprachige Kinder können beim Aneignen der einzelnen Sprachfähigkeiten Defizite aufzeigen. Vor Eltern und Erziehern steht eine wichtige Aufgabe: sprachliche Probleme der Kinder rechtzeitig zu erkennen und passende Fördermaßnahmen einzuleiten, damit der Prozess der Sprachaneignung ohne Störung durchlaufen werden kann (vgl. Ehlich 2007, S. 11f).

Die dargestellten Basisqualifikationen zeigen, dass der Spracherwerbsprozess sehr komplex ist und darf nicht auf Einzelfähigkeiten einer Sprache reduziert werden.

2.1.2. Wissenschaftliche Untersuchungen zur Aneignung sprachlicher Kompetenzen bei Zweisprachigen

Die Wurzeln der wissenschaftlichen Untersuchungen zur Mehrsprachigkeit findet man in den USA, Australien und in Kanada. Kindliche Sprachaneignung wurde lange Zeit im Hinblick auf einsprachige Kinder untersucht. Inzwischen gibt es eine Reihe von Untersuchungen zu einzelnen Aspekten des Zweitspracherwerbs, z.B. zum Phänomen des Code- Switching (vgl. Ehlich 2007, S. 26f).

Erwähnenswert ist die Untersuchung von Clahsen, Meisel und Pinemann, die den Erwerb des Deutschen durch Erwachsene mit Italienisch, Spanisch und Portugiesisch analysiert haben. Sie sind zu dem Schluss gekommen, dass der Aneignungsprozess der Syntax des Verbs bei Zweisprachigen gleich wie bei Einsprachigen stufenweise verläuft. Die Produktion der Äußerungen beginnt mit isolierten verblosen Ausdrücken, die sich weiterentwickeln und schließlich eine korrekte Aussage bilden (vgl. Reich 2007, S. 138).

Der Sprachstand der Erst- und Zweitsprache kann nur schlecht verglichen werden, denn die Morphologie, Syntax und Lexik von Sprache zu Sprache verschieden sind. Trotzdem versuchen einige Autoren relative Vergleiche zu stellen, wie Preibusch und Kröner, die türkische Schülerinnen und Schüler des fünften Schuljahres im Hinblick auf die Sprachbeherrschung des Deutschen und Türkischen, mit Hilfe von Hörverstehenstests und cloze- Tests untersucht haben (vgl. ebd. 2007, S. 141).

Die Hamburger Erhebung wurde durchgeführt mit der Absicht, Sprachstand türkisch-deutscher Schulanfänger zu erforschen. Es ging dabei um Analyse mündlicher

Sprachproduktion in beiden Sprachen, die anhand Äußerungen zu denselben Bildern festgestellt werden sollte. Die Untersuchung hat ergeben, dass man bei den meisten Kindern von einer ausgewogenen Zweisprachigkeit reden kann. Kinder, bei denen Dominanz einer der beiden Sprachen beobachtbar war, erlangen gegen Ende des ersten Schuljahres eine nahezu ausgewogene Zweisprachigkeit (vgl. ebd. 2007, S. 141).

Da unsere Umgebung mehrsprachig geworden ist und der Kontakt zu anderen Sprachen zunimmt, sollte man sich intensiv mit der Mehrsprachigkeit auseinandersetzen. Es sollten Beobachtungsverfahren durchgeführt werden, um neue Erkenntnisse hinsichtlich der kindlichen Sprachaneignung zu gewinnen.

2.2. Zweisprachigkeit – Begriffsbestimmungen

Der Begriff Bilingualismus wurde aus mehreren Perspektiven untersucht und beschrieben. Eine allgemeingültige Definition ist aber in der Literatur nicht zu finden.

„Unter Bilingualismus und Multilingualismus erfasst man die allgemeine Tatsache all derjenigen Situationen, die die im allgemeinen gesprochene und in bestimmten Fällen schriftliche Verwendung zweier oder mehrerer Sprachen (langues) durch ein Individuum oder eine Gruppe erfordern...“ (Martinet zitiert in Lambeck 1984, S. 11).

Viele Autoren zitieren Leonard Bloomfield, nach dem als bilingual nur solche Personen bezeichnet werden können, die beide Sprachen auf dem Muttersprachlerniveau beherrschen (vgl. Fthenakis u.a. 1985, S. 15 und Apelbauer 2001, S. 628).

Es ist eine der anspruchsvollsten Definitionen des Bilingualismus, nach der eine vollständige Zweisprachigkeit nie erreicht werden kann, weil der Gebrauch der beiden Sprachen nie gleichmäßig verläuft (vgl. Kamińska 2002, S.522).

Neben diesen extremen Betrachtungsweisen existieren auch die minimalistischen Beschreibungsversuche des Bilingualismus.

Klaus Lambeck (1984, S.12) beschreibt Zweisprachigkeit als einen Zustand, in dem mehrere Sprachen zum Vorschein kommen. M. de Grève und F.van Passel (zitiert in Piegzik 2002, S.23) vertreten die Meinung, dass hauptsächlich die Versteh- und Sprachfähigkeit in einer fremden Sprache ausreichen, um als bilingual bezeichnet zu werden. Haugen (zitiert in Apeltauer 2001, S.628) dagegen beschränkt sich nur auf die Produktion sinnvollen Äußerungen.

Mackey (zitiert in Fthenakis u.a. 1985, S. 16) schlägt eine universelle Lösung des definitorischen Problems vor, indem er sich auf den Grad des Bilingualismus konzentriert und nicht auf der Frage, ob jemand überhaupt zweisprachig ist.

Die verschiedenen Aspekte der Zweisprachigkeit haben zur weiteren Aufteilung des Begriffs beigetragen. In den darauffolgenden Unterkapiteln werden die für meine Einzelfallstudie relevantesten Formen des Bilingualismus aufgelistet.

2.2.1. Primärer vs. sekundärer Bilingualismus- balancierte Zweisprachigkeit

Balancierte Zweisprachige sind Menschen, die zwei Sprachen gleichzeitig erworben haben. Sie verfügen über zwei Erstsprachen, mit denen sie ohne Probleme kommunizieren können. In diesem Zusammenhang spricht man auch von primärem Bilingualismus, wenn der Erwerbsprozess in den ersten vier Lebensjahren stattgefunden hat. Eine bilinguale Familie ist ein typischer Fall der balancierten Zweisprachigkeit (vgl. Apeltauer 2001, S. 629).

Von sekundärem Bilingualismus ist die Rede, wenn die zweite Sprache erst nach dem vierten Lebensjahr erworben wurde. Die Muttersprache ist in diesem Fall stärker als die Zweitsprache, es ist auch die meist verwendete Sprache. Die dominante Sprache bietet der bilingualen Person mehr Ausdrucksmöglichkeiten, deswegen wird sie auch in den meisten Fällen bevorzugt. Wenn aber die Zweitsprache weiterentwickelt wird, wird grundsätzlich die Erstsprache vernachlässigt. Es sind auch solche Fälle bekannt, in denen die schwache Sprache zu einer starken Sprache geworden ist.

Erwähnenswert ist auch die Tatsache, dass die Sprachenauswahl von Konventionen, Themen oder Perspektiven abhängig sind. Viele Personen wechseln von einer Sprache in die andere, weil eine bestimmte Situation das verlangt (vgl. Apeltauer 2001, S. 629f).

Lambert (zitiert in Hamer / Blanc 1989, S. 8) sagt: „A distinction has been made between the balanced bilingual who has equivalent competence in both languages and the dominant bilingual for whom competence in one of the languages, more often the mother tongue, is superior to his competence in the other”.

2.2.2. Koordinierter, zusammengesetzter und untergeordneter Bilingualismus

Weinreich, der als erster die Unterteilung vorgenommen hat, geht davon aus, dass das linguistische Zeichen und der semantische Inhalt in einer Verbindung stehen (vgl. Hoffmann 1991, S. 19).

Beim koordinierten Bilingualismus existieren die linguistischen Zeichen der beiden Sprachen getrennt, in jedem System haben sie eine eigene Bedeutung. Beim zusammengesetzten Bilingualismus hingegen ist die Wortbedeutung in beiden Systemen gleich, auch wenn die lautliche Zusammensetzung der Sprachen auseinandergehalten wird. Beim untergeordneten Bilingualismus kommt es zur Übersetzung eines Wortes von der einen Sprache in die andere. (vgl. Fthenakis u.a. 1985, S. 17).

Beim zusammengesetzten Bilingualismus sind die Sprachen voneinander abhängig, beim koordinierten unabhängig (vgl. Romaine 1989, S. 77).

Haugen (1987, S.18) schreibt: „Coordinate bilinguals are those who have two clearly distinct systems, compound bilinguals those who have more or less merged them (...)“.

Ervin und Osgood (zitiert in Klein 1984, S. 24) beziehen sich auf die Art und Weise, wie die Sprachen erlernt werden und beschränken sich nur auf den koordinierten und zusammengesetzten Bilingualismus.

Grundsätzlich spricht man vom koordinierten Bilingualismus, wenn beide Sprachen an verschiedenen Orten und zu einem anderen Zeitpunkt erlernt wurden, z.B. im Elternhaus und dann im Ausland. Die Sprachwahl hängt von dem Kontext ab. Der zusammengesetzte Bilingualismus kommt in den zweisprachigen Familien vor. Das Individuum verwendet die Sprachen wechselbar, auf jedem Gebiet und mit gleicher Geläufigkeit. Der Codewechsel geschieht unbewusst (vgl. Klein 1984, S. 24 und Cieszyńska 2004, S. 29).

Eine koordiniert bilinguale Person verleiht ihren Wörtern in beiden Sprachen gleiche Bedeutung. Eine zusammengesetzt bilinguale Person dagegen drückt mit seinen Wörtern eine ganz oder nur teilweise unterschiedliche Bedeutung aus (vgl. Taeschner 1983, S. 5).

2.2.3. Semilingualismus

Der Begriff Semilingualismus wird als eine weitere Form des Bilingualismus angesehen. Kinder, die in zwei Sprachen aufwachsen und über ungenügende Sprachkenntnisse sowohl in der Muttersprache als auch in der Zweitsprache verfügen, werden als „Halbsprachige“

bezeichnet. Der Gruppe der Semilinguale werden meistens Immigrantenkinder zugeordnet, weil sie ihre Sprachkompetenz in beiden Sprachen nicht altersgemäß erwerben. Wenn man aber diese Kinder genauer untersucht, stellt man fest, dass ihr Wissensschatz im Bezug auf den Wortschatz viel größer als bei den monolingualen Kindern ist (vgl. Apeltauer 2001, S. 630).

Dieser Begriff wurde schon mehrmals kritisiert. Es wird meistens angenommen, dass bilinguale Personen nur als zweisprachig bezeichnet werden können, wenn sie beide Sprachen auf dem Niveau eines Monolingualen beherrschen (vgl. Kracht 2000, S. 132f).

Grosjean hebt die Wichtigkeit einer Auseinandersetzung mit dem zweisprachigen Menschen hervor, die nicht auf dem Modell des Einsprachigen basieren würde. Da in einem Zweisprachigen zwei Sprachsysteme vorhanden sind, verfügt er über spezifische Fähigkeiten, die sich mit den Sprachfähigkeiten eines Monolingualen nicht vergleichen lassen. Sprachsysteme einer zweisprachigen Person sind unkomplett und existieren verbunden. Das bedeutet, dass die beiden Sprachen andauernd interagieren und gemeinsam zur Entwicklung einer vollständigen Sprachkompetenz führen (vgl. Kracht 2000, S. 132).

Sprachenwahl einer bilingualen Person hängt vom Kontext ab. Es wird meistens diese Sprache ausgewählt, die mehrere Kommunikationsmöglichkeiten schafft. Dies bedeutet nicht, dass die Sprachkenntnisse der anderen Sprache ungenügend sind. Auch Einsprachige haben zu verschiedenen Themen mehr oder weniger zu sagen, ihre Sprachkompetenz wird deswegen nicht in Frage gestellt. Außerdem sind Sprachkenntnisse nicht statisch, sondern unterliegen einem ständigen Entwicklungsprozess.

2.2.4. Funktionaler Bilingualismus: rezeptive und produktive Zweisprachigkeit

Funktionaler Bilingualismus wird durch die Teilfertigkeiten einer Sprache gekennzeichnet. Jede Sprache wird in unterschiedlichen Situationen, zu verschiedenen Zwecken verwendet. Normale Zweisprachige beherrschen die vier Grundfertigkeiten (Hörverstehen, Lesen, Schreiben und Sprechen) ungleichmäßig. Eine Person kann z.B. in einer ihrer Sprachen sehr gut lesen können, in der anderen dagegen diese Fertigkeit nur teilweise beherrschen. Aus diesem Grund bedeutet „zweisprachig sein“ einen ungleichen Sprachgebrauch in beiden Sprachen.

Es wird die Meinung vertreten, dass manche Personen auch als bilingual bezeichnet werden können, die die fremde, gesprochene und geschriebene Sprache nur verstehen (rezeptiver Bilingualismus).

Vom produktiven Bilingualismus ist die Rede, wenn man die fremde Sprache nicht nur versteht, sondern auch in dieser fremden Sprache kommunizieren kann (vgl. Apeltauer 2001, S. 630f).

2.2.5. Code – Switching

Unter dem Begriff „Code- Switching“ versteht man die Fähigkeit eines Bilingualen innerhalb einer Äußerung von einer Sprache in die andere zu wechseln.

Gumperz (zitiert in Romaine 1989, S.111) definiert Code-switching als: „the juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to two different grammatical systems or subsystems.“

Sprachenwechsel kommt meistens beim Wechsel des Gesprächspartners vor, er kann aber auch innerhalb eines Satzes erfolgen. Beim satzinternen Code- Switching wird betont, dass die grammatischen Regeln unverletzt bleiben sollen (vgl. Köppe 1997, S. 8ff).

Im bilingualen Spracherwerb werden zwei Erwerbssituationen, monolinguale und bilinguale, unterstrichen. Monolingual ist jede Erwerbssituation, in der jeder Elternteil in der Kommunikation mit dem Kind eine andere Sprache verwendet. Das angewandte Prinzip „eine Person – eine Sprache“ setzt den Wechsel des Gesprächspartners voraus.

In einer bilingualen Erwerbssituation hingegen, kommuniziert das Kind sowohl mit dem Vater als auch mit der Mutter in beiden Sprachen. Diese sprachliche Kommunikation lässt auch das satzinterne Code- Switching zu (vgl. Köppe 1997, S. 16ff).

Code- Switching ist eine bilinguale Kompetenz, die in der Literatur oft als eine „besondere Fähigkeit Bilingualer“ bezeichnet wird. Mit der Methode der Gesprächsanalyse wurde untersucht wie sie in realen Kommunikationssituationen zustande kommt. Man kam zum Ergebnis, dass der Sprachenwechsel die Gesprächsabläufe steuert, gliedert und interpretiert. In der Kommunikation kann das Wechseln zwischen den Sprachen verschiedene Funktionen erfüllen, wie z.B. Markierung eines Themenwechsels, Koalitionsbildung, Einbeziehung eines neuen Adressaten, Zitierung eines Anderssprachigen. Die Fähigkeit des Sprachenwechsels wird überwiegend in der Familie, unter Freundinnen und Freunden, in Kinder- und

Jugendlichengruppen erworben. Wie diese bilinguale Kompetenz angeeignet wird, wurde nicht erforscht. Es wird angenommen, dass schon Kleinkinder über diese Fähigkeit verfügen, die sie in Abhängigkeit von verfügbaren sprachlichen Mitteln und ihrer sozialen Umgebung anwenden können (vgl. Reich 2007, S. 143f).

2.2.6. Code – Mixing

Das Entstehen einer eigenen Familiensprache innerhalb einer bilingualen Familie kann nicht ausgeschlossen werden. Kinder, deren Eltern nicht auf die Sprachentrennung achten, wiederholen dieselben Muster und beginnen selbst ihre beiden Sprachen zu mischen (vgl. Cunningham-Andersson / Andersson 1999, S. 4f).

Allgemein gesagt, bedeutet Code- Mixing das Mischen zweier Sprachen. Als Mischung werden „alle Äußerungen bezeichnet, in denen Elemente beider Sprachen miteinander kombiniert werden, sowie alle einsprachigen Äußerungen, die pragmatisch inadäquat sind, d.h. in einem der anderen Sprache zugehörigen Kontext produziert werden“ (Köppe 1997, S. 21).

Code- Mixing kann man auch als Kombination der Sprachen definieren, bei der ein gemischter Sprechstil entsteht. Der Austausch der Sprachelemente ist grundlegend und geschieht unbemerkt. Beim Code- Switching fällt der Austausch der sprachlichen Mittel sofort auf, weil sie gegeneinander kontrastiert werden, um in der augenblicklichen Kommunikationssituation eine Reaktion hervorzurufen. (vgl. Krehut/ Dirim 2010, S. 413).

Eine klare Grenze zwischen Code- Switching und Code- Mixing kann nicht gestellt werden, weil es bei diesen beiden sprachlichen Phänomenen um den Wechsel der beiden Sprachen geht. Meisel (zitiert in Köppe 1997, S. 20f) argumentiert die Unterscheidung folgendermaßen; beim satzinternem Code-Switching können die grammatischen und pragmatischen Kategorien nicht verletzt werden, beim Code- Mixing hingegen kann jede Verletzung der Regularitäten zugelassen werden. Er fügt hinzu, dass jede bewusste Verletzung der lexikalischen Regeln dem Code- Switching zugeordnet wird.

Code- Mixing passiert fast ausschließlich innerhalb eines Satzes, beim Code- Switching hingegen werden zwei Sprachen innerhalb einer Rede gewechselt. Sowohl eine satzinterne als auch eine redeinterne Äußerung geschieht nicht beliebig, sondern ist von gewissen Regeln

abhängig. Das Mischen der Sprachen in einem Satz schließt z.B. vollkommen den Sprachenwechsel zwischen Artikel und Nomen aus. Die Sprachen werden nicht nach Beliebtheit gemischt, sodass sinnvolle Sätze produziert werden. Solche Sätze sind für jede Person verständlich, die beide Sprachen kennt. (vgl. Stockert 2008, S. 44).

Inci Dirim definiert „Code-Switching“ als eine natürliche Eigenschaft, die nicht nur bilinguale, sondern auch monolinguale Personen betrifft.

Kinder und Jugendliche mit multilingualen Sprachkenntnissen wechseln auf eine natürliche Art und Weise von einer Sprache in eine andere. Code- Switching kommt in verschiedensten Lebenssituationen zum Vorschein und kann sich auf Thema, Gesprächspartner oder Kontext beziehen. Hauptsächlich wird nicht nur zwischen den Sprachen, sondern auch zwischen unterschiedlichen Sprachstilen und Varietäten gewechselt. (vgl. Dirim 2000, S. 113f). Laut dieser Definition kann man schon den Wechsel zwischen Hochdeutsch und z.B. Wiener Dialekt als Code- Switching bezeichnen.

3. Praktischer Teil – Der Umgang mit der Zweisprachigkeit in einer polnisch – österreichischen Familie in Wien

3.1. Methodische Überlegungen

3.1.1. Qualitative Forschung

Eine passende Forschungsmethode zu finden, verlangt eine gut durchdachte Strategie. Für qualitative Forschungszugänge spricht in meinem Fall die Tatsache, dass ich eine genaue Untersuchung eines bilingualen Kindes durchzuführen beabsichtigt hatte. Das Ziel war, sich auf die sprachliche Besonderheiten der familiären Kommunikation zu konzentrieren.

In der qualitativen Forschung wird ein Untersuchungsobjekt anhand konkreten Datenerhebungsmethoden analysiert und interpretiert. Die erreichten qualitativen Daten bringen entweder neue Resultate oder dienen als Bestätigung der schon vorhandenen Hypothesen. Bei der qualitativen Forschung geht es in erster Linie um Rekonstruktion der sozialen Realität aus der Perspektive der Akteure. Der Abschlussbericht wird aufgrund von Beobachtungen, Erhebungen, Texten bzw. Beschreibungen zusammengefasst. (vgl. Bortz/Döring, zitiert in Reicher 2005, S. 89).

Die qualitative Methode zeichnet sich durch eine größere Offenheit und Flexibilität aus. Bei der Durchführung einer Befragung oder eines Interviews muss sich der Gesprächspartner nicht an irgendwelche Regeln halten, er kann unbeschränkt auf jede Frage eine Antwort geben. Bei der qualitativen Forschung wird eine genaue Datenanalyse angestrebt (vgl. Winter 2000). Zuerst werden alle Daten über den zu untersuchenden Fall gesammelt, es wird eine ausführliche Einzelfallanalyse durchgeführt. Erst dann werden die erzeugten Ergebnisse mit den verfügbaren Theorien verglichen und eventuell neue Hypothesen gebildet. (vgl. Flick 1995, S. 40).

„Ganz knapp lässt sich der qualitative Forschungsprozess als Weg von der Theorie zum Text und als Weg vom Text zur Theorie skizzieren, deren Schnittpunkt in einem spezifischen Forschungsdesign die Erhebung verbaler oder visueller Daten und ihre Interpretation sind (Flick 1995, S. 22).“

3.1.2. Triangulation

Der Begriff wurde als „die Kombination von Methodologien bei der Untersuchung desselben Phänomens“ von Denzin eingeführt. Er unterscheidet verschiedene Typen der Triangulation, unter anderen „Data Triangulation“ (die Daten werden an verschiedenen Orten, an verschiedenen Personen und zu verschiedenen Zeitpunkten erhoben), „Investigator Triangulation (bei der Untersuchung werden verschiedene Beobachter bzw. Interviewer eingesetzt) und „Theorien- Triangulation“ (der Forschungsgegenstand wird aus verschiedenen Perspektiven und Hypothesen analysiert) (vgl. Flick 1991, S. 432).

Ganz allgemein wird Triangulation als ein Methodenmix definiert, der dazu dient einen Untersuchungsgegenstand aus mehreren Perspektiven zu analysieren. Dabei sollten unterschiedliche Methoden und Datenmaterial zur Anwendung kommen. Der untersuchte Gegenstand sollte aus dem Augenwinkel mehrerer Forscher analysiert und basierend auf vielfältigen Theorien interpretiert werden (vgl. Bortz/ Döring 2005, S. 92).

Das Hauptziel der Triangulation liegt darin, die Einseitigkeit zu vermeiden, indem man mannigfaltige Daten, Untersucher, Theorien und Methoden in die Interpretation einbezieht (vgl. Grotjahn 2006, S. 260).

Der Begriff „perspektiven Triangulation“ bedeutet eine gezielte Kombination von Forschungsperspektiven und Methoden, die die Vielseitigkeit eines Problems im Auge behält. Es geht darum, dass die Sicht des Objekts immer in Korrelation mit seiner Lebenswelt steht, deshalb muss sie bei der Beschreibung berücksichtigt werden (vgl. Flick 1999, S. 67).

Bei meiner Einzelfallstudie werden zwei Methoden- Beobachtung und Leitfadeninterview- angewandt. Anhand der Beobachtung wird die sprachliche Interaktion innerhalb einer bilingualen Familie aufgezeigt. Sie gibt mir die Chance, mich mit der Zweisprachigkeit eines bilingualen Kindes auseinanderzusetzen. Das Leitfadeninterview ergänzt meine Beobachtung und dient zur Erweiterung meiner Analyse und Bestätigung oder Verneinung der gestellten Hypothesen.

Ich vertrete die Meinung, dass die Methodenvielfalt als Bereicherung und nicht als Hindernis bei einer Untersuchung gesehen werden soll.

3.1.3. Deskriptive Einzelfallstudie

Wie der Name schon andeutet, handelt es sich bei einer Einzelfallanalyse um eine ausführliche Analyse eines einzigen Elements. Es können Individuen, Gruppen bzw. Institutionen sein. Eine Einzelfallanalyse wird durchgeführt, um alle Einzelheiten einer Untersuchungseinheit hervorzuheben. Es werden dabei die typischen Abläufe festgestellt und verarbeitet. Eine Einzelfallanalyse wird überwiegend bei der Vorbereitung größerer Untersuchungen verwendet oder dient als Ergänzung einer geräumigeren Untersuchung (vgl. Reicher 2005, S. 94).

Es geht dabei nicht um den Vergleich. Die gewonnenen Ergebnisse einer Einzelfallstudie werden nicht auf andere Personen übertragen. Es wird hingegen versucht, die relevantesten Ähnlichkeiten, die typischen Merkmale herauszufinden, um eventuelle Regelmäßigkeiten feststellen zu können (vgl. Rice/ Greenberg 1991, S. 260).

Einzelfallanalyse, als eine der Methoden der qualitativen Forschung, ermöglicht mir den Einblick in die sprachliche Interaktion eines bilingualen Kindes mit seinen Eltern und ermöglicht mir sein Sprachrepertoire genau zu analysieren. Eine umfangreiche Analyse des Kindes gibt mir die Chance, die schon vorhandenen Wissensbestände zu hinterfragen bzw. die bestehenden Wissenslücken zu ergänzen.

3.2. Formen und Durchführung der Datenerhebung

3.2.1. Beobachtung

Graumann (zitiert in Greve/ Wentura 1997, S. 12) definiert „Beobachtung“ folgendermaßen:

„Die absichtliche, aufmerksam-selektive Art des Wahrnehmens, die ganz bestimmte Aspekte auf Kosten der Bestimmtheit von anderen beachtet, nennen wir Beobachtung. Gegenüber dem üblichen Wahrnehmen ist das beobachtende Verhalten planvoller, selektiver, von einer Suchhaltung bestimmt und von vorneherein auf die Möglichkeit der Auswertung des Beobachteten im Sinne der übergreifenden Absicht gerichtet. Im alltäglichen Verhalten gehen Wahrnehmen und Beobachten oft unmerklich ineinander über.“

Allgemein wird zwischen einer teilnehmenden (der Beobachter nimmt an dem Geschehen teil) und nicht- teilnehmenden Beobachtung (der Beobachter verzichtet auf Interventionen im Feld) unterschieden. Die Entscheidung, welche Art der Beobachtung besser für die

Datenerhebung geeignet ist, hängt von dem Kontext der konkreten Forschungsfragestellung ab (vgl. Greve/ Wentura 1997, S. 28ff und Flick 1995, S. 152f).

Wenn man eine Beobachtung durchführen möchte, sollte man sich über die eventuellen Fehlerquellen im Klaren sein. Die wichtigsten Beobachtungsfehler können zu Lasten des Beobachters (Wahrnehmungs-, Deutungs-, Interpretations-, Erinnerungs- und Wiedergabefehler), zu Lasten der Beobachtung (ein unangemessenes Beobachtungssystem, falsche Auswahl der Beobachtungsgegenstände) und zu Lasten äußerer Bedingungen (ungünstige äußere Beobachtungsbedingungen wie z.B. schlechte Lichtverhältnisse, störende Geräusche; schlechte Qualität der technischen Geräten) auftreten (vgl. Greve/ Wentura 1997, S. 56ff).

Da meine Einzelfallstudie auf die Analyse eines zweisprachigen Kindes zielt, war es für mich von größter Bedeutung, die Kommunikation innerhalb einer bilingualen Familie zu beobachten. Deswegen habe mich für eine Aufnahme entschieden, weil diese Methode, meiner Meinung nach, am Besten dafür geeignet war.

Ich habe die Mutter des zu untersuchenden Kindes gebeten, die alltäglichen Gespräche in der Familie aufzunehmen. Meine Entscheidung, mich an der familiären Kommunikation nicht zu beteiligen, war dadurch bedingt, dass das Mädchen zu Beginn unserer Bekanntschaft in meiner Anwesenheit schüchtern wurde und seiner Mutter nur ins Ohr geflüstert hat. Für eine Aufnahme sprach auch die Tatsache, dass sich das Kind von Anfang an auf die Aufnahmen gefreut hat. Das Mädchen hat dies als ein Spiel betrachtet und eifrig mitgemacht.

Meines Erachtens ist diese Form der Datenerhebung sehr vorteilhaft. Einerseits hat sie mir einen Einblick in eine natürliche, spontane Kommunikation innerhalb der bilingualen Familie verschafft, andererseits hat sie sowohl die Eltern als auch das Kind auf keine Weise eingeschüchtert oder am freien Sprechen gehindert.

3.2.2. Leitfadeninterview

Als zweite Form der Datenerhebung habe ich das Leitfadeninterview ausgewählt.

Das Leitfadeninterview wird als eine der bedeutendsten Datenerhebungsmethoden der qualitativen Forschung gesehen. Solch ein Interview beinhaltet eine Reihe der offenen Fragen in Form eines Leitfadens, die die interviewte Person zum freien Sprechen anregen soll. Im

Gegensatz zu standardisierten Interviews und Fragebögen zeichnet das Leitfadeninterview eine vollkommene Freiheit bei der Auswahl der Themen und der Reihenfolge der gestellten Fragen (vgl. Flick 1995, S. 112).

Da man sich bei einem qualitativen Interview an keine bestimmte Regel halten muss, kann eine natürliche Gesprächssituation entstehen. Es wird nicht bloß nach dem Prinzip „Frage-Antwort“ vorgegangen, sondern der Forscher bekommt die Möglichkeit, bei allen Aussagen nachzufragen. Außerdem schafft man bei einem Leitfadeninterview eine angenehme Atmosphäre, die die interviewte Person zu persönlichen Äußerungen anregen kann (vgl. Egger 1985, S. 31).

Hoffmann- Riem nennt zwei Prinzipien der Datengewinnung durch ein Leitfadeninterview: Offenheit und Kommunikation. Bei dem Prinzip der Offenheit unterliegt der Forschungsgegenstand keiner theoretischen Strukturierung. Die Theorie ergibt sich aus dem Inhalt des Interviews. Das Prinzip der Kommunikation verlangt von dem Forscher das Aufnehmen einer Kommunikationsbeziehung. Nur auf diese Weise kann er an die bedeutendsten Informationen gelangen, die er wiederum zur Geltung bringen soll (vgl. Hoffmann- Riem 1992, S. 16ff).

Die Hauptfunktion eines Leitfadens beruht darauf, den Interviewten zum Erzählen zu bringen. Beim Gespräch sollen nicht nur die vorbereiteten Leitfragen gestellt werden, sondern auch vertiefende Fragen, die zu einer ausführlichen Besprechung eines Themas beitragen sollen.

Der Leitfaden hat auch eine vergleichende Funktion. Die gleichen Fragen für alle Experten ermöglichen eine bessere Auswertung des Interviews (vgl. Nohl 2008, S. 21f).

Bei der Durchführung eines Interviews ist es wichtig, den Befragten freien Raum für ihre Themen zu geben. Sie sollen die Chance bekommen, über ihre Biographie, Weltsicht, Erfahrungen und Kontexte zu berichten (vgl. Friebertshäuser 1997, S. 371).

Das Interview, zuerst mit der Mutter, dann mit dem Vater des Kindes, war als eine Bereicherung bzw. Erweiterung der Informationen über die sprachliche Interaktion in der Familie und über die Bilingualität des Mädchens vorgesehen.

Das Interview mit Frau Agnieszka hat in ihrer Arbeit und mit Herrn Wolfgang in der Wohnung der Familie stattgefunden. Die Eltern wurden in einem Abstand von zwei Monaten individuell befragt. Der Gedanke dabei war, ein gegenseitiges Beeinflussen der Eltern auszuschließen. Jeder Elternteil betrachtet die Bilingualität des Kindes aus eigener

Perspektive. Mein Anliegen war es, diese eventuellen Verschiedenheiten in der Betrachtungsweise der kindlichen Zweisprachigkeit zu veranschaulichen und in meiner Analyse zu berücksichtigen.

Zu dem Interview mit der Mutter des Kindes lässt sich noch sagen, dass es auf Polnisch durchgeführt wurde. Ich habe Frau Agnieszka vorher gefragt, in welcher Sprache sie mit mir während des Interviews kommunizieren möchte. Sie hat gemeint, dass es einfacher wird, wenn wir Polnisch sprechen, weil das ihre Muttersprache ist und sie hat sehr selten die Gelegenheit mit Polen zu sprechen.

3.3. Überblick über den Datenbestand

6 Aufnahmen	Dezember 2010	03:12 Eltern + Kind beim Spielen 13:11 Mutter + Kind in der Küche 05:20 Mutter + Kind im Badezimmer 11:16 Eltern + Kind beim Spielen 05:53 Eltern + Kind beim Spielen 18:00 Vater + Kind beim Spielen
2 Interviews	März 2011 Mai 2011	41:10 Interview mit der Mutter 29:15 Interview mit dem Vater

Die Dauer der Aufnahmen und der Interviews wurde in Minuten angegeben.

3.4. Zur Beobachtungsfamilie

Den Kontakt mit der untersuchten Familie, hat eine Freundin hergestellt, deren Cousine seit Jahren in Österreich lebt und die mit einem gebürtigen Wiener verheiratet ist. Von Anfang an war mir klar, dass es sich um eine polnisch- österreichische Ehe handeln muss, in der das Kind zweisprachig großgezogen wird.

3.4.1. Das Kind

Viktoria ist ein 5-jähriges Mädchen, das seit seinem dritten Lebensjahr den Kindergarten besucht. Sie ist ein sehr frohes, lebendiges Kind, das offen und auch gesprächig auf seine Umgebung zugeht- solange eine gemeinsame Bezugsperson anwesend ist. Am Anfang unserer Bekanntschaft war sie sehr ruhig und schüchtern, bei unserem zweiten Treffen war sie schon fröhlich, redefreudig, sie wollte meine Aufmerksamkeit auf sich ziehen und mich ins Gespräch einbringen.

3.4.2. Die Eltern

Die Mutter des Kindes, Frau Agnieszka, kommt aus Polen und ist 36 Jahre alt. Eine leidenschaftliche Schneiderin von Beruf, die im Jahre 2010 ein eigenes Kindermodengeschäft eröffnet hat.

Frau Agnieszka ist vor 16 Jahren nach Österreich gekommen, seitdem wohnt sie in Wien. Ihr Abenteuer mit der deutschen Sprache hat erst nach achtjährigem Aufenthalt in Österreich begonnen. Da ihre berufliche Tätigkeit deutsche Sprachkenntnisse nicht verlangte, stand sie acht Jahre lang fast ausschließlich nur mit Polen in Kontakt. Erst als sie ihren Mann kennengelernt hat, begann sie Kontakt mit Österreichern zu pflegen und Deutsch zu lernen.

Die Telefonate mit ihrer polnischen Familie und mit ihrem Kind stellen fast die einzige Möglichkeit dar, in ihrer Muttersprache zu kommunizieren. Andere Landsleute trifft sie nur gelegentlich, maximal einmal im Monat.

Der Vater des Kindes, Herr Wolfgang ist ein gebürtiger Wiener und ist 47 Jahre alt. Er hat eine Höhere Technische Lehranstalt (HTL) abgeschlossen und anschließend bei einer Computerfirma in Wien gearbeitet. Vor acht Jahren hat er, zusammen mit einem polnischen Freund, ein Internetgeschäft eröffnet.

Herr Wolfgang ist ein offener, gesprächiger Mensch, der leicht neue Freundschaften knüpft. Unter der Woche ist er geschäftlich viel unterwegs, trotzdem verbringt er viel Zeit mit seiner Tochter.

3.5. Auswertung der Fallstudie

Im Folgenden soll das bilinguale Kind im Hinblick auf die wichtigsten Aspekte der kindlichen Zweisprachigkeit näher untersucht und ausgewertet werden. Die angeführte Literatur dient als theoretische Stütze und stellt die Grundlage der Analyse.

3.5.1. „eine Person – eine Sprache“

Kinder, deren Eltern über zwei unterschiedliche Muttersprachen verfügen und mit ihnen in ihren Sprachen sprechen, wachsen von klein an zweisprachig auf. Um den Spracherwerb der eigenen Kinder zu unterstützen, versuchen die Eltern innerhalb der Familie bestimmte Spracherziehungsmethoden anzuwenden. Die populärste ist mit Sicherheit die Methode „eine Person–eine Sprache“. Die Sprachwissenschaftler erwähnen aber viele andere, unter anderen „Familiensprache – Umgebungssprache“. Nach dieser Strategie wird innerhalb der Familie eine andere Sprache als in der Umgebung gesprochen. Dies bezieht sich überwiegend auf die mehrsprachigen Familien, in denen als Familiensprache, die Sprache des Elternteils gesprochen wird, in dessen Land man lebt. Man will dadurch dem Kind die für die zweite Sprache gewidmete Zeit ersetzen und dem Kind eine Chance geben, die zweite Sprache in gleichem Maße anzuwenden. Die nächste Methode „es zählt der erste Satz“ besagt, dass ein in einer Sprache begonnenes Gespräch, immer konsequent in dieser Sprache fortgesetzt wird. Das heißt, die Sprache wählt diese Person, die die Konversation beginnt. Auf die gestellten Fragen wird in gleicher Sprache geantwortet. Die Sprachauswahl geschieht ganz spontan, jedoch muss man manchmal diesen Prozess steuern, damit gleich viel Zeit für beide Sprachen verwendet wird (vgl. Kubiak 2003, S. 40ff).

Das Spracherziehungsprinzip „une personne, une langue“ wurde 1913 durch Jules Ronjat bearbeitet. Da er selbst vor dem Problem stand, seinen Sohn zweisprachig zu erziehen, wandte er sich an seinen Kollegen Grammont, der ihm dieses Prinzip empfohlen hat (vgl. Kielhöfer 1995, S. 17). Es geht darum, dass jede Person immer nur in einer Sprache mit dem Kind kommuniziert. Wichtig dabei ist, dass die Eltern in Gegenwart des Kindes auch untereinander nur eine der beiden Familiensprachen verwenden.

Aus wissenschaftlicher Hinsicht ist das die am meisten beschriebene Methode, weil viele Sprachwissenschaftler nach diesem Prinzip ihre Kinder erzogen haben (vgl. Kubiak 2003, S. 40).

Das Prinzip „eine Person – eine Sprache“ ermöglicht dem Kind eine Kommunikation nach dem Bedarf und dadurch eine bessere Erkenntnis der Welt. Das permanente und konsequente Einsetzen dieser Spracherziehungsmethode bildet bei Kindern eine Bewusstheit der Existenz zwei unterschiedliche Sprachsysteme. Kinder wissen ganz genau, in welcher Sprache mit welcher Person sie kommunizieren können (vgl. Baumgartner 2008, S. 29f).

Trotz großer Anerkennung wird diese Methode auch kritisiert. Barbara Abdelilah- Bauer (vgl. 2008, S. 95) meint, dass das strenge Trennungsprinzip im Alltagsleben fast unrealisierbar ist. Sprachforscher können sich an die Regel dieser Erziehungsmethode einfacher anpassen. In einer traditionellen Familie bedeutet das eine viel zu große Ausforderung. Situationen eines Sprachenwechsels sind in einer Gesellschaft unvermeidbar. Eltern sehen sich oft gezwungen, Sprache in einem Gespräch mit ihrem Kind zu wechseln. Das Prinzip „eine Person – eine Sprache“ behindert eine spontane, natürliche Kommunikation zwischen den Eltern und dem Kind. Außerdem kann eine strenge Einhaltung der Regel Sprachstörungen hervorrufen, weil das Kind immer daran denken muss, seine Sprachen auseinanderzuhalten.

Wenn man die Gespräche innerhalb der untersuchten Familie allgemein betrachten würde, könnte man den Eindruck haben, dass die Eltern nach dem Prinzip „eine Person – eine Sprache“ vorgehen. Die Sprachverteilung ist nach der Gesprächsperson geregelt, die Mutter spricht das Kind auf Polnisch und der Vater auf Deutsch an. Das bedeutet aber nicht, dass das Kind sich auch an dieses Prinzip hält. Die folgenden Beispiele zeigen die tatsächliche Sprachverteilung in der Familie.

Viktoria spielt mit dem Vater im Wohnzimmer. Die Mutter sitzt daneben und beobachtet das Spiel. Auf einmal schaltet sie das Aufnahmegerät ein und informiert Viktoria, dass sie aufgenommen wird.

Viktoria: *Papa, denk wo ist die Viktoria?*

Vater: *Wo ist die Viktoria?*

Viktoria: *Oooooo...*

Vater: *Wo ist die Viktoria?*

Mutter: *Viktoria, Viktoria, Viktoria*

Viktoria: *No co jest?*

(Was ist das?)

Mutter: *Nagrywasz się*

(Du wirst aufgenommen.).

Viktoria: *Hm!*

Mutter: *No*

(Ja)

Vater: *Was ist das?*

Mutter: *Nic nie przyciskaj!*

(Nicht drücken!)

Mutter: *No nagrywasz się.*

(Ja, du wirst aufgenommen)

Viktoria: *Aber wo bin ich?*

Mutter: *To nie jest kamera, to jest tylko do mówienia głos. Potem odtworzymy
i będziesz słuchać co mówiłaś.*

(Das ist kein Camcorder, das ist nur zum Sprechen, nur die Stimme.

Wir werden das später abspielen und du wirst hören, was du gesagt hast.)

Vater: *Das ist wie ein Mikrophon.*

Viktoria: *Aber ich hab gedacht, ich werde mich sehen!*

Die sprachliche Interaktion zwischen dem Kind und den Eltern verläuft überwiegend auf Deutsch. Nur direkt angesprochen, antwortet Viktoria der Mutter auf Polnisch. Es fällt auf, dass Frau Agnieszka das Mädchen nur auf Polnisch anspricht, obwohl es in Gegenwart von seinem Vater fast nur in deutscher Sprache kommuniziert.

Das zweite Beispiel zeigt das Gespräch zwischen der Mutter und dem Kind. Viktoria hilft ihrer Mutter beim Vorbereiten des Essens.

Viktoria: *Co?*

(Was?)

Mutter: *Pomożesz mi?*

(Hilfst du mir?)

Viktoria: *Tak.*

(Ja)

Mutter: *To skrzydełka możesz umyć. Zielone weź.*

(Dann kannst du die Hähnchenflügel waschen. Nimm das Grüne.)

Viktoria: *Wiem, wiem.*

(Ich weiß, ich weiß.)

Mutter: *Wiesz, wiesz. Tylko żeby nie wpadło do talerza! Proszę.*

(Du weißt, du weißt. Lasse es nicht in den Teller reinfallen! Bitte.)

Viktoria: *Gdzie on jest?*

(Wo ist er?)

Mutter: *No ten talerzyk tutaj, brązowy.*

(Dieser Teller hier, der braune.)

Auffallend ist hier, dass Viktoria mit der Mutter nur auf Polnisch kommuniziert. Im Gegensatz dazu zeigt das nächste Beispiel eine Situation, in der Viktoria nur die deutsche Sprache verwendet.

Die Mutter und die Tochter befinden sich im Badezimmer.

Viktoria: *Ich hab das mal gemacht.*

Mutter: *Ja wiem że tak zrobiłaś, ale...*

(Ich weiß, dass du so gemacht hast, aber ...)

Viktoria: *Ich bin schon fünf Jahre alt Mammi, ich weiß eh doch...*

Mutter: *No jeszcze nie jesteś całkiem.*

(Noch bist du es nicht..)

Viktoria: *O ja, ich biiiiiin.*

Viktoria: (schreit) *Geh weg, geh weg!*

Mutter: *Że niedługo będziesz miała ...*

(Dass du bald haben wirst ...)

Viktoria: (fällt der Mutter ins Wort) *Steckst du mir das hier?*

Mutter: *Nie*

(Nein)

Viktoria: *Was hat die Frau vom Telefon gesagt?*

Mutter: *Nic nie mówiła, że przyjdzie do nas.*

(Sie hat nichts gesagt, dass sie zu uns kommt.)

Viktoria: *Wann?*

Mutter: *Niedługo.*

(Bald.)

Dieses Beispiel hebt die Dominanz der deutschen Sprache in den Gesprächen zwischen der Mutter und der Tochter hervor. Trotz der Tatsache, dass Frau Agnieszka konsequent nur Polnisch spricht, kommuniziert Viktoria nur auf Deutsch.

Das letzte Beispiel stellt ein Gespräch zwischen dem Vater und dem Kind dar. Beide sitzen im Wohnzimmer und suchen ein Spiel zum Spielen aus.

Vater: *Das könnt ma spielen. Schau ma mal.*

Viktoria: *Das habe ich schon mit der Mammi gestern gespielt.*

Vater: *Alles klar.*

Viktoria: *Ich möchte das spielen. Ich hab das noch nie gespielt.*

Vater: *Das könnt ma spielen. Warte mal, wo ist das ...*

An dieser Stelle lässt sich nur sagen, dass beide Gesprächspartner auf Deutsch kommunizieren. Es ist eine natürliche Situation, weil für beide Personen Deutsch eine gemeinsame Kommunikationssprache ist.

Meines Erachtens ist die Sprachenverteilung in der Familie nach dem Partnerprinzip geregelt. Bei der Beobachtung fiel auf, dass die Verwendung der jeweiligen Sprache einerseits mit dem Gesprächspartner verbunden und andererseits von der Situation abhängt ist. Die Eltern kommunizieren mit dem Kind in ihrer Muttersprache, egal ob sie alleine oder zu zweit mit dem Kind sind. Das Kind hingegen spricht in der Anwesenheit von beiden Elternteilen überwiegend Deutsch. Situationen, in denen das Mädchen nur polnische Sprache verwendet, kommen sehr selten vor. Vielleicht lässt sich das dadurch begründen, dass Viktoria im Familienkreis meistens mit beiden Eltern gemeinsam Zeit verbringt.

Interessant erscheint die Tatsache, dass die Mutter selbst konsequent Polnisch anwendet, aber unkonsequent ist, wenn es um den Sprachgebrauch des Kindes geht. Während der ganzen Beobachtung hat sie Viktoria nicht ein einziges Mal darauf hingewiesen, dass sie mit ihr Polnisch reden soll.

Erwähnenswert sind aber Situationen, in denen Frau Agnieszka die Wörter, Fragen bzw. Aussagen ihrer Tochter in deutscher Sprache, in eigene Sätze auf Polnisch einflechtet.

Mutter: *Następną proszę.*

(Die nächste bitte.)

Viktoria: **Haut** weg?

Mutter: *Nie, ze skórą.*

(Nein, mit der Haut.)

Viktoria: **Darf nicht nass werden.**

Mutter: *No wiem że **nie wolno tego zmoczyć.***

(Ich weiß, dass man das nicht nass machen darf.)

Zunächst würde man erwarten, dass es eine absichtliche Vorgangsweise der Mutter ist, um dem Kind zu signalisieren, dass es mit ihr auf Polnisch kommunizieren soll. Das Mädchen beginnt tatsächlich Polnisch zu sprechen, wechselt aber sehr schnell seine Sprache.

Es ist schwer zu beurteilen, ob das seitens der Mutter eine rein unbewusste oder beabsichtigte Handlung ist. Vermutlich wollte Frau Agnieszka die Aufmerksamkeit ihrer Tochter auf den Sprachenwechsel lenken. Sie könnte damit auch keine spezifische Absicht haben, denn wenn sie gewollt hätte, dass ihr Kind mit ihr nur Polnisch spricht, würde sie keine deutschen Wörter oder Ausdrücke zulassen. Es kann sein, dass sie ganz bewusst vorgeht, um ihr Kind nicht unter Druck zu setzen und trotzdem zur Anwendung der polnischen Sprache anzuregen.

3.5.2. Sprachentrennung – Sprachmischungen

In den 1970er Jahren haben zwei Sprachforscher, Viktor Volterra und Traute Taeschner, festgestellt, dass ein zweisprachiges Kind erst ab dem Alter von 2 Jahren imstande ist, seine Sprachen zu trennen. Die meisten Sprachforscher, unter anderen Velta Ruke- Dravina und W.F. Leopold haben aber die Erfahrung gemacht, dass ihre Kinder erst ab dem Alter von 3 Jahren fähig waren, zwei Sprachen als selbstständige Systeme zu unterscheiden (vgl. Ruke- Dravina 1967, S. 27). Die Untersuchungen der letzten Jahre haben gezeigt, dass bilinguale Kinder schon in sehr früher Kindheit zwei Sprachen auseinanderhalten können. Die Studien, die Sprachforscher an eigenen Kindern durchgeführt haben, beweisen, dass zweisprachig

aufwachsende Kinder sehr früh erkennen mit wem sie in welcher Sprache kommunizieren können (vgl. Abdelilah- Bauer 2008, S. 76f).

Zweisprachige Kinder verfügen über zwei verschiedene Sprachsysteme, auf die sie in gleicher Weise zugreifen können. Das Vorhandensein der beiden Sprachsysteme setzt voraus, dass es bei den Sprachprozessen zu Sprachmischungen kommen kann (vgl. Steinbach 2007, S. 110f). Bernd Kielhöfer und Sylvie Jonekeit (1995, S. 71) geben folgende Definition des Begriffs an:

„Sprachmischungen bestehen darin, dass zweisprachige Wörter, Sätze oder Satzteile ihrer beiden Sprachen direkt „zusammenflicken“. Dabei ist durchaus eine Sprache Grundsprache, die „eingeflickten“ Elemente treten nur punktuell auf und wirken beim Hörer als Fremdkörper. Aus einer anderen Perspektive können wir auch sagen, dass Sprachmischungen durch häufiges Umschalten zustande kommen...“.

Bogumiła Baumgartner (vgl. 2008, S. 121f) unterscheidet zwei Typen der Sprachmischungen. Es gibt Personen, die im Grunde nur eine Sprache verwenden, die aber von Zeit zu Zeit unbewusst in ihren Äußerungen ein Wort aus der zweiten Sprache einsetzen. Es sind meistens Nomina, es kommen aber auch Verben und ganze Redewendungen vor. Das zweite Beispiel der Sprachmischungen betrifft vor allem Eltern, die beim Sprechen abwechselnd einen Satz in einer und den anderen Satz in der anderen Sprache sagen.

Weiters kann eine Sprachmischung pragmatisch angemessen (Code- Switching, Entlehnung) oder pragmatisch nicht angemessen (Code- Mixing) sein. Beide Typen beziehen sich auf den Gesprächspartner, für den die Sprachmischung verstehbar und somit akzeptabel ist oder der der zweiten Sprache nicht mächtig ist und das Gespräch nicht nachvollziehen kann (vgl. Anstatt/ Dieser 2007, S. 142f).

Das Mischen der Sprachen wird von der Gesellschaft oft als eine Halbsprachigkeit angesehen, manche Leute behauptet sogar, dass eine bilinguale Person ihre Sprachen nicht komplett beherrschen kann. Die zwei- und mehrsprachigen Personen betrachten die Sprachmischungen jedoch als eine Bereicherung, sie wollen ihre zweite Sprache nicht verstecken, weil sie ein Teil ihres alltäglichen Lebens darstellt.

Man kann sagen, dass die erwachsenen Zweisprachigen ihre Sprachen bewusst mischen. Bilinguale Personen betrachten das Sprachenmischen als Bereicherung. Wenn man schon alltäglich mit zwei Sprachen lebt, sollte man eine der Sprachen nicht die ganze Zeit verbergen. In einer konkreten Situation kann ein Wort oder eine Äußerung der einen Sprache besser als in der anderen passen (vgl. Kubiak 2003, S. 43).

Bei den Kindern sieht die Situation ein bisschen anders aus. Die meisten zweisprachig aufwachsenden Kinder bedienen sich der anderen Sprache, wenn sie ein passendes Wort in der gerade angewandten Sprache nicht kennen oder sich daran momentan nicht erinnern können. Es kann sein, dass die grammatische Struktur in der anderen Sprache zugänglicher ist und das Kind sie in der bestimmten Situation als angebrachter betrachtet. Es gibt auch linguistische Gründe, das heißt, dass in einem Gespräch ein Wort vorkommt, das in beiden Sprache ähnlich klingt und für das Kind den Sprachenwechsel bedeutet (vgl. Kubiak 2003, S. 43; Tracy 1996, S. 79; Müller u.a. 2006, S. 189ff).

Zweisprachige benutzen beim Sprachenwechsel verschiedene Sprechstrategien, die einerseits eine Veränderung der Gruppenkonstellation bedeuten, andererseits beim Hervorheben der eigenen Position bzw. eigener Interessen helfen. Eine der Strategien „Adressatenwechsel“ bedeutet das Umschalten von der einen Sprache in die andere bei gleichzeitigem Wechsel des Gesprächspartner. Sie ist u.a. mit Themenwechsel, Wiederholung der Äußerung, Veränderung des Interaktionstyps oder der Äußerungsform verbunden. Sprachenwechsel kann auch beim Reden zu sich selbst erfolgen. Um eine bestimmte Absicht zu verfolgen, verwenden bilinguale Personen Redestrategien, Kommentierungen, Zitierungen, Fragen, Überredungen, Korrekturen des Gesagten, Verneinungen oder Wiederholungen (vgl. Dirim 1997, S. 221f).

Die zweite Frage, die ich mir bei der Beobachtung gestellt habe, war die Art und Weise wie sich das Mädchen ausdrückt. Grundsätzlich habe ich mich auf die Sprachentrennung und Sprachmischung konzentriert. Ich wollte herausfinden, ob das Kind in seinen Aussagen die Vermischungen vermeidet oder Sprachmischungen gegenüber eher tolerant ist.

Wie ich schon bei dem Spracherziehungsprinzip „eine Sprache – eine Person“ beobachten konnte, kann das Mädchen ganz genau unterscheiden, welche Sprache es welcher Person zuordnen kann. Viktoria zeigt die Fähigkeit Sprachen zu trennen, auch wenn sie ihrer Mutter nicht nur auf Polnisch, sondern auch auf Deutsch antwortet. Mit ihrem Vater spricht sie hingegen nur auf Deutsch, weil ihr bewusst ist, dass der Vater kein Polnisch spricht.

Ähnlich wie bei der Sprachentrennung sieht auch die Sprachmischung bei dem Kind aus. In Gesprächen mit dem Vater mischt das Mädchen die Sprachen nie, in Gesprächen mit der Mutter hingegen setzt es Elemente der einen Sprache in die Sätze der anderen ein.

Während der Beobachtung sind mir einige Sprachmischungen aufgefallen, die ich jetzt kurz skizzieren möchte.

Im ersten Beispiel sagt die Mutter zu ihrer Tochter, dass sie ihre Hände unter dem Wasser halten soll. Das Mädchen antwortet auf Deutsch, sagt aber das letzte Wort auf Polnisch.

Mutter: *No to podkładaj pod ciepłą wodę.*

(Na dann leg die Hände unter warmes Wasser)

Viktoria: *Das ist eiskalte woda.*

Mutter: *Zaraz będzie ciepła.*

(Es wird bald warm sein.)

Viktoria verwendet in diesem Satz ein polnisches Wort mit einer polnischen Satzkonstruktion. Korrekt sollte der ganze Satz lauten: *Das ist eiskaltes Wasser.* Das Kind hat ein deutsches Adjektiv mit einer polnischen Endung in den deutschen Satz angebracht. Es ist schwer zu sagen, warum das Mädchen gerade das eine Wort in der anderen Sprache gesagt hat. Vermutlich wollte es damit das Wort „Wasser“ unterstreichen.

Das nächste Beispiel zeigt das Mischen bei der Mutter des Kindes. Frau Agnieszka möchte, dass Viktoria das Hähnchen genau wäscht. Darauf fragt das Kind, ob es das mit der Salbe machen soll. Die Mutter antwortet, indem sie die deutschen Wörter nach dem Mädchen wiederholt.

Mutter: *Umyć to trzeba dokładnie.*

(Das muss man genau waschen.)

Viktoria: *Mit Salbe?*

Mutter: *Nie mit Salbe.*

Im demselben Gespräch fällt auch das satzinterne Mischen auf. Zuerst seitens des Mädchens:

Mutter: *Tu jest kawałek nogi, kostka.*

(Das ist ein Beinteil, ein Knöchel.)

Viktoria: *A tutaj też?*

(Und hier auch?)

Mutter: *Aha*

Viktoria: *Tu nie ma kostki drinnen. Da auch noch jedną kostkę. Fertig!*

(Hier gibt's kein Knöchel drinnen. Da ist auch noch ein Knöchel.)

Dann seitens der Mutter im vierten und im sechsten Satz:

Viktoria: *Mami*

Mutter: *Co?*

(Was?)

Viktoria: *Deckel.*

Mutter: *Poczekaj. Deckel jeszcze nie. Trzeba troszeczkę podpiec.*

(Warte mal. Noch nicht den Deckel. Das muss man ein bisschen anbraten.)

Viktoria: *Co jest?*

(Was ist?)

Mutter: *Widzisz, para zeszła z tego dekiela. Dekiel jest teraz ohne Dampf.*

Woda kropi tylko.

(Siehst du, der Dampf ist von dem Deckel runtergekommen. Die Decke ist jetzt Ohne Dampf. Das Wasser tröpfelt nur.)

Auffallend ist im letzten Satz auch das Wort „dekiela“. Die Mutter hat das deutsche Wort entliehen und polnisiert (deutsches Wort dekliniert nach polnischen Regeln).

Beim Aufräumen fragt das Kind nach den Eiszapfen. Die Mutter erklärt, dass sie sie schon längst weggeschmissen hat, weil sie geschmolzen sind. Auf Viktorias Frage, warum sie die Eiszapfen nicht in den Tiefkühler gestellt hat, antwortet die Mutter sie hätte keinen Platz gehabt.

Mutter: *Co? Tu jest ich więcej.*

(Was? Es sind hier mehrere.)

Viktoria: *Tak, tu też są dwie drinnen. Wo sind die Eiszapfen?*

(Ja, hier sind zwei drinnen.)

Mutter: *Proszę?*

(Wie bitte?)

Viktoria: *Wo sind die Eiszapfen?*

Mutter: *Roztopiły się już dawno.*

(Sie sind schon vor langer Zeit zerschmolzen.)

Viktoria: *Wo sind sie eigentlich?*

Mutter: *Były w Kühlschrank, ale ja już je dawno wyrzuciłam.*
(Sie waren im Kühlschrank, aber ich habe sie schon längst rausgeschmissen.)

Viktoria: *Dlaczego?*
(Warum?)

Mutter: *Bo już się roztopiły, za ciepło jest w lodówce.*
(Weil sie schon zerschmolzen waren, es ist zu warm im Kühlschrank.)

Viktoria: *Dlaczego? Warum hast du sie nicht gegeben wo Eis ist?*
(Warum?)

Mutter: *Do Tiefkühler? No bo nie miałam miejsca.*
(In den Tiefkühler? Weil ich keinen Platz hatte.)

Viktoria: *Warum nicht?*

Mutter: *Na podwórku jest genug.*
(Im Hof gibt's genug.)

In einem längeren Gesprächsausschnitt sind Sprachmischungen sowohl bei der Mutter als auch bei dem Kind sichtbar. Es sind vor allem deutsche Wörter (Verben, Subjektive, Pronomen), die in die polnischen Sätze angebracht werden.

Anhand dieses Beispiels kann man über Veränderung der Gruppenkonstellation verbunden mit Themenwechsel sprechen. Meines Erachtens wechselt Viktoria absichtlich in die andere Sprache, um die Aufmerksamkeit der Mutter auf ein anderes Thema zu richten. Die Mutter möchte nämlich, dass sie die auf dem Boden liegenden Blätter zusammenräumt. Weiters verwendet das Mädchen die deutsche Sprache, um seine Fragen hervorzuheben.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass das bilinguale Mädchen beide Sprachen mischt. Die Sprachmischungen treten nur in der Kommunikation mit der Mutter auf. Es handelt sich dabei um das Heranziehen der polnischen Wörter in die deutschen Sätze und umgekehrt der deutschen Wörter in die polnischen Sätze. Zu beobachten sind auch solche Äußerungen des Kindes, in denen die Aussage mit einem Satz in einer Sprache begonnen und mit einem Satz in der anderen Sprache beendet wird. Anzudeuten ist auch die Tatsache, dass das Mädchen im Allgemeinen nicht gegen die grammatischen Regeln verstößt, fehlerhafte Wendungen kommen bei ihm fast nie vor.

Auf den ersten Blick könnte man denken, dass Viktoria die Wörter entlehnt, weil sie das passende Wort nicht kennt oder im Augenblick vergessen hat. Wenn man aber ihre sprachlichen Äußerungen anhört, spürt man eine gewisse Selbstsicherheit. Die Sprachproduktion verläuft bei dem Mädchen mit normaler Geschwindigkeit ohne Verzögerungen oder Überlegungspausen. Ich hatte die ganze Zeit das Gefühl, dass Viktoria genau weiß, was sie sagen möchte, sie wurde nie sprachlos. Meines Erachtens ist die Sprachmischung des Kindes durch das Mischen der Sprachen durch seine Mutter bedingt. Frau Agnieszka versucht in der Kommunikation mit Viktoria immer die korrekte, schöne polnische Sprache anzuwenden, was ihr aber nicht immer gelingt. Sie lebt schon seit vielen Jahren in der deutschen Umgebung, in der sie fast kaum einen Kontakt mit der polnischen Sprache hat. Dies hat zur Folge, dass sie bei der Sprachproduktion auf lexikalische Lücken stößt, die sie irgendwie, meistens mit Hilfe der anderen Sprache, ausgleichen muss.

3.5.3. Sprachdominanz – schwache vs. starke Sprache

Menschen, die sich mehrerer Sprachen gleichzeitig bedienen, bevorzugen oft in ihren Aussagen nur eine von ihnen. Es ist ihre dominante Sprache, die anderen Sprachen werden zu den schwachen Sprachen.

Die dominante Sprache ist oft die besser beherrschte Sprache. Das Kind verwendet sie lieber, weil sie diese Sprache besser kann und öfters verwendet. Es verfügt über einen umfangreicheren Wortschatz und kann somit seine Aussagen besser formulieren.

Sogar bei Kindern mit gleicher Sprachfähigkeit in beiden Sprachen können eine starke und eine schwache Sprache vorkommen. Der Grund dafür ist, dass sie in bestimmten Situationen bestimmte Sprachen anwenden (vgl. Baumgartner 2008, S. 66). Die Sprachauswahl hängt auch von der Umgebung, vom Kontext oder von dem Gesprächsthema ab. Manche Kinder verbinden mit jeder Sprache andere Gefühle, so sprechen sie in Stresssituationen in einer Sprache, die andere verwenden sie dagegen in fröhlichen Situationen.

Beim bilingualen Erstsprachenerwerb werden zwei Sprachen symmetrisch gelernt. Diese Sprachen werden dann in verschiedenen Kommunikationssituationen verwendet, abhängig vom Gesprächspartner und Gesprächskontext. Der ungleichmäßige Gebrauch der beiden Sprachen in der Entwicklungsphase eines Kindes kann zur Dominanz einer der Sprachen führen. Dies kann wiederum zum gänzlichen Verlust der Sprachfähigkeiten der einen Sprache

beitragen. In manchen Fällen bleiben die Sprachkenntnisse der schwächeren Sprache im Gehirn gespeichert und sind nur für bestimmte Zwecke reserviert (vgl. Klein 1984, S. 25).

Die starke Sprache kann schnell zu der schwachen Sprache werden und umgekehrt. Ein längerer Aufenthalt in einem bestimmten Land, längerer beruflicher Kontakt mit einer Sprache reicht aus, um das Verhältnis der Sprache zueinander zu ändern (vgl. Kubiak 2003, S. 47 und Montanari 2010, S. 46).

Die schon besprochenen Beispiele verdeutlichen, wie sich das Verhältnis zwischen der deutschen und der polnischen Sprache bei dem untersuchten Kind manifestieren. Wie bereits erwähnt spricht Viktoria in Anwesenheit von beiden Elternteilen fast ausschließlich Deutsch, in Gesprächen mit dem Vater benutzt sie nur Deutsch, in der Kommunikation mit der Mutter mischt sie beide Sprachen. Aufgrund der Beobachtung konnte ich feststellen, dass bei dem Mädchen eine klare Trennung in die starke und schwache Sprache unternommen werden kann, nämlich das Deutsche ist die starke und das Polnische die schwache Sprache. Diese Feststellung sollte eigentlich keine Verwunderung hervorrufen, solange man die Umgebung des Kindes näher angeschaut hat. Viktoria lebt in einem deutschsprachigen Land, sie besucht einen deutschsprachigen Kindergarten, die Eltern haben fast ausschließlich deutschsprachige Freunde, das Kind hat deutschsprachige Spielkameraden. Der Kontakt mit den polnischen Verwandten beschränkt sich auf Telefongespräche und seltene Besuche in Polen. Die einzige Person, mit der Viktoria im Alltag Polnisch reden kann, ist ihre Mutter.

Für das Kind ist die deutsche Sprache die leichtere Sprache, eine Sprache, die ihm mehr Kommunikationsmöglichkeiten gibt. Deutsch scheint auch eine besser beherrschte Sprache zu sein, das Mädchen fragt manchmal nach der Bedeutung der polnischen Wörter, was ihm in der deutschen Sprache nie passiert.

3.5.4. Sprachliche Bewusstheit des Kindes

Zu Beginn ihrer Auseinandersetzung mit dem Begriff „Bewusstheit“ stellt Annelie Knapp-Potthoff (1997, S. 11) eine Reihe von wichtigen Fragen:

„Was kann nun „Bewusstheit“ oder 'awareness' in Bezug auf Sprache überhaupt bedeuten? Wissen, was man tut, wenn man spricht? Wissen, warum man selbst sich sprachlich so verhält, wie man es tut – oder warum andere sich sprachlich so verhalten, wie sie es tun? Wissen, welche Regelmäßigkeiten Sprachen aufweisen und nach welchen Regeln sprachliche Kommunikation abläuft? Handelt es sich vielleicht gar nicht so sehr um „Wissen“ als vielmehr um ein „Erkennen“ oder „Sich darüber klar sein“? Oder ist „Bewusstheit“ eher eine Fähigkeit, eine Haltung oder ein Zustand? Geht es um eine grundsätzliche und dauerhafte oder eher um eine temporäre, auf bestimmte sprachliche – oder allgemeiner: kommunikative – Phänomene bezogene Sache?“

Wygotski fasst den Begriff „Sprachbewusstheit“ als einen Prozess der Bewusstwerdung zusammen, in dem das menschliche Bewusstsein, mit seinen verschiedenen Funktionen wie Wahrnehmung, Gedächtnis, Sprache und Denken, die sprachliche Reife erreicht.

Mit der sprachlichen Bewusstheit wird die Fähigkeit eines Menschen gemeint, auf die eigene Sprache aufmerksam zu werden um Denkprozesse, die im Gehirn vorgehen, bewusst wahrzunehmen und zu steuern (vgl. Andresen/ Funke 2006, S. 444).

Seit den 70er Jahren spricht man von der Sprachbewusstheit in Bezug auf den Fremdspracherwerb. Es wird versucht die Sensibilität für die ganze Breite von sprachlichen Mitteln und ihrer rezeptiven und produktiven Anwendung zu erwecken (vgl. Oomen- Welke 2006, S. 453).

In der fachlichen Terminologie bedeutet Sprachbewusstheit die Fähigkeit, sowohl einer monolingualen als auch einer bilingualen Person, Sprachen als eine Zusammensetzung aus Regularitäten und Beziehungen einzuschätzen und kognitiv zu bearbeiten. Sprache bewusst anzuwenden heißt, sprachliche Einheiten aus dem Kontext herauszunehmen, sie im Gehirn zu speichern und angemessen zu verarbeiten, in den Gesprächen zu rekonstruieren (vgl. Oomen-Welke 2006, S. 453).

Hildegard Gornik (vgl. 1989, S. 40) beschäftigt sich nicht mit der theoretischen Seite des Begriffs, sondern versucht ihn im Hinblick auf seinen praktischen Gebrauch zu definieren. Ihrer Meinung nach weisen die Indikatoren wie z.B.: Selbstkorrekturen, Korrekturen anderer, Urteile über die grammatische Richtigkeit von Sätzen, Erklärungen von Metaphern und

Sprachwitzen, Kenntnis metasprachlicher Ausdrücke, Segmentierung von Wörtern in Silben und Phone, Sprachspiele, Fragen nach Elementen der Sprache, Anpassung des Sprechens an die Sprechsituation, auf die Sprachbewusstheit eines Menschen hin.

Zweisprachige Kinder wachsen in zwei verschiedenen Sprachsystemen auf. Für einen Gegenstand kennen sie gleichzeitig zwei sprachliche Formen, die sie dann der kommunikativen Situation entsprechend einsetzen müssen. Das Sprachenmischen am Anfang der sprachlichen Entwicklung und die mit der Zeit fortschreitende Sprachentrennung sind zwei Prozesse, die jedes bilinguales Kind durchläuft. Ab einem Alter von drei Jahren verfügen die meisten zweisprachigen Kinder über die gleichen Sprachkenntnisse in beiden Sprachen wie ein monolinguales Kind. Die Sprachfähigkeiten solcher Kinder ermöglichen das Auftreten der sogenannten Sprachdifferenzbewusstheit, das heißt, dass sie in der Lage sind, die sprachlichen Ressourcen ihrer Kommunikationspartner richtig einzuschätzen. Bilinguale Kinder wissen ganz genau, mit wem sie in welcher Sprache kommunizieren können, meistens antworten sie in der Sprache, in der sie angesprochen werden. Die Sprachwahl hängt aber auch von der Bezugsperson oder von den Emotionen, die ein Kind mit der konkreten Sprache verbindet. Aufgrund mehrerer Experimente wurde bewiesen, dass mehrsprachige Kinder nicht über ein größeres sprachliches Wissen als einsprachige Kinder verfügen, sondern über bessere Fähigkeit der Kontrolle, die ihnen einen besseren Einsatz ihres Wissens (sprachlichen Mittel) ermöglicht (vgl. Jeuk 2007, S. 66ff).

Durch eine bessere Kontrollfähigkeit sind zweisprachige Kinder in der Lage die auftretenden Interferenzen besser in den Griff zu bekommen. Gerade Interferenzen beweisen, dass sich bilinguale Kinder des Vorhandenseins zweier unabhängiger Sprachsysteme bewusst sind und wissen, wie sie sie bei der Aufgabenlösung anwenden können (vgl. Bense 1981, S. 115).

Zweisprachige zeichnet oft eine besser entwickelte Fähigkeit zu divergentem Denken aus. Im Vergleich zu Einsprachigen können sie neue Informationen leichter aufnehmen und sind kulturell und kommunikativ sensibler (vgl. Oomen- Welke 2006, S. 454).

Sprachliche Bewusstheit, die sich langsam und lang ausbildet, ist wesentlich bei der Entwicklung der Zweisprachigkeit. Nur seiner Mehrsprachigkeit bewusste Kinder können leicht und fehlerfrei zwei unabhängige sprachliche Systeme anwenden. Ein sprachbewusstes Kind mischt die Sprachen nur in spezifischen Situationen, weil es weiß, dass man sie insbesondere in Gegenwart der Monolingualen trennen soll. Es versteht, dass es nur auf diese

Weise von seinen Altersgenossen, Erwachsenen zu Hause, in der Schule oder im Kindergarten verstanden wird. Ein Kind, das in einer sprachlichen Bewusstheit erzogen wird, bemerkt Unterschiede und Ähnlichkeiten der beiden Sprachen, kann leicht und natürlich übersetzen, kann kreativ und spielerisch die Sprachen benutzen (vgl. Baumgartner 2008, S. 57).

Das folgende Beispiel ist Beleg dafür, dass das untersuchte Kind über die sprachliche Bewusstheit verfügt. Die Mutter von Viktoria bittet sie ein polnisches Lied zu singen. Das Mädchen weigert sich in der Anwesenheit seines Vaters auf Polnisch zu singen, weil er Polnisch nicht kann.

Mutter: *A umiesz po polsku jakiś Lied śpiewać?*

(Kannst du auf Polnisch ein Lied singen?)

Viktoria: *Yhy*

Mutter: *To zaśpiewaj coś.*

(Dann sing etwas.)

Viktoria: *Auf TakTak? Nein, der Papa versteht das nicht!*

Mutter: *No to nie.*

(Na, dann nicht)

Vater: *Ja, ja verstehe ich schon.*

Viktoria: *Aber andere Strophen gibt's auch.*

Mutter: *No zaśpiewaj coś po polsku!*

(Sing etwas auf Polnisch!)

Vater: *Dann sing eine Strophe auf JaJa und andere auf TakTak. OK?*

Mutter: *Zaśpiewaj coś dla babci.*

(Sing etwas für die Oma.)

Im weiteren Verlauf des Gesprächs ist zu beobachten, dass in dieser bilingualen Familie eine bestimmte Trennung zwischen der polnischen und der deutschen Sprache vorliegt. In der Bezeichnung JaJa und TakTak sind zwei unabhängige Sprachsysteme beinhaltet, die das Mädchen unterscheidet und der sprachlichen Situation angemessen zuordnet. Viktoria ist sich dessen bewusst, dass sie mit ihrem Vater nur auf Deutsch kommunizieren kann, während sie sich mit der Mutter in beiden Sprachen unterhalten kann. Darüber hinaus lassen sich

bestimmte Verhaltensweisen beobachten, nämlich die Tatsache, dass sie in Gegenwart ihrer Eltern, von beiden Elternteilen gleichzeitig verstanden werden will.

Allem Anschein nach beherrscht Viktoria eine entwickelte Sprachbewusstheit. Wie wir im nächsten Kapitel sehen werden, bestätigen ihre Eltern diese Feststellung. Auch meine persönlichen Eindrücke während unseres Gesprächs sind Beweise dafür. Das Mädchen wusste, dass ich eine Polin bin, es hat auch meine Gespräche mit seiner Mutter auf Polnisch mitbekommen, deswegen sprach es mit mir auch nur auf Polnisch. Viktoria hat mich nicht ein einziges Mal auf Deutsch angesprochen, sie hat mich sogar nach der Bedeutung der polnischen Wörter, die sie nicht verstanden hat, gefragt. In diesem Zusammenhang kann ich noch ein weiteres Beispiel erwähnen. Meine Freundin, die eine Cousine von Frau Agnieszka ist, hat mir über den Verlauf des Treffens ihrer beiden Kinder mit Viktoria berichtet. Sie hat mir erzählt, dass Viktoria die ganze Zeit die polnische Sprache verwendet hat, sie hatte manchmal Probleme mit dem Wortfinden aber sie hat keine deutschen Äußerungen eingeflochten, sondern sie hat ihre Mutter gefragt, wie ein bestimmtes Wort auf Polnisch heißt, um mit den Spielkameraden kommunizieren zu können.

Viktoria ist sich ihrer Zweisprachigkeit bewusst, sie kann die Sprachfähigkeiten ihrer Gesprächspartnern richtig einschätzen und was besonders wichtig ist, sie setzt in Sprachnotsituationen bestimmte Ersatzstrategien ein.

3.6. Relevanz der Interviews

Das Hauptargument für die Durchführung der Leitfadeninterviews¹ war es, das bilinguale Kind auch aus der Sichtweise seiner Eltern kennen zu lernen. Die Eltern sind für ein Kind die wichtigsten Bezugspersonen, sie verbringen die meiste Zeit mit ihm und begleiten das Kind seit seinen ersten Tagen. Die Vertrautheit, die ein Kind mit seinen Eltern verbindet, kann man nicht in Worte fassen, es ist eine unbeschreibliche Verbundenheit. Niemand kennt ein Kind besser als seine Eltern. Deswegen war es für mich von größter Bedeutung, mit den Eltern des untersuchten Kindes über seine Zweisprachigkeit zu reden. Als Beobachtungsperson konnte ich nur diese Situationen einschätzen, die mir zur Verfügung gestellt wurden. Die Tonbandaufnahmen stellen einen Ausschnitt aus der familiären sprachlichen Wirklichkeit, zeigen aber nur den aktuellen Sprachstand des Kindes. Mein Anliegen war es, durch das

¹ Der Leitfaden befindet sich im Anhang.

Gespräch, zuerst mit der Mutter dann mit dem Vater des Mädchens, einen Überblick über den sprachlichen Erwerbsprozess des Kindes zu verschaffen.

3.6.1. Sprachenverteilung innerhalb der Familie

Als Viktoria noch klein war, blieb sie unter der Obhut ihrer Mutter. Daraus resultierte die Tatsache, dass sie viel mehr auf Polnisch als auf Deutsch gesprochen hat. Im Laufe der Zeit haben sich die Zeitverhältnisse geändert. Die Eltern begannen ihre Freizeit mit dem Kind gleichmäßig zu verbringen. An den Wochenenden ist meistens die ganze Familie zusammen. Wenn der Vater berufliche Angelegenheiten erledigen muss, nimmt er nach Möglichkeit Viktoria auch mit.

Frau Agnieszka hat festgestellt, dass es nicht einfach ist zwei Sprachen innerhalb der Familie zu trennen. Sie sagt, sie sei oft nicht imstande zu kontrollieren, in welcher Sprache sie gerade antwortet. Wenn Viktoria sie auf Deutsch anspricht, antwortet sie oft auch auf Deutsch, ganz spontan, ohne nachzudenken. Wenn ihr Mann zu Hause ist, verwendet sie die deutsche Sprache, weil sie möchte, dass er auch alles versteht. In der Anwesenheit des Vaters spricht Viktoria fast ausschließlich Deutsch, nur wenn sie ein Geheimnis mit der Mama austauschen möchte, verwendet sie Polnisch. Wenn sich aber die Tochter und die Mutter im Zimmer unterhalten und der Vater reinkommt, wechselt das Kind automatisch ins Deutsche.

Im Kindergarten sprechen die beiden auch Deutsch, weil sie sich in einer deutschen Umgebung befinden.

Polnisch kommt in den Gesprächen zwischen der Tochter und der Mutter meistens wenn sie alleine in der Wohnung sind, beim Baden, morgens bei der Vorbereitung für den Kindergarten, am Wochenende in lockeren Situationen, z.B. beim Spielen, vor.

3.6.2. Sprachkontakte außerhalb der Familie

Viktoria hat einen sehr begrenzten Kontakt mit der polnischen Sprache. Die einzige Person, mit der sie jeden Tag auf Polnisch kommunizieren kann, ist ihre Mutter. Frau Agnieszka gibt zu, dass ihr Kind durchschnittlich einmal im Monat die Gelegenheit hat, mit einer anderen Person Polnisch zu sprechen. Als sie noch klein war, fuhr sie öfters im Jahr nach Polen zu ihren Großeltern. Da Frau Agnieszka jetzt selbstständig ein Geschäft führt und Viktoria den Kindergarten besucht, wurden längere Aufenthalte in Polen sehr eingeschränkt.

Erwähnenswert ist an dieser Stelle der Sprachgebrauch in der polnischen Umgebung. Das Mädchen kann sehr gut die beiden Sprachen voneinander trennen. Das kommt zum Vorschein, wenn Viktoria mit ihrem Cousin spielt. Frau Agnieszka gibt ohne Zögern zu, dass ihre Tochter in Anwesenheit von seiner polnischen Familie die Sprachen nicht mischt. Es sei, sie wird von ihren Cousin nach der Übersetzung vom Polnischen ins Deutsche gefragt. Wenn sie selbst unsicher ist, oder ein polnisches Wort vergisst, fragt sie ihre Mutter wie es auf Polnisch heißt. Obwohl das Mädchen weiß, dass sein Onkel der deutschen Sprache mächtig ist, weil es mitbekommt, wie er mit seinem Vater auf Deutsch spricht, spricht es ihn nie auf Deutsch an.

Insgesamt lässt sich sagen, dass Viktoria während ihrer seltenen Aufenthalte in Polen die polnische Sprache bevorzugt. Sie versucht nicht nur im Familienkreis, sondern auch zwischen den fremden Menschen, Polnisch zu sprechen. Wenn sie sich z.B. in einem Geschäft befindet, meidet sie deutsche Wörter und kommuniziert mit der Mutter ausschließlich auf Polnisch.

3.6.3. Sprachliche Entwicklung des Kindes

Die Mutter des Kindes wollte von Anfang an, dass ihr Kind sowohl Deutsch als auch Polnisch lernt. Für sie stand es außer Frage, dass sie mit Viktoria in ihrer Muttersprache kommunizieren wird. Es war für sie unvorstellbar zu einem neugeborenen Baby in einer fremden Sprache zu sprechen. Herr Wolfgang hat sich vorher keine Gedanken über die Spracherziehungsmethode seines Kindes gemacht. Es war für ihn offensichtlich, dass er mit seiner Tochter auf Deutsch kommunizieren wird, weil das seine Muttersprache und zugleich die Umgebungssprache ist.

Frau Agnieszka bestätigt, dass das Mädchen die beiden Sprachen gleichzeitig zu verwenden begann, ein Gegenstand hatte immer zwei Namen.

Da sie von Geburt an mehr Zeit mit der Mutter als mit dem Vater verbrachte, entpuppte sich Polnisch als die stärkere Sprache. Mit dem Eintritt in den Kindergarten übernahm Deutsch die Stelle des Polnischen- die bis jetzt stärkere Sprache wurde zu der schwächeren.

Frau Agnieszka möchte, dass ihre Tochter trotzdem Polnisch verwendet, manchmal verlangt sie von Viktoria, dass sie ihr auf Polnisch antwortet. Das Mädchen gibt sich Mühe, aber schon die kleinste Schwierigkeit entmutigt es und führt zum Sprachenwechsel.

Von Bedeutung sind auch Situationen, in denen das Kind beide Sprachen mischt. Dieses Thema zieht sich durch das ganze Interview durch. Meine Gesprächspartnerin gesteht, dass

Viktoria sehr oft die Sprachen mischt, aber nur wenn sie weiß, dass sie von der Gesprächsperson verstanden wird. Sie ist sich dessen bewusst, dass nicht jede Person ihre beiden Muttersprachen versteht. Außerdem erfindet sie manchmal neue Wörter wie „Gabelec“ (Gabel – Deutsch, widelec – Polnisch) oder sie dekliniert polnische Wörter auf Deutsch. Die Mutter ist der Ansicht, dass sie das nicht absichtlich, sondern ganz spontan tut.

Der Vater hingegen konnte sich nicht zu diesem Thema äußern, weil Viktoria in seiner Anwesenheit fast ausschließlich Deutsch spricht, somit für ihn das Sprachenmischen nicht nachvollziehbar.

3.6.4. Unterstützende Fördermaßnahmen

Herr Wolfgang versuchte Polnisch zu lernen, er versteht ziemlich viel aber etwas zu sagen fällt ihm sehr schwer. Deswegen spricht seine Frau in seiner Anwesenheit sehr langsam und deutlich Polnisch. Sie möchte, dass Viktoria den Kontakt zur polnischen Sprache nicht verliert. Frau Agnieszka unterstreicht die Tatsache, dass sie selbst auch sehr selten die Gelegenheit bekommt, Polnisch zu reden, deshalb ist es für sie von größter Bedeutung, dass Viktoria zumindest von ihr den neuen Wortschatz erlernen kann. Sie betont, dass nur auf diese Weise ihr Kind ihre Muttersprache kennen lernen kann. In Zukunft möchte sie dem Mädchen auch das Schreiben und Lernen beibringen, sie möchte es aber nicht in eine polnische Schule schicken, um sie nicht zu überfordern und zusätzlichem Stress aussetzen.

Das Gespräch stellt die Grundlage zur Förderung der schwächeren, polnischen Sprache. Außerdem wird dem Mädchen sehr viel auf Polnisch vorgelesen und es sieht polnische Fernsehsendungen, Filme und Märchen.

Herr Wolfgang versucht seinerseits Viktoria beim Erwerb der deutschen Sprache zu unterstützen, z.B. durch das Vorlesen der deutschen Bücher. In Zukunft möchte er seiner Tochter auch bei den Hausaufgaben helfen.

3.6.5. Vor- und Nachteile der Zweisprachigkeit

Meine Gesprächspartnerin hat sich nie Gedanken über die zweisprachige Erziehung ihres Kindes gemacht. Für sie war es ganz klar, dass ihre Tochter zwei Sprachen gleichzeitig erwerben wird. Sie kann sich sehr gut an verschiedenen Menschen erinnern, die ihr von dieser Idee abgeraten haben. Manche Personen meinten, ein bilinguales Kind beginne viel später zu

sprechen. Bei Viktoria entwickelte sich aber die Sprechfähigkeit zu einem ganz normalen Zeitpunkt. Man konnte zwar bemerken, dass sie die Wörter ausgewählt hatte, d.h. sie hat solche benutzt, die einfacher zum Aussprechen waren, obwohl sie die Namen für einen Gegenstand in beiden Sprachen kannte, aber mit der Zeit hat sich alles ausgeglichen.

Frau Agnieszka sieht die Zweisprachigkeit ihrer Tochter nur als Vorteil. Sie meint, dass Viktoria durch ihre Bilingualität einen besseren Sinn für Fremdsprachen hat. Sie hofft, dass das Mädchen in Zukunft keine Probleme mit dem Erlernen einer Fremdsprache haben wird. Sie nennt ein Beispiel dazu. Als sie auf den dominikanischen Inseln auf Urlaub waren, konnte sie sich schon nach einer Woche mit ihren fremdsprachigen Spielkameraden unterhalten, sie konnte sogar das Wasser im Hotel auf Spanisch bestellen.

Herr Wolfgang konnte auch keine Nachteile feststellen. Er kann sich nur erinnern, dass Viktoria zu Beginn ihres Sprachprozesses Deutsch mit polnischem Akzent gesprochen hat. Ansonsten betrachtet er Viktorias Zweisprachigkeit als eine Bereicherung, die ihr in Zukunft nur Vorteile bringen wird.

3.7. Ein sukzessiv zweisprachiges Kind – sprachliche Entwicklung eines 8-jährigen Kindes

Zu Beginn dieses Kapitels soll der Begriff „sukzessiver Spracherwerb“ erklärt werden. Kinder beginnen in unterschiedlichem Alter Sprachen zu lernen. Wenn ein Kind gleichzeitig von Klein auf zwei Sprachen erwirbt, spricht man vom simultanen Spracherwerb, wenn aber der Erwerbsprozess erst zwischen dem dritten und vierten Lebensjahr anfängt, spricht man vom sukzessiven Spracherwerb (vgl. Cieszyńska 2003, S. 116 und Kamińska 2002, S. 527).

In der Literatur tauchen mehrere, gleichbedeutende Termini für verschiedene Szenarien des mehrsprachigen Begriffs auf: simultaner bilingualer Spracherwerb, simultaner Erwerb oder bilingualer Erwerb und doppelter Erstspracherwerb. Als Oberbegriff wird jedoch der bilinguale Erwerb angenommen, der in simultanen und sukzessiven Erwerb zweier Sprachen aufgeteilt wird. Mit sukzessivem Erwerb einer zweiten Sprache wird jene Spracherwerbsphase gemeint, die erst nach dem Erwerb der grundlegenden Sprachkenntnisse einer ersten Sprache anfängt (vgl. Steinbach u.a. 2007, S. 106).

Nachdem ich die sprachliche Entwicklung eines bilingualen Kindes, das seine beiden Sprachen, Deutsch und Polnisch, simultan erworben hat, beschrieben habe, möchte ich mich einem zweiten Kind widmen, das Deutsch sukzessiv erworben hat.

Es handelt sich auch um ein bilinguals Kind, das aber einer außergewöhnlichen Situation ausgesetzt wurde, dessen sprachliche Umgebung sich in kurzer Zeit diametral geändert hat.

3.7.1. Zweitspracherwerb – eine kurze Begriffserklärung

Es gibt keine klare Grenze zwischen Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb. Es steht fest, dass der Erwerb der zweiten Sprache im Alter von drei bis vier Jahren beginnt, zu einem Zeitpunkt, in dem der Erwerb der Erstsprache noch vorangeht (vgl. Klein 1984, S. 27).

Bernd Ahrenholz (vgl. 2010, S. 5) schreibt, dass ca. ab dem 3./4. Lebensjahr eine veränderte Erwerbssituation für die Aneignung einer neuen Sprache besteht. Im Gehirn sind schon bestimmte neuronale und kognitive Entwicklungsprozesse abgeschlossen, deshalb spricht man nicht vom Erstsprachenerwerb, sondern von frühem Zweitspracherwerb.

Je nachdem in welchem Alter, auf welche Weise und zu welchem Zweck kann man verschiedene Formen des Zweitspracherwerbs unterscheiden. Grundsätzlich werden zwei Formen definiert, ungesteuerter und gesteuerter Zweitspracherwerb. Meistens wird eine zweite Sprache gelernt, um in einer fremden Umgebung kommunizieren zu können, der Spracherwerb erfolgt in natürlichen Situationen, im Alltagsleben. Wenn man eine Sprache aber in einem traditionellen Unterricht lernt, spricht man von gesteuertem Zweitspracherwerb (vgl. Steinbach u.a. 2007, S. 106 und Klein 1984, S. 28).

Bei ersprachiger Mehrsprachigkeit erfolgt Spracherwerb wie bei Einsprachigkeit, in der Umgebung der Zielsprache, ohne Einsatz von lernunterstützenden Maßnahmen (vgl. Wode 1974, S. 17).

In diesem Zusammenhang kommt der Begriff „Fremdsprache“ vor, der sich auch auf das Erlernen einer Sprache in einem traditionellen Unterricht bezieht.

Der grundlegende Unterschied zwischen „Fremdsprache“ und „Zweitsprache“ liegt in der Art und Weise wie sie gelernt werden. Fremdsprache wird hauptsächlich in der Schule unterrichtet, in einer künstlichen Umgebung, die nichts mit der alltäglichen sprachlichen Kommunikation zu tun hat. Zweitsprache wird mit Erstsprache gleichgesetzt, weil sie als

zweites Mittel der Kommunikation dient. Sie wird nicht erlernt, sondern in einer sozialen Umgebung erworben, in der sie gesprochen wird (vgl. Klein 1984, S. 31).

Bernd Ahrenholz (vgl. 2010, S. 65) erwähnt verschiedene Faktoren, die den Zweitspracherwerb beeinflussen können. Er gliedert sie in sprachbezogene Faktoren (sprachliche Wissensbestände der Lerner, Grad der typologischen Unterschiede zwischen den beteiligten Sprachen) und nicht sprachliche Aspekte, die sich wiederum in interne (Fragen der Motivation und Einstellung, kognitive Entwicklung und Ausprägtheit der Sprachlernfähigkeit, Alter) und externe Faktoren (Handlungsabsichten und- optionen in der Gesellschaft der Zielsprache, Bildungserfahrung in der Familie, Wohnsituation, Kontaktmöglichkeiten mit Muttersprachlern) aufteilen.

3.7.2. Durchführung der Datenerhebung

Um an die bedeutungsvollen Informationen zu gelangen habe ich mich, gleich wie bei der Familie von Viktoria, für eine Beobachtung und einen Leitfadeninterview entschieden. Der Unterschied liegt daran, dass ich eine teilnehmende Beobachtung durchgeführt habe.

„Teilnehmende Beobachtung ist eine Feldstrategie, die gleichzeitig Dokumentenanalyse, Interviews mit Interviewpartnern und Informanten, direkte Teilnahme und Beobachtung sowie Introspektion kombiniert“ (Flick 1999, S. 157).

Der Beobachter als Teilnehmer des Geschehens gewinnt den Einblick in die Innenperspektive des untersuchten Feldes. Er wird mit dem Alltäglichen vertraut und bekommt einen Überblick über die Interaktionen zwischen den beteiligten Personen. Es soll dabei aber nicht vergessen, dass er einen gewissen Distanz bewahren und seine Sichtweisen nicht beeinflussen lassen soll. Der Forscher soll sich in die interviewte Person hineinversetzen können, um ihre Ansichten und Herangehensweise an die angesprochenen Themen und Probleme besser zu verstehen. Durch die Teilnahme wird der Gesprächssituation ein authentischer Charakter verliehen, weil das Forschungssubjekt nicht mehr eine rein theoretische Figur bleibt, sondern zu einem realistischen, dialogischen Partner wird (vgl. Flick 1999, S. 161f).

Für diese Art der Beobachtung sprach die Tatsache, dass ich den Jungen und seine Eltern schon seit drei Jahren kenne und öfters die Gelegenheit hatte, das Kind zu beobachten. Für

Kevin bin ich eine vertraute Person, bei der er keine Sprachhemmungen hat und bei der er sich ganz natürlich und spontan verhält.

Meine Beobachtung bezieht sich auf einen breiteren Zeitrahmen, nämlich auf drei Jahre meiner Bekanntschaft mit den Eltern des Jungen. Während der Beobachtung nahm ich an den Gesprächen teil, sodass ich die Innenperspektive gut kennenlernen konnte. Obwohl ich die Gespräche durch meine Anteilnahme mit beeinflusst habe, bin ich fest davon überzeugt, dass der Sprachgebrauch in alltäglichen Situationen, ohne meine Anwesenheit, gleich verläuft. Ich bin mir dieser Feststellung ganz bewusst und sicher, aus dem Grund, dass sowohl das Kind als auch die Eltern, bzw. die anwesenden Personen außer der Familie, vorher nicht über die Beobachtung informiert wurden.

Die Bilingualität, insbesondere der Umgang der Kinder mit seinen beiden Sprachen, hat mich schon seit einiger Zeit interessiert. Durch die Bekanntschaft mit Mariola und Marcin bekam ich die Gelegenheit, den Erwerbsprozess einer fremden Sprache durch ein kleines Kind und seine Umgangsweise mit der eintretenden Bilingualität zu befolgen.

Der Fakt, dass sie beobachtet wurden, bekam die Familie nicht mit, weil meine Absichten damals selbst für mich nicht klar waren. Erst als ich mein Masterthema ausgewählt habe und mich schon längere Zeit mit dieser Thematik beschäftigt habe, kam mir spontan der Gedanke, die sprachliche Entwicklung von Kevin in meine Untersuchung einzubeziehen. Meine Faszination von den großen Fortschritten, die der Kleine in den letzten zwei Jahren bezüglich der deutschen Sprache gemacht hat, war ein Ansporn für meine Analyse.

Die Datenerhebung beruht auf meinen persönlichen Bemerkungen, die ich während des Treffens mit der Familie gemacht habe. Im Gegensatz zur nicht- teilnehmenden Beobachtung, die ich im Falle von Viktoria durchgeführt habe, kann ich die genauen Beispiele nicht zitieren, weil ich die Gespräche nicht aufgenommen habe. Ich beziehe mich in meiner Analyse ausschließlich auf meine Bemerkungen und Notizen, die ich in unterschiedlichen Zeitabständen gemacht habe.

Nachdem ich den Entschluss gefasst habe, ein sukzessiv bilinguales Kind im Hinblick auf seinen Sprachgebrauch zu untersuchen, habe ich Mariola und Marcin gefragt, ob ich den Spracherwerbprozess von Kevin analysieren und in meiner Arbeit beschreiben kann. Anschließend habe ich sie um ein Interview gebeten, das ich getrennt, zuerst mit der Mutter und dann mit dem Vater, geführt habe. Vereinzelt- aus zwei wichtigen Gründen: erstens

wollte ich nicht, dass sie ihre Antworten gegenseitig beeinflussen, zweitens befinden sich die Beiden momentan in einer außergewöhnlichen Situation, die ich aber im nächsten Kapitel, kontextuelle Bedingungen, näher beschreiben möchte.

Zu dem Interview selbst ist noch zu sagen, dass es sich um ein Leitfadeninterview handelt. Ich habe die gleichen Fragen angewandt, die ich Frau Agnieszka und Herrn Wolfgang gestellt habe.

3.7.2.1. Überblick über den Datenbestand

Beobachtungen	Allgemeine Beobachtungen in den Jahren 2009 – 2011 Genauere Beobachtungen Juli - August 2011	Gespräche zwischen dem Kind, seinen Eltern und anderen Personen (verschiedene Angelegenheiten– Geburtstag, Besuch, beim Spielen, beim Malen, usw.)
2 Interviews	August 2011 August 2011	Interview mit der Mutter und ihrem Freund Interview mit dem Vater

3.7.3. Kontextuelle Bedingungen

Bei der Familie von Kevin handelt es sich um eine Zuwanderungsfamilie, die erst vor fünf Jahren nach Österreich gekommen ist. Die Entscheidung nach Österreich zu übersiedeln war dadurch bedingt, dass der Vater des Kindes schon hier gearbeitet hat und die Familie nicht mehr getrennt leben wollte.

Kevins Vater, Marcin, ist Autolackierer und arbeitet in seinem Beruf bei einem Betrieb in Baden. Er ist ein offener, gesprächiger Mensch, der sich an die neue Umgebung gut anpassen kann. Die Herausforderung, die seine neue Lebenssituation darstellte, konnte er gut bewältigen, weil er viele polnische Freunde und später seine Ehefrau und sein Kind um sich hatte.

Deutschkenntnisse hat Marcin erst in Österreich erworben, vorher hat er nie Deutsch gelernt. Am Anfang war es schwierig, sich mit den fremden Leuten in der fremden Sprache zu unterhalten, mit der Zeit begann er aber alles zu verstehen und er konnte auch auf Deutsch kommunizieren. Sein Spracherwerbsprozess befindet sich momentan in einer Stillphase. Seine Sprachkontakte auf Deutsch beschränken sich auf die Kommunikation mit seinen Arbeitskollegen, er verwendet meistens gleiche Redewendungen und Wörter, deswegen hat er keine Gelegenheit sein sprachliches Repertoire zu erweitern.

Kevins Mutter, Mariola, ist im Jahre 2006 nach Österreich gekommen. Am Anfang war sie mit ihrem damals 3-jährigen Sohn zu Hause. Als er in den Kindergarten gegangen ist, hat sie angefangen, als Putzfrau zu arbeiten. Seit zwei Jahren arbeitet sie in einer Architektenfirma im Sekretariat.

Deutsch hat sie als Schülerin im Gymnasium gelernt, viel zu wenig, um auf Deutsch kommunizieren zu können. In Österreich angekommen, hat sie gleich einige Deutschkurse besucht. Am Anfang war es für sie schwierig, aber jetzt kann sie sich ohne Probleme mit deutschsprachigen Leuten unterhalten. Sie sagt, dass sie immer noch Probleme mit der deutschen Grammatik hat, deshalb möchte sie in Zukunft noch weitere Deutschkurse besuchen.

Kevin war zum Zeitpunkt des Umzugs drei Jahre alt. Er hat fließend Polnisch gesprochen, mit der deutschen Sprache hat er aber nie Kontakt gehabt. Nachdem er sich in der neuen Stadt eingelebt hat, haben ihn die Eltern in einen privaten Kindergarten geschickt, damit er neue Freundschaften anknüpfen und dabei Deutsch lernen kann.

Kevin hat sich aus einem schüchternen, leisen Kind in ein offenes, humorvolles und freundschaftliches Kind verwandelt. Es kommuniziert gern, stellt Fragen und erwartet konkrete, ausführliche Antworten, er hat keine Sprachhemmungen und weiß seine Gesprächspartner zu schätzen.

Wie ich schon vorher angedeutet habe, haben sich die Lebensumstände von Kevin in letzter Zeit diametral geändert. Vor zwei Jahren ließen sich seine Eltern scheiden, seitdem wohnen Marcin und Mariola getrennt, das Kind bleibt in der Obhut der Mutter.

Kevin ist bis zu seinem sechsten Lebensjahr in einer monolingualen Familie aufgewachsen, sein über einem Jahr wird er in einer bilingualen Familie erzogen, weil seine Mutter mit einem österreichischen Freund zusammenlebt.

Das Kind bleibt mit seinem Vater ständig im Kontakt, alle zwei Wochen ist er das Wochenende über bei ihm. Kevin bleibt manchmal auch unter der Woche bei Marcin, auch in den Winter- oder Sommerferien kümmert sich der Vater um das Kind.

3.7.4. Sprachliche Interaktion und Sprachverwendung

Bevor ich Kevins Umgang mit seiner Zweisprachigkeit zu analysieren begann, stellte ich mir einige wichtige Fragen wie: Kann man bei Kevins Eltern von einer Spracherziehungsmethode sprechen? Hat Kevin gleiche Chance in beiden Sprachen kommunizieren zu können? Wie, ob überhaupt und auf welche Weise hat die neue Lebenssituation seine Sprachkenntnisse beeinflusst? Wie gehen seine Eltern mit seiner Bilingualität um? Sind seine Sprachen gleichgestellt oder ist eine der Sprachen dominant?

Diese Fragen stellen die Grundlage meiner Untersuchung dar. Im folgenden Kapitel möchte ich die sprachliche Interaktion und die Sprachverwendung von Kevin veranschaulichen.

Bei der Analyse beziehe ich mich auf meine Beobachtungen und auf die Leitfadeninterviews mit den Eltern des Kindes.

Die polnische Sprache begleitet Kevin von Geburt an, es ist ohne Zweifel seine Muttersprache, die er als kleines Kind erworben hat und bis heute ständig verwendet. Deutsch kam als zweite Sprache im Alter von drei Jahren dazu.

Bis zu seinem sechsten Lebensjahr kann man seine Sprachen eindeutig in eine Familien- und Umgebungssprache aufteilen.

*„Die Familiensprache ist die Sprache, die im ganzen Familienkreis bei allgemeinen Gesprächen gesprochen wird...
Die Umgebungssprache ist die Sprache des Landes, in dem die zweisprachigen Kinder aufwachsen...“ (Kielhöfer 1995, S. 20f).*

Während zu Hause nur auf Polnisch kommuniziert wurde, sprach Kevin im Kindergarten nur Deutsch. Da seine Eltern fast ausschließlich polnische Freunde hatten, unterhielt er sich mit ihnen auch auf Polnisch. Seit ungefähr zwei Jahren wächst Kevin in einem bilingualen Haus auf. Seine Sprachkontakte haben sich enorm erweitert, er spricht Deutsch sowohl zu Hause als auch in seiner außerfamiliären Umgebung.

Im Augenblick kann man sagen, dass Kevins Eltern nach dem Prinzip „eine Person – eine Sprache“ vorgehen. Der Vater des Kindes spricht mit ihm ausschließlich auf Polnisch. Marcin

spricht Kevin nie auf Deutsch an, in den Gesprächen mit seinem Sohn verwendet er konsequenterweise nur seine Muttersprache.

Mariola unterhält sich mit dem Kind auch auf Polnisch. In Situationen, in denen ihr österreichischer Freund beim Gespräch anwesend ist, schaltet sie auf Deutsch um, weil sie möchte, dass er am Gespräch teilnehmen kann. Kevin verhält sich gleich wie seine Mutter, in Anwesenheit von Markus spricht er auch nur Deutsch.

Die außerfamiliären sprachlichen Kontakte verlaufen hauptsächlich auf Deutsch. Der Junge bekommt, außer bei Gesprächen mit den Eltern, öfter die Gelegenheit seine polnischen Sprachkenntnisse zu erweitern und zu festigen. Beide Eltern bleiben in ständigem Kontakt zu ihren polnischen Freunden. Kevin besucht mit seinem Vater seine Großeltern in Polen, zweimal im Jahr kommen auch seine Großmutter und seine kleine Cousine nach Österreich.

Bei der Beobachtung fällt sofort auf, dass Kevin seine beiden Sprachen gut auseinanderhalten kann. Es bereitet ihm keine Probleme von einer Sprache in die andere umzuschalten. Obwohl er im ersten Kindergartenjahr praktisch kein Wort gesagt hat, haben sich seine Deutschkenntnisse dermaßen entwickelt, dass er jetzt wie ein monolinguales Kind auf Deutsch kommunizieren kann.

Kevin unterhält sich auf Deutsch ohne nachzudenken, er denkt dabei nicht an die polnische Sprache. Dasselbe passiert wenn er Polnisch spricht, er denkt auch nicht nach, seine Aussagen sind fließend und unabhängig von der zweiten Sprache.

An dieser Stelle möchte ich kurz den Begriff „stumme Phase“ erwähnen. Laut der Aussagen der Eltern hat Kevin im ersten Kindergartenjahr kein Wort gesprochen. Während er zu Hause auf Polnisch kommuniziert hat, hat er im Kindergarten geschwiegen. Diese schweigsame Zeit wurde erst im zweiten Jahr abgebrochen als sich das Kind in vollen Sätzen zu unterhalten begann.

Barbara Abdelilah- Bauer (vgl. 2008, S. 93) erklärt solches Verhalten dadurch, dass ein monolinguales Kind, das plötzlich vor eine neue Herausforderung gestellt wird, bemerkt, dass es in der eigenen Muttersprache nicht sprechen darf, deshalb ist es ihm lieber gar nichts zu sagen. Es beteiligt sich an den Spielen und Beschäftigungen, bleibt aber die ganze Zeit stumm. Diese „stumme“ Phase durchläuft die Mehrheit der monolingualen Kinder, jedoch endet sie meistens nach einigen Monaten. Sie meint, dass die „stumme“ Phase eine

wesentliche Etappe auf dem Weg zum Zweitspracherwerb ist. Das Aufhören mit dem Sprechen im Kindergarten bedeutet noch lange nicht, dass das Kind den Kommunikationsprozess völlig abgebrochen hat. Eltern und Erzieher sollten sich im Klaren sein, dass sie in der „stummen“ Phase keinen Druck auf das Kind ausüben sollen, weil das größere Spracherwerbsstörungen hervorrufen könnten.

Mariola und Marcin waren sich dieser Tatsache bewusst, sie haben mit Kevins Erzieherin über sein Schweigen gesprochen. Da es offensichtlich an der neuen Umgebung lag, machten sie sich keine Sorgen und übten auf ihren Sohn keinen Druck aus.

Während der Beobachtung konzentrierte ich meine Aufmerksamkeit auf die Sprachmischungen. Ich konnte feststellen, dass Kevin die beiden Sprachsysteme getrennt verwendet, ohne sie miteinander zu mischen. Laut seiner Eltern grenzt er beide Sprachen ab, sie haben aber bemerkt, dass ihr Sohn aus Wortnot zu deutschen Wörtern greift.

„Es passiert manchmal, dass er einen Satz in einer Sprache zu sprechen beginnt und ihn in der zweiten Sprache beendet, weil ihm Wörter der ersten Sprache fehlen“ (Aussage der Mutter).

Seitdem Kevin im täglichen Leben mehr auf Deutsch als auf Polnisch spricht, überwacht Marcin seine sprachliche Entwicklung. Es liegt ihm am Herzen, seinen Sohn beim weiteren Erwerb der polnischen Sprache zu unterstützen, damit Kevin seine Sprachfähigkeiten in beiden Sprachen im gleichen Maße anwenden kann. Es ärgert ihn wenn er feststellen muss, dass der Kleine ein Wort auf Polnisch vergessen hat oder etwas nicht verstanden hat, was er vorher schon gewusst hatte. Deswegen bemüht er sich, bei jeder Gelegenheit sich mit dem Sohn viel zu unterhalten um seine Muttersprache zu fördern.

Auch für die Mutter des Kindes ist es von größter Bedeutung, dass Kevin in beiden Sprachen gleich gut kommunizieren kann. Sie gibt zu, dass Deutsch jetzt die stärkere Sprache ihres Kindes ist, weil er sie einfach viel öfters als Polnisch verwendet.

„Die starke Sprache ist jetzt Deutsch. Er spricht in der Schule, im Hort und auch zu Hause meistens Deutsch. Um auch Polnisch zu fördern, liest er manchmal polnische Bücher und auch ich unterhalte mich mit ihm immer wieder auf Polnisch. Auch wenn er am Wochenende bei seinem Vater ist, wird Polnisch gesprochen“ (Mariola).

Es entging meiner Aufmerksamkeit nicht, dass sich Kevin seiner Bilingualität ganz bewusst ist. Er weiß ganz genau, mit wem er in welcher Sprache kommunizieren kann. Ein kurzer

Augenblick reicht ihm schon aus, um herauszufinden, welche Sprache gerade gesprochen wird. Der Junge teilt seine Gesprächspartner in zwei Gruppen auf, in eine polnische und eine deutsche Gruppe. Zu der polnischsprachigen Gruppe gehören die Eltern, insbesondere der Vater, von dem er nur Polnisch hört, alle polnischsprachigen Freunde, seine Großeltern aus Polen und seine kleine Cousine, die gleichzeitig seine liebste Spielkameradin ist. Die deutschsprachige Gruppe umfasst eine größere Zahl Personen. Hierher gehört Markus, der Freund der Mutter, seine ganze Familie, die österreichischen Freunde, die Lehrerin, Kevins Klassenkameraden und seine Freunde vom Kindergarten. Dabei soll nicht vergessen werden, dass Kevin auch andere deutschsprachige Personen begegnet, sei es im Geschäft, beim Friseur oder im Fußballclub.

Aus eigener Erfahrung weiß ich, dass Kevin absichtlich niemanden z.B. auf Deutsch ansprechen würde, wenn er wissen würde, dass diese Person nur Polnisch spricht. Einmal hat mir Kevin gesagt, es kenne drei Internetadressen, aber nur auf Deutsch. Er hat mich gefragt, ob er sie mir auf Deutsch sagen kann. Seine Frage ist der Beweis dafür, dass es für den Jungen selbstverständlich ist, dass nicht jeder seine beiden Sprachen kennt.

Für den Freund der Mutter ist es kein Problem, wenn sich Mariola mit ihrem Sohn auf Polnisch unterhält. Er unterstreicht aber, dass Kevin seine Unwissenheit manchmal auszunutzen versucht.

„Es ist nur schwer, wenn die Mutter dem Kind etwas verspricht oder verbietet, dann verstehe ich das natürlich nicht. Somit kann Kevin z.B. bei einer negativen Sache noch mal zu mir kommen und mich auf Deutsch fragen. Vielleicht bekommt er von mir eine andere Antwort als zuvor von der Mutter“ (Markus).

3.8. Versuch eines Vergleichs – simultan und sukzessiv bilinguales Kind

Wie ich schon paar Mal unterstrichen habe, basiert meine Untersuchung auf der Beobachtung eines bilingualen Kindes, das in einer polnisch-österreichischen Familie aufwächst. Mein Anliegen ist es, die sprachlichen Interaktionen hauptsächlich innerhalb der Familie zu analysieren um bestimmte Regelmäßigkeit festzustellen.

Eine noch genauere Analyse ermöglicht mir das zweite vorgeführte Beispiel, bei dem es sich auch um ein bilinguales Kind handelt.

Im folgenden Kapitel möchte ich diese zwei Kinder, Viktoria und Kevin, in Hinblick auf ihren Umgang mit der Zweisprachigkeit vergleichen. Mein Interesse liegt nicht daran, die

Sprachfähigkeiten der beiden Kinder gegenüberzustellen, sondern an dem gleichzeitigen Erwerb der deutschen und der polnischen Sprache.

Weiters soll der Frage nachgegangen werden: Welche Faktoren sind bei einem bilingualen Erwerb der Sprachen entscheidend? Es soll dabei nicht außer Acht gelassen werden, dass ein simultan und ein sukzessiv bilinguals Kind unter anderen Umständen zu ihren Sprachkenntnissen kommen und nicht immer gleiche Chance für die Entwicklung der beiden Sprachen haben.

Vergleicht man die Beobachtungen betreffs dieser zwei Kinder, lässt sich feststellen, dass der Spracherwerbsprozess der beiden gleich voranschreitet. Basierend auf der Tatsache, dass Kevin erst in seinem dritten Lebensjahr Deutsch zu lernen begann, könnte man annehmen, dass seine Sprachkenntnisse der deutschen Sprache nicht so fortgeschritten wie bei Viktoria sind. Diese Hypothese kann auf keinen Fall bestätigt werden, denn Kevin verfügt über ausgezeichnete Sprachkenntnisse in beiden Sprachen. Obwohl er später als Viktoria seine Deutschkenntnisse zu erwerben begann, konnte er das Versäumte sehr schnell nachholen und gleichzeitig seine Muttersprache weiterentwickeln.

Ein ausführlicher Vergleich der Sprachkenntnisse der beiden Kinder kann aber nicht gezogen werden. Erstens ist der Junge zwei Jahre älter als das Mädchen, zweitens befinden sich die Kinder auf zwei unterschiedlichen Entwicklungsstufen, während Kevin schon über die Schrift- und Lesefähigkeiten verfügt, wird Viktoria das Schreiben und Lesen erst kennenlernen. Man könnte natürlich ein Testverfahren² anwenden, um beide Kinder im Hinblick auf ihren Sprachstand zu vergleichen, was aber nicht Absicht dieser Arbeit ist.

Mit Sicherheit kann man jedoch sagen, dass die Sprachbewusstheit sowohl des simultan bilingualen als auch des sukzessiv bilingualen Kindes in gleichem Maße präsent ist. Viktoria und Kevin unterscheiden zwei Sprachsysteme, das polnische und das deutsche Sprachsystem. Beide Kinder können präzise feststellen, mit wem sie auf Deutsch und mit wem sie auf Polnisch kommunizieren können. Es kommt nie vor, dass sie eine deutschsprachige Person auf Polnisch ansprechen und umgekehrt, eine polnischsprachige auf Deutsch. Es ist für sie selbstverständlich, dass nicht jeder ihre beiden Sprachen kennt.

² Eine ausführliche Liste der zugänglichen Testverfahren beinhaltet das Buch von Konrad Ehlich: „Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund“ (siehe Literaturverzeichnis).

Einen weiteren Aspekt des Bilingualismus bilden die Sprachmischungen. Wie man den präsentierten Beispielen entnehmen kann, mischt Viktoria ganz deutlich die beiden Sprachen. In den Gesprächen mit der Mutter ändert sie die Sprache sowohl innerhalb eines Satzes als auch innerhalb einer Rede. Sie verstößt aber nicht gegen grammatische oder pragmatische Regeln. Bei Kevin kommen die Sprachmischungen sehr selten vor. Laut seiner Mutter schaltet er nur auf die andere Sprache um, wenn ihm die Worte der ersten Sprache fehlen. Wenn er einen Satz auf Polnisch beginnt, kann es passieren, dass er ihn dann auf Deutsch beendet und umgekehrt, er beendet einen deutschen Satz auf Polnisch. Dabei muss hervorgehoben werden, dass Kevin innerhalb eines Satzes nie nur ein Wort der anderen Sprache einsetzt, um seine Aussage in der Ausgangssprache fortzusetzen. Ein Wort in der zweiten Sprache ist äquivalent mit dem Sprachenwechsel.

Kevin und Viktoria wachsen in Österreich auf, in einer deutschen Umgebung, die die Entwicklung ihrer deutschen Sprachkenntnisse fördert. Es ist offensichtlich, dass diese Situation ihre Sprachen beeinflusst, in dem Sinne, dass Deutsch momentan die dominante Sprache ist. Deutsch wird zu Hause, im Kindergarten, in der Schule, in Geschäften und anderen öffentlichen Einrichtungen gesprochen. Die hauptsächliche Quelle der polnischen Sprache stellen die Eltern dar. Kevins Situation ist in diesem Zusammenhang viel besser, weil er sowohl mit der Mutter als auch mit dem Vater auf Polnisch kommunizieren kann. Seine Muttersprache spielt bei ihm eine wichtige Rolle, es ist die erste Sprache, die er gelernt hat, die Sprache in der er sich mit seinen Verwandten unterhalten kann. Viktoria hat zwar Polnisch auch als Kleinkind gelernt, Polnisch verbindet sie aber nur mit der Mutter und ihrer Familie. Da sie nicht so oft Gelegenheit bekommt, mit anderen Leuten Polnisch zu sprechen, spielt diese Sprache für sie eine zweitrangige Rolle.

Aufgrund meiner Beobachtungen wage ich festzustellen, dass die polnische Sprache bei Kevin fortgeschrittener als bei der Viktoria ist. Es liegt bestimmt daran, dass erstens Kevin zwei Jahre älter ist und zweitens verbringt er viel mehr Zeit mit polnischsprachigen Menschen, vor allem mit seinem Vater, der mit ihm ausschließlich auf Polnisch kommuniziert. Kevin spricht auch gern Polnisch, er schämt sich nicht, seine Muttersprache zu verwenden, auch wenn ihm manche Wörter fehlen. Bevor Viktoria in den Kindergarten gegangen ist, hat sie viel mehr Polnisch gesprochen. Seit dem ersten Kindergartenjahr wurde Deutsch zu ihrer Hauptsprache, in der sie am liebsten kommuniziert.

„Kinder erwerben Sprachen zunächst innerhalb von sozialen Netzwerken durch die Interaktion mit Personen, mit denen sie im Kontakt stehen (Familienmitglieder, Peers, Nachbarn, Freunde der Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrkräfte u.a.). Die Art und die Intensität der Beziehungen und Interaktionen zu diesen Personen wirken auf die Sprachentwicklung der einzelnen Kinder direkt ein, ebenso weitere Faktoren wie Medienkonsum und sprachförderliche bzw. sprachfördernde Aktivitäten, z.B. Lesen, immer verknüpft mit den konkret verwendeten Sprachen. Die verschiedenen Sprachen werden – je nachdem, in welcher Form und Intensität sie in diesen Kontexten auftauchen – in unterschiedlichem Umfang und unterschiedlicher Form erworben“ (Krehut/ Dirim 2010, S. 410).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Sprachprozess der beiden untersuchten Kinder noch lange voranschreiten wird. Man kann momentan nicht beurteilen, auf welchem Niveau Kevin und Viktoria ihre Sprachen beherrschen werden, ob weiterhin Deutsch die dominante Sprache bleibt, aber wie man schön sagt: eine Sprache lernt man sein ganzes Leben lang, egal ob es eine Mutter- oder eine Fremdsprache ist. Eins ist sicher, die Entwicklung der beiden Sprachen hängt größtenteils von der Einstellung der Eltern und der Kinder selbst zu ihrer Zweisprachigkeit, von der Fördermaßnahmen und der Motivation der Kinder ab. Kevin und Viktoria haben eine große Chance bekommen, ohne größeren Aufwand, zwei Sprachen gleichzeitig zu lernen. Deswegen sollten sie unterstützt und aufgemuntert werden, ihre Sprachkenntnisse weiter zu entwickeln und keine ihrer Sprachen aufzugeben.

4. Exkurs: Mehrsprachigkeit in Polen und Europa – Realität oder ein unerreichbarer Traum.

Die im Jahr 2001 durchgeführte Umfrage in 15 europäischen Ländern hat gezeigt, dass man die Hälfte der Europäer als zweisprachig bezeichnet kann. Es hat sich auch herausgestellt, dass immer mehr Menschen über Sprachkenntnisse mindestens zweier Fremdsprachen verfügen. Für einen durchschnittlichen Europäer bedeutet Mehrsprachigkeit eine natürliche Tatsache, es ist selbstverständlicher mehrsprachig als einsprachig zu sein.

Die technologische Expansion, die Entwicklung der Transportmittel, das Eintreten der internationalen Absatzmärkte, die zunehmende Migration der Menschen haben zum zunehmenden Kontakt zwischen den kulturell und sprachlich unterschiedlichsten Gruppen beigetragen. Für die Mehrheit der Europäer wurde der direkte Kontakt mit anderssprachigen Europäern zum Alltag (vgl. Poluszyński 2002, S. 7).

Auch in Polen wird den Fremdsprachenkenntnissen immer größere Bedeutung zugestanden.

Die langjährige politische, wirtschaftliche und ökonomische Isolation des Landes führte dazu, dass sich die westlich- europäischen Sprachen nicht durchsetzen konnten. Bis zum Jahr 1989 wurde an den meisten Schulen fast ausschließlich Russisch unterrichtet. Erst in den 90-er Jahren des 20. Jahrhunderts bekamen alle Fremdsprachen den gleichen Rang. Ab diesem Zeitpunkt bemerkte man einen drastischen Rückgang der Popularität des Russischen und ein gleichzeitiges Wachstum des Interesses an den anderen Fremdsprachen (vgl. ebd. 2002, S. 11f).

Gute Sprachkenntnisse sind im Zeitalter der fortschreitenden Globalisierung und europäischen Integration unentbehrlich. Die Internationalisierung der zwischenmenschlichen Kontakte trug dazu bei, dass die Sprachkenntnisse nicht mehr Luxus, sondern eine Notwendigkeit darstellt. Das Hauptziel des polnischen Bildungssystems ist das Streben nach Weiterbildung der Gesellschaft und die Förderung der Fremdsprachen spätestens ab der vierten Klasse der Grundschule (vgl. ebd. 2002, S. 13).

Die Kommission der europäischen Gemeinschaften schreibt in der Einleitung ihrer Mitteilung, „Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung“, an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und an den Ausschuss der Regionen folgendes:

„Die harmonische Koexistenz vieler Sprachen in Europa ist ein kraftvolles Symbol für das Streben der Europäischen Union nach Einheit in der Vielfalt, einem der Eckpfeiler des europäischen Aufbauwerks. Sprachen sind Merkmal der persönlichen Identität, aber auch Teil des gemeinsamen Erbes. Sie können als Brücke zu anderen Menschen dienen und öffnen den Zugang zu anderen Ländern und Kulturen, fördern also das gegenseitige Verständnis. Eine erfolgreiche Mehrsprachigkeitspolitik kann die Lebenschancen der Bürger vergrößern, indem sie ihre Beschäftigungsfähigkeit steigern, den Zugang zu Dienstleistungen und das Geltendmachen von Rechten erleichtert und schließlich die Solidarität durch intensiveren interkulturellen Dialog und mehr sozialen Zusammenhalt stärkt. Geht man mit dieser Einstellung an die sprachliche Vielfalt heran, kann sie in der heutigen globalisierten Welt immer mehr zu einem wertvollen Trumpf werden“ (2008, S. 3).

Der Entschließung der Europäischen Kommission vom 21.11.2008 zu einer europäischen Strategie für Mehrsprachigkeit kann man entnehmen, dass die Förderung der Sprachenvielfalt und des Erwerbs von Sprachkenntnissen das Hauptziel der europäischen Sprachenpolitik ausmacht (vgl. Europäische Kommission 2008). Eine erfolgreiche Sprachenpolitik soll die zwischenmenschliche Kommunikation verbessern und absichern. Das bedeutet, dass man in seinem Vorgehen die sich ständig ändernden kommunikativen Bedürfnisse im Auge behalten soll. Mit der Sprachenpolitik ist der ungesteuerte Erwerb fremder Sprachen unentbehrlich verbunden, sowie das schulmäßige Fremdsprachenlernen. In diesem Zusammenhang spricht man von der Steuerung von Sprachkenntnissen in einem Fremd- und Zweitsprachenunterricht (vgl. Christ 2007, S. 104).

Im 19. Jahrhundert wurden lebende Fremdsprachen nur an bestimmten Schulformen unterrichtet. Erst nach dem Zweiten Weltkrieg wurde der Fremdsprachenunterricht ins Programm von Schulen übernommen (vgl. ebd. 2007, S. 105).

Heutzutage gehört Fremdsprachenunterricht zu Pflichtfächern in der Schule. Schon kleine Kinder werden mit dem Sprachenlernen vertraut, denn je früher man beginnt, desto besser.

Wenn man aber die heutigen Schulen genauer beobachtet, kommt man zum Entschluss, dass sie selbst schon seit Jahren mehrsprachig sind. Die ständige Migration der Menschen hat zu einer natürlichen Mehrsprachigkeit beigetragen. Bilinguale Familien, nationale Minderheiten, der ständige Austausch der ausländischen Arbeiter innerhalb ganz Europas fördert die zwischenmenschliche Kommunikation und bildet die Grundlage für die erfolgreiche Sprachenpolitik.

Der Europarat und die Europäische Kommission für Sprachen haben die Möglichkeiten, die Sprachkenntnisse mit sich bringen, erkannt und konzentrieren sich seit Jahren darauf, die europäische Gesellschaft zu einer natürlichen Mehrsprachigkeit zu erziehen.

Die Kommission ist der Auffassung, dass:

„die sprachliche und kulturelle Vielfalt ein wesentlicher Bestandteil der europäischen Identität; und für Europa zugleich ein gemeinsames Erbe, ein Reichtum, eine Herausforderung und ein Trumpf ist;

- Mehrsprachigkeit ein Querschnittsthema von großer Bedeutung ist, das soziale, kulturelle, wirtschaftliche und damit auch bildungspolitische Aspekte umfasst;

- durch die Förderung weniger verbreiteter europäischer Sprachen ein wichtiger Beitrag zur Mehrsprachigkeit geleistet wird;

- noch erhebliche Anstrengungen unternommen werden sollten, um auf allen Stufen der allgemeinen und beruflichen Bildung den Spracherwerb zu fördern, die kulturellen Aspekte der Mehrsprachigkeit zur Geltung zu bringen und die Information über die Vielfalt der europäischen Sprachen und ihre Verbreitung in der Welt zu verbessern;

- Mehrsprachigkeit auch von besonderer Bedeutung für die Förderung der kulturellen Vielfalt, unter anderem im Bereich der Medien und Online-Inhalte, und des interkulturellen Dialogs innerhalb Europas sowie mit den anderen Regionen der Welt ist; hierzu trägt in besonderer Weise die Übersetzung bei, da sie Brücken zwischen Sprachen und Kulturen schlägt und Werke und Ideen für eine breite Öffentlichkeit zugänglich macht;

- die sprachliche Vielfalt in Europa einen Mehrwert für die Entwicklung wirtschaftlicher und kultureller Beziehungen zwischen der Europäischen Union und der übrigen Welt darstellt;

- die Mehrsprachigkeit zur Entwicklung von Kreativität beiträgt, indem sie Zugang zu anderen Denkweisen, Weltanschauungen und Ausdrucksformen ermöglicht...“(Europäische Kommission 2008- Entschließung).

Daher begünstigen der Europarat und die Europäische Kommission seit Jahren das Ziel „Kommunikation in der Muttersprache plus zwei weiteren Sprachen“(vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2008, S. 5). Es wurde beschlossen, alle Bürger der Europäischen Union beim Sprachenlernen zu unterstützen, weil sie dadurch von dem gemeinsamen Arbeitsmarkt profitieren können. Fremdsprachenkenntnisse ermöglichen ihnen das unbegrenzte Wandern und Leben in jedem europäischen Land (vgl. Poluszyński 2002, S. 9).

Um den Fremdspracherwerb zu bewerben, wurde eine Reihe gesamteuropäischer Förderprogramme erschafft. Zu den wichtigsten gehören die Programme SOKRATES und LEONARDO DA VINCI. Beide werden in den Bereichen der allgemeinen und beruflichen Bildung und Kultur eingesetzt. Zu den wichtigsten Aufgaben der beiden Programme zählt das

Finanzieren verschiedener Projekte, wie: Aufenthalte für Sprachassistenten, Projekte zur Entwicklung von Lehrmaterial und Kurse für Sprachlehrer, Lernpartnerschaften und Kooperationsprojekte zur Förderung des Sprachenlernens in der Erwachsenenbildung, Aufenthalte zur berufsbegleitenden Weiterbildung, Projekte zur Entwicklung von Sprachlerninstrumenten, die sich für Berufsbildungszwecke und für den Arbeitsplatz eignen, Sprachenaudits in Unternehmen, und viele andere (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2003, S. 6).

Die Programme SOKRATES und LEONARDO DA VINCI und ihre Nachfolgeprogramme fördern das Erlernen der Regional-, Minderheiten- und Migrantensprachen, indem sie Projekte finanzieren, die die auf solche Sprachen aufmerksam machen und zum Erlernen diesen Sprachen anregen. Strategische Rolle spielt dabei Qualitätsverbesserung des Unterrichts in diesen Sprachen, das Erleichtern des Zugangs zu entsprechenden Lernangeboten, Unterstützung bei Herstellung und Austausch der Lernmaterialien. Von größter Bedeutung sind auch Informationsaustausch und Organisation der vorbildlichen Kursen für Lehrkräfte (vgl. ebd. 2003, S. 13f).

Der Europarat ist die wichtigste europäische Institution, die das Sprachenlernen unterstützt, indem neue Fremdsprachen und innovative Methoden des Sprachenlernens eingeführt und die Lehrkräfte fortgebildet werden. Die Tätigkeit des Europarates hat enormen Einfluss auf Inhalt und Form der gegenwärtigen Sprachkurse und didaktischen Materialien. Es wird eine praktische und motivierende Einstellung zum Sprachenlehren gefördert, die auf den alltäglichen Kommunikationsbedürfnissen der Lernenden basiert (vgl. Poluszyński 2002, S. 10).

Erwähnenswert ist auch das Konzept des „bilingualen Unterrichts“, das die Verwendung von Fremdsprachen als Arbeitssprachen in nicht sprachlichen Fächern bedeutet. Bestimmte Sachfächer werden in der Muttersprache und in der Fremdsprache erteilt, meistens in begrenzten Zeitrahmen. In Grundschulen werden Kinder manchmal gleichzeitig in zwei Sprachen unterrichtet, für eine Klasse werden zwei Lehrerinnen als Bezugspersonen für zwei unterschiedliche Sprachen zugeteilt (vgl. Christ 2007, S. 108).

Der Rolle der Lehrer wird eine enorme Wichtigkeit beigemessen, denn sie sind für den Sprachstand der jungen Generation mitverantwortlich. Deswegen soll jeder Lehrer nicht nur die Zielsprache beherrschen, sondern auch die dazu gehörende Kultur der Muttersprachler

kennenlernen. Einer besondere Aufgabe steht vor den bilingualen Lehrern, die nach Mäsch (zitiert in Dudek 2002, S. 37) über vier wichtige Kompetenzen verfügen sollen. Dazu gehören: Fachkenntnisse und methodisches Wissen des nicht- sprachlichen Faches, z.B. Geographie, Sprachkompetenz in der Zielsprache, Sprachkenntnisse der Muttersprache der Lernenden, z.B. Polnisch in Polen, Wissen im Bereich der Didaktik und Methodik im Unterrichten der Fremdsprachen.

Es wird hervorgehoben, dass jeder Lehrer freien Zugang zu den Neuigkeiten im Bereich des Sprachenlernen- und Lehrens bekommen soll. Es ist offensichtlich, dass nicht jeder Fremdsprachenlehrer die Chance hat, in dem Land der Zielsprache zu leben oder zu studieren. Deshalb sollte ein internationales Netz entstehen, die den Lehrern den Kontakt und Informationsaustausch mit Kollegen aus anderen Ländern zur Verfügung stellen würde (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2003, S. 11).

„Sprachlehrer fühlen sich häufig isoliert, abgeschnitten von den Entwicklungen in anderen Ländern, die ihre Arbeit verbessern könnten; möglicherweise haben sie keinen Zugang zu angemessener beruflicher Unterstützung; daher ist es wichtig, Kontakte und wirksame Netze zwischen ihnen auf regionaler, nationaler und europäischer Ebene zu erleichtern“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2003, S. 11).

Mehrsprachigkeit als Element der allgemeinen Kultur wird in den jüngsten Lebensjahren gebildet. Anfängen von der Elternsprache, durch Ortsprache, Amtssprache, Sprachen, die wir in oder außerhalb der Schule lernen, bis zu diesen Sprachen, die wir während des Studiums oder der beruflichen Tätigkeit kennenlernen. Sogar Personen, die keine Fremdsprache gelernt haben, verfügen aber über verschiedene Dialektsprachen einer Region, werden als mehrsprachig bezeichnet (vgl. Głowacka 2002, S. 18).

Die Erweiterung der Europäischen Union hat nicht nur die Lebensverhältnisse der Bevölkerung beeinflusst, sondern auch ihre Einstellung zu den Sprachkenntnissen. Für viele Europabürger bedeutet „Europa ohne Grenzen“ eine Chance für ein besseres Leben. Fremdsprachenkenntnisse stellen dabei eine der wichtigsten Bedingungen dar. Viele Personen beginnen Fremdsprachen zu lernen oder sie bringen die schon vorhandenen Kenntnisse auf den neusten Stand.

Wenn man die heutige Gesellschaft genauer beobachtet, kommt man zur Überzeugung, dass Europa schon seit Jahren ein multikultureller Kontinent ist. Die Bürger der Länder, deren

Muttersprache keine internationale Sprache ist, wie z.B. Englisch, lernen Fremdsprachen schon als Kinder, oder im Falle der älteren Generation, erst als Erwachsene.

Das wichtigste Anliegen der europäischen Sprachenpolitik liegt darin, nicht nur das Fremdsprachenlernen zu fördern, sondern auch die Minderheitssprachen zu unterstützen, damit sie nicht vernachlässigt und schließlich vergessen werden. Jeder hat das Recht seine Muttersprache zu sprechen und zu pflegen. Es sollen auch die Regionalsprachen nicht außer Acht gelassen werden, die bezeugen, dass wir in einer mehrsprachigen und multikulturellen Gemeinschaft leben. Eine positive Einstellung der Gesellschaft zu Minderheitssprachen würde mehrsprachigen Minderheitssprechern mehr Selbstbewusstsein verleihen. Es wäre ein Signal für sie, dass sie den Verlust ihrer Identität nicht befürchten müssen. Letztendlich werden sie die Chancen der Mehrsprachigkeit erkennen (vgl. Nelde 2001, S. 29).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Mehrsprachigkeit in Europa und Polen ein allgemein wahrnehmbares Phänomen darstellt. Die Mehrheit der Europabürger verfügt über Sprachkenntnisse mindestens einer Fremdsprache. Die europäische Sprachenpolitik, die Maßnahmen, die unternommen werden um Fremdsprachenlernen zu verbreiten, fördern noch zusätzlich die Weiterentwicklung des mehrsprachigen Europas.

„Vor dem Hintergrund einer wachsenden Europäischen Union und der zu erwartenden Sprachenvielfalt stellt sich die Problematik der Möglichkeiten und Grenzen der Mehrsprachigkeit ihrer Bürger. Schon jetzt, im Europa von heute, stellt Mehrsprachigkeit eher den Normalfall als die Ausnahme dar, insbesondere was die Sprecher in Grenzgebieten, Sprecher von Minderheitssprachen, sowie die Situation in Großstädten betrifft“ (Helfrich / Riehl 1994, S. 1).

Die durchgeführte Untersuchung zweier bilingualen Kinder steht im Zusammenhang mit der Sprachenpolitik in Europa. Ich konnte feststellen, dass Deutsch die dominante Sprache der beiden Kinder ist. Es ist gleichzeitig die Umgebungssprache, die im schulischen Unterricht als Muttersprache weiterentwickelt wird. Man kann sich fragen: was passiert jetzt mit der zweiten Muttersprachen der Kinder, mit Polnisch. Welche Maßnahmen werden durch das Bildungsministerium unternommen, um diese Sprache zu fördern?

Die Europäische Kommission und der Europarat plädieren für ein mehrsprachiges Europa, ziehen aber die Bedürfnisse der Zweisprachigen nicht in Betracht. Bilinguale haben im außerfamiliären Leben kaum Gelegenheit, ihre zweite, schwächere Sprache anzuwenden. Deswegen sollte man sich um solche Bildungsmaßnahmen bemühen, die die Entwicklung der zweisprachigen Personen unterstützen sollten.

5. Schlussbetrachtungen und Ausblick

Bilinguale Familien sind im mehrsprachigen Europa keine neue Erscheinung, sondern eher eine Selbstverständlichkeit, die auf die sich ständig wechselnde politischen, wirtschaftlichen und ökonomischen Verhältnisse zurückzuführen ist.

„In vielen Ländern der Welt gehört die Mehrsprachigkeit zum gesellschaftlichen und öffentlichen Leben, und Kinder haben von klein auf daran teil, sind selbst mehrsprachig“ (Oomen- Welke / Krumm 2004, S. 5).

Die Zeiten, in denen Zweisprachigkeit etwas Außergewöhnliches bedeutet hat, sind schon längst in die Geschichte eingegangen. Bilinguale Kinder gehören zur schulischen und gesellschaftlichen Realität. Eltern, die sich für eine zweisprachige Erziehung ihrer Kinder entscheiden, entschließen sich gleichzeitig für Selbstdisziplin und Konsequenz in ihrem Vorgehen. Denn um ein bilinguales Kind zu erziehen, muss man viel Wert auf die familiäre Kommunikation legen und sein Kind beim Erwerb seiner zwei Muttersprachen ununterbrochen unterstützen. Zu den wichtigsten Aufgaben der Eltern gehört, sein Kind zu motivieren und ihm das Gefühl zu geben, dass seine Bilingualität einen Sinn hat.

In der vorliegenden Arbeit habe ich versucht zu zeigen wie die Kommunikation innerhalb einer bilingualen Familie zustande kommt und wie bilinguale Kinder mit ihrer Zweisprachigkeit umgehen. Wie sich herausgestellt hat, besitzen Kinder eine natürliche Begabung, die ihnen erlaubt, zwei Sprachen auseinanderzuhalten und sie nach Beliebtheit anzuwenden. Schon als Kleinkinder können sie unterscheiden, welche Sprache in welcher Situation erwünscht ist.

Viele Eltern hegen Zweifel daran, ob sie überhaupt ihre Kinder bilingual erziehen sollen, sie sind unsicher und wissen nicht, ob sie diesen Anforderungen gewachsen sind. In den durchgeführten Leitfadeninterviews habe ich jedes Elternteil nach Vor- und Nachteilen der Zweisprachigkeit bei ihren Kindern gefragt. Alle haben einstimmig den Vorteil genannt, nämlich, dass die Kinder einen besseren Sinn für Fremdsprachen haben und viel toleranter gegenüber anderssprachigen Personen sind.

Bilinguale Personen, die Fremdsprachen erst als Erwachsene auf traditionelle Weise gelernt haben, betonen dass der beste Zeitpunkt um mit Sprachenlernen zu beginnen, die frühe Kindheit ist. Zu keinem anderen Lebensabschnitt kann man Fremdsprachen auf so natürliche und spontane Art erlernen, instinktiv, ohne Mühe, großen Zeitaufwand und Frustration (vgl.

Kubiak 2003, S. 47). Zweisprachige Menschen charakterisiert ein bildhaftes Verhältnis zur Welt, die für sie unermesslich ist. Außerdem verbinden sie mit einem Begriff mehrere Assoziationen (vgl. Strachanowska 2002, S. 108).

Bilinguale Kinder hingegen erwerben schneller als monolinguale Kinder die Lesefähigkeit, lernen besser z.B. Mathematik und sind konstruktiver. Es wurde auch bewiesen, dass sich Zweisprachige durch eine viel bessere Konzentrationsfähigkeit im Alter auszeichnen (vgl. Kowalczyk 2007).

„Zweisprachige Kinder erbringen im Durchschnitt signifikant bessere Leistungen, wenn es um Aufgaben geht, wie einzelne Wörter aus Sätzen herauszusuchen, Wortform und Wortbedeutung auseinander zu halten oder die Arbitrarität sprachlicher Zeichen zu erkennen – Aufgaben also, welche die Fähigkeit der Kinder messen, ihre Aufmerksamkeit gezielt auf bestimmte Aspekte der Sprache zu richten (Bialystok zitiert in Reich u.a. 2002, S. 32).“

Trotz diesen vielen Vorteilen bleiben manche Sprachforscher jedoch skeptisch. Sie beziehen sich auf die Situation der Einwanderer, deren Fremdsprachenerwerb oft unfreiwillig eingetreten ist. Es wird unterstrichen, dass der Verlust der eigenen Muttersprache zu Gunsten der Zweitsprache identitätsbedrohend sein kann (vgl. Oppenrieder / Thurmair 2003, S. 49). Die Dominanz der Schul- bzw. Umgebungssprache kann zu Problemen in der Familie führen, indem die Muttersprache an Bedeutung verliert und die kulturelle und sprachliche Herkunft in den Hintergrund tritt (vgl. Levecke 2006).

Andererseits kann der Spracherwerb identitätsstiftende Auswirkung haben, wenn sich die Gesellschaft der neuen Sprachen öffnet und die Anderssprachigkeit der Sprachminderheiten akzeptiert (vgl. Krumm 2007, S. 254f).

Die durchgeführte Untersuchung bestätigt die bisherigen Annahmen, dass bilinguale Erziehung eine empfehlenswerte Methode des Sprachenlernens präsentiert. Wenn in der Familie schon hervorragende Umstände zum Spracherwerb herrschen, nämlich wenn die Eltern zwei verschiedene Muttersprachen besitzen, sollten sie ihre Sprachkenntnisse an ihre Kinder weitergeben. Auf diese Weise geben sie ihnen nicht nur ein zusätzliches Kommunikationswerkzeug, sondern auch einen Zugang zu verschiedenen Kulturen.

Barbara Abdelilah-Bauer (2008, S. 57) meint:

„Unsere Sprache verbindet uns mit unseren Eltern, mit unserer Familiengeschichte, mit Kindheitserinnerungen; sie ist Teil unserer Persönlichkeit und das zentrale Element unserer kulturellen Identität“.

Eltern, die ihr Heimatland aus verschiedenen Gründen verlassen haben, sollen in ihrem neuen Leben nicht ihre Herkunft vergessen und auf ihre Muttersprache verzichten. Menschen, die schon seit Jahren in einem fremden Land wohnen und sich wie zu Hause fühlen, sollten sich nicht von seiner Lebensgeschichte distanzieren, auch wenn sie oft mit traurigen Erinnerungen verbunden ist. Eltern, die ihren Kindern ihre Muttersprache und ihre Kultur vermitteln, tun ihnen eigentlich einen Gefallen. Sie eröffnen ihnen den Weg zur Mehrsprachigkeit, die heutzutage mit zunehmender Kraft an Bedeutung gewinnt, und bilden eine Grundlage für ein besseres Weltverständnis und eine erfolgreiche zwischenmenschliche Kommunikation.

Zum Schluss möchte ich ein Zitat anführen, das den Sinn der Zweisprachigkeit zusammenfasst:

„Ich beneide zweisprachige Menschen um dieses natürliche, wertvolle Erbe, denn sie haben mühelos zwei Sprachen mitbekommen. Sie haben zwei Enzyklopädien, zwei Radiosender im Kopf, zweimal so viel Wörter und Melodien. Ihr innerer Blick ist auf Neues gerichtet, auf das Unbekannte, er ist bereit für neue Sprachen, offen für neue Klänge. Es ist wunderbar, zwei Sprachen, zwei Kulturen im Doppelpack als Geschenk fürs Leben erhalten zu haben“ (zitiert in Abdelilah-Bauer 2008, S. 63).

6. Literatur

Abs, Hermann Josef: Meyers enzyklopädisches Lexikon. Bibliographisches Institut. 9., völlig neu bearb. Aufl. zum 150-jährigen Bestehen des Verl. Bd. 2. Mannheim, Wien: Bibliograph. Inst. Lexikonverlag 1973. S. 828.

Abdelilah-Bauer, Barbara: Zweisprachig aufwachsen. Herausforderung und Chance für Kinder, Eltern und Erzieher. München: C.H. Beck 2008.

Ahrenholz, Bernt: Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt und Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. 2. korrigierte und überarb. Aufl. Hohengehren: Schneider Verlag 2010, S. 3-16.

Ahrenholz, Bernt: Zweitspracherwerbsforschung. In: Ahrenholz, Bernt und Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. 2. korrigierte und überarb. Aufl. Hohengehren: Schneider Verlag 2010, S. 64-80.

Andresen, Helga/ Funke, Reinhold: Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: Bredel, Ursula u.a.: Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. Teilband. 2. durchgesehene Aufl. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh 2006. S. 438-451.

Anstatt, Tanja/ Dieser, Elena: Sprachmischung und Sprachtrennung bei zweisprachigen Kindern (am Beispiel des russisch-deutschen Spracherwerbs). In: Anstatt, Tanja (Hg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb-Formen-Förderung. Tübingen: Narr France 2007, S. 139-162.

Apeltauer, Ernst: Bilingualismus - Mehrsprachigkeit. In: Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.J. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: de Gruyter 2001. S. 628-637.

Auckenthaler, Anna: Klinische Einzelfallforschung. In: Flick, Uwe u.a. (Hg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Psychologie Verlags Union 1991. S. 260-263.

Baumgartner, Bogumiła: Przeżyć dwujęzyczność. Jak wychować dziecko dwujęzyczne. Gdańsk: Harmonia 2008.

Bense, Elisabeth: Der Einfluss von Zweisprachigkeit auf die Entwicklung der metasprachlichen Fähigkeiten von Kindern. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 20 (1981). Entwicklung von Sprachbewusstheit hrsg. von F. Januschek u.a. S. 114-138.

Bredel, Ursula/ Reich, Hans H.: Literale Basisqualifikationen I und II. In: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Band 29/I. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.). Referat Bildungsforschung. Bonn und Berlin 2008. S. 95-106.

Christ, Herbert: Sprachenpolitik und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Fünfte, gegenüber der vierten unveränderte Aufl. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag 2007.

Cieszyńska, Jadwiga: O dwujęzyczności polskich dzieci urodzonych w Austrii. In: *Język Polski* 2 (2003), S. 116-122.

Cieszyńska, Jagoda: Dwukulturowość, dwujęzyczność- przekleństwo czy bogactwo? (Biculturalism, Bilingualism- Curie or Wealth?) In: *Logopedia* 33 (2004). S. 25-42.

Cunningham-Andersson, Una / Andersson, Staffa: *Growing Up with Two Languages. A practical guide.* London, New York: MPG Books 1999.

Dirim, Inci: "Amanca konus, damit ich auch etwas verstehe!" Code-Switching und sprachliche Identität. In: Aguado, Karin / Hu, Adelheid: *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität. Dokumentation des 18. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Dortmund, 4-6. Oktober 1999.* Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag 2000. S. 113-122.

Dirim, Inci (unter Mitarbeit von Susan Lange): Außerschulische und außerfamiliäre Sprachpraxis mehrsprachiger Kinder. In: Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula: *Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit.* Münster: Waxmann 1997. S. 217-249.

Dudek, Marek: Kwalifikacje nauczycieli w nauczaniu bilingwalnym. In: *Języki obce w szkole* 6 (2002). S. 37-40.

Egger, Kurt: *Zweisprachige Familien in Südtirol: Sprachgebrauch und Spracherziehung.* Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft. Germanistische Reihe Band 27. Im Auftrag des Instituts für Germanistik und der Innsbrucker Germanistischen Arbeitsgemeinschaft an der Universität Innsbruck hrsg. von Johann Holzner u.a. Bruneck: AZB Verlag 1985.

Ehlich, Konrad/ Bredel, Ursula/ Reich, Hans H.: Sprachaneignung- Prozesse und Modelle. In: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. *Bildungsforschung Band 29/I.* Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.). Referat Bildungsforschung. Bonn und Berlin 2008. S. 9-34.

Ehlich, Konrad: Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Ehlich, Konrad (in Zusammenarbeit mit Bredel, Ursula/ Garne, Birgitta u.a.): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund.* *Bildungsforschung Band 11.* Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.). Referat Öffentlichkeitsarbeit. Bonn und Berlin 2007. S. 11-77.

Eichstätt, Uta/ Riehl, Claudia Maria: Mehrsprachigkeit als Hindernis oder Chance? Perspektiven für Europa (Einleitung). In: Helfrich, Uta und Riehl, Claudia Maria (Hg.): *Mehrsprachigkeit in Europa- Hindernis oder Chance?* Wilhelmsfeld: Gottfried Egert Verlag 1994. S. 1-10.

Falk, Simone/ Bredel, Ursula/ Reich, Hans H.: Phonische Basisqualifikation. In: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. *Bildungsforschung Band 29/I.*

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.). Referat Bildungsforschung. Bonn und Berlin 2008. S. 35-40.

Fthenakis, Wassilios E. u.a.: Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. Gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft. Hg. vom Staatsinstitut für Frühpädagogik. München: Hueber Verlag 1985.

Flick, Uwe: Triangulation. In: Flick, Uwe u.a. (Hg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Psychologie Verlags Union 1991. S. 432-434.

Flick, Uwe: Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. 4.Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1999.

Friebertshäuser, Barbara: Interviewtechniken- ein Überblick. In: Friebertshäuser, B. / Prengel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa 1997. S. 371-395.

Froschauer, Ulrike/ Lueger, Manfred: Das qualitative Interview zur Analyse sozialer Systeme. Wien: WUV- Universitätsverlag 1992.

Głowacka, Barbara: Kilka refleksji na temat wielojęzyczności. In: Języki obce w szkole 6 (2002). S. 15-20.

Gornik, Hildegard: Metasprachliche Entwicklung bei Kindern. Definitionsprobleme und Forschungsergebnisse- ein Überblick. In: OBST Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 40 (Januar 1989). Sprachbewusstheit und Schulgrammatik. Hg. von Eduard Haueis. S. 39-57.

Greve, Werner/ Wentura, Dirk: Wissenschaftliche Beobachtung. Eine Einführung unter Mitarbeit von Horst Gräser und Ulrich Schmitz. Weinheim: Beltz Psychologie Verlag Union 1997.

Grotjahn, Rüdiger: Zur Methodologie der Fremdspracheerwerbsforschung. In: Scherfer, Peter / Wolff, Dieter (Hg.): Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang 2006. S. 247-270.

Guckelsberger, Susanne/ Reich, Hans H.: Diskursive Basisqualifikation. In: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Band 29/I. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.). Referat Bildungsforschung. Bonn und Berlin 2008. S. 83-94.

Hamers, Josiane F./ Blanc, Michel H.A.: Bilinguality and Bilingualism. Cambridge: Cambridge University Press 1989.

Haugen, Einar: Blessings of Babel. Bilingualism and Language Planning. Problems and Pleasures. Berlin, New York, Amsterdam: Mouton de Gruyter 1987.

Hoffmann, Charlotte: An Introduction to Bilingualism. London, New York: Longman 1991.

Hu, Adelheid: Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in autobiographischer Perspektive. In: FLuL 35 (2006). S. 187-200.

Jeuk, Stefan: Sprachbewusstheit bei mehrsprachigen Kindern im Vorschulalter. In: Diskussionsforum Deutsch hrsg. von Günter Lange und Werner Ziesenis. Band 26. Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit hrsg. von Michael Hug und Gesa Siebert-Ott. Hohengehren: Schneider Verlag 2007. S. 64-78.

Kamińska, Krystyna: Dwujęzyczność- wyzwanie współczesności. In: Życie szkoły 9 (2002). S. 522-529.

Kemp, Robert F./ Bredel, Ursula/ Reich, Hans H.: Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation. In: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Band 29/I. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.). Referat Bildungsforschung. Bonn und Berlin 2008. S. 63-82.

Kielhöfer, Bernd/ Jonekeit, Sylvie: Zweisprachige Kindererziehung. 10. Aufl. Tübingen: Stauffenburg Verlag 1998.

Klein, Wolfgang: Zweitspracherwerb. Eine Einführung. Königstein: Athenäum Verlag 1984.

Knapp- Potthoff, Annelie: Sprach(lern)bewußtheit im Kontext. In: FLuL 26 (1997), S. 9-23.

Komor, Anna/ Reich, Hans H.: Semantische Basisqualifikation. In: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Band 29/I. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.). Referat Bildungsforschung. Bonn und Berlin 2008. S. 49-62.

Köppe, Regina: Sprachentrennung im frühen bilingualen Erstspracherwerb Französisch/Deutsch. Tübingen: Gunter Narr Verlag 1997.

Kracht, Annette: Migration und kindliche Zweisprachigkeit. Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann 2000.

Krehut, Anne Kristin/ Dirim, Inci: Sprachgebrauch außerhalb der Schule. In: Ahrenholz, Bernt und Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. 2. korrigierte und überarb. Aufl. Hohengehren: Schneider Verlag 2010, S. 409-419.

Krumm, Hans-Jürgen: Das Diktat der Einsprachigkeit und die mehrsprachige Identität von Migrantinnen. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 33 (2007). S. 251-260.

Kubiak, Bogusław: Dwu- i wielojęzyczność dzieci. In: Języki obce w szkole 6 (2003). S. 39-49.

Lambeck, Klaus: Kritische Anmerkungen zur Bilingualismusforschung. Tübingen: Gunter Narr Verlag 1984.

Meisel, Jürgen M.: Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In: Anstatt, Tanja (Hg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb-Formen-Förderung. Tübingen: Narr France 2007, S. 93-113.

Montanari, Elke Burkhardt: Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen. Ein Ratgeber. Hg. vom Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e.V. Vorwort von Ingrid Haller. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel 2010.

Müller, Natascha/ Kupisch, Tanja u.a.: Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung Deutsch-Französisch-Italienisch. Tübingen: Gunter Narr Verlag 2006.

Nohl, Arnd-Michael: Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 2. überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008.

Oomen- Welke, Ingelore: Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula u.a.: Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. Teilband. 2. durchgesehene Aufl. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh 2006. S. 454-463.

Oomen-Welke, Ingelore/ Krumm, Hans-Jürgen: Sprachenvielfalt- eine Chance für den Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 31 (2004). S. 5-13.

Oppenrieder, Wilhelm: Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Janich, Nina / Thim-Mabrey, Christiane: Sprachidentität- Identität durch Sprache. Tübingen: Gunter Narr Verlag 2003. S. 39-60.

Piegzik, Wioletta: Nauczanie ku dwujęzyczności. In: Języki obce w szkole 6 (2002). S. 23-27.

Poluszyński, Bartosz: Współczesny świat, Europa i Polska a języki i polityka językowa w XXI wieku. In: Języki obce w szkole 6 (2002), S. 5-15.

Reich, Hans H.: Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des „Anforderungsrahmens“. In: Ehlich, Konrad (in Zusammenarbeit mit Bredel, Ursula/ Garne, Birgitta u.a.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bildungsforschung Band 11. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.). Referat Öffentlichkeitsarbeit. Bonn und Berlin 2007. S. 121-170.

Reich, Hans H.: Die Sprachaneignung von Kindern in Situationen der Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Ehlich, Konrad u.a. (Hg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung- Forschungsgrundlagen. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2008. S. 163-169.

Reich, Hans H./ Roth, Hans-Joachim: Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Behörde für Bildung und Sport Amt für Schule (Hg.). Hamburg: Reset. Grafische Medien 2002.

Reicher, Hannelore: Die Planung eines Forschungsprojektes- Überlegungen zur Methodenauswahl. In: Stigler, Hubert / Reicher Hannelore (Hg.): Praxisbuch empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag 2005. S. 85-104.

Romaine, Suzanne: Bilingualism. Oxford, Cambridge: Blackwell Publishers 1989.
Ruke-Dravina, Velta: Mehrsprachigkeit im Vorschulalter. Lund: Gleerup 1967.

Steinbach, Markus u.a.: Schnittstellen der germanistischen Linguistik. Stuttgart: J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhaltung und Carl Ernst Poeschel Verlag 2007.

Stockert, Katharina: Mehrsprachigkeit und Kognitionswissenschaften- Eine Einführung. In: ÖDaF- Mitteilungen 2 (2008). S. 38-46.

Stigler, Hubert/ Felbinger, Günter: Der Interviewleitfaden im qualitativen Interview. In: Stigler, Hubert/ Reicher Hannelore (Hg.): Praxisbuch empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag 2005. S. 129-134.

Strachanowska, Iwona Maria: Interkulturowi czy bilingwalni? In: Języki obce w szkole 6 (2002). S. 107-113.

Taeschner, Traute: The Sun is Feminine. A Study on Language Acquisition in Bilingual Children. With 18 Figures. Berlin, Heidelberg, New York, Tokyo: Springer Verlag 1983.

Tracy, Rosemarie: Vom Ganzen und seinen Teilen: Überlegungen zum doppelten Erstspracherwerb. In: Sprache & Kognition 15 (1996), H. 1-2, S. 70-92.

Tracy, Rosemarie: Wie Kinder Sprachen lernen Und wie wir sie dabei unterstützen können. 2. überarb. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag 2008.

Tracy, Rosemarie: Wie viele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung. In: Anstatt, Tanja (Hg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb-Formen-Förderung. Tübingen: Narr France 2007, S. 69-92.

Trautmann, Caroline/ Reich, Hans H.: Pragmatische Basisqualifikation I und II. In: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Band 29/I. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.). Referat Bildungsforschung. Bonn und Berlin 2008. S. 41-48.

Wode, Henning: Natürliche Zweisprachigkeit: Probleme, Aufgaben, Perspektiven. In: Linguistische Berichte 29 (1974). S. 15-36.

Zitierte Internetseiten:

Europäische Kommission 2008: Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung, http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_de.pdf, zuletzt eingesehen am 12.05.2009.

Europäische Kommission 2008: Entschließung des Rates vom 21. November 2008 zu einer europäischen Strategie für Mehrsprachigkeit, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:320:0001:01:DE:HTML>, zuletzt eingesehen am 30.08.2011.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004-2006. Brüssel 2003,
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:DE:PDF>,
zuletzt eingesehen am 19.05.2009.

Kowalczyk, Aleksandra: Dwujęzyczność od urodzenia. In: Przekrój nauki. Wyдание specjalne (2007), <http://www.marhan.pl/index.php/jezyk-angielski/38-artykuy/79-dwujzyczno-od-urodzenia>, zuletzt eingesehen am 02.02.2011.

Levecke, Bettina: Das Gehirn hat Platz für viele Sprachen. 2006, <http://www.goethe.de/cgi-bin/print-url.pl?url=http://www.goethe.de/lhr/prj/mac/msp/de1396470.htm>, zuletzt eingesehen am 13.03.2011.

Nelde, Peter Hans: Eine neue Sprachpolitik für Europa? In: Akademie-Journal 2 (2001), S. 25-30, http://www.akademienunion.de/_files/akademiejournal/2001-2/AKJ_2001-2-s-25-30_nelde.pdf, zuletzt eingesehen am 16.08.2011.

7. Anhang

7.1. Interviewfragen Eltern

- Wie alt sind Sie?
- Wie lange sind Sie schon in Österreich?
- Welche Schulausbildung haben Sie?
- Was sind Sie von Beruf?
- Wie und wo haben Sie Deutsch gelernt?
- Welche Sprachen sprechen Sie miteinander? Warum? War das immer so?
- Welche Sprachen sprechen Sie mit dem Kind? Warum? In welchen Situationen?
- Wie fühlen Sie sich wenn das Kind mit der Mutter Polnisch spricht? Was verstehen Sie?
- Haben Sie im Interesse Polnisch zu lernen?
- Wie viel Zeit verbringt das Kind mit der Eltern/mit der Mutter/mit dem Vater?
- Hat Ihr Kind die gleiche Chance in beiden Sprachen kommunizieren zu können?
- Welche Gelegenheiten hat Ihr Kind Polnisch zu sprechen?
- Mischt das Kind beide Sprachen? Wenn ja, in welchen Situationen?
- Was wird gemacht um die schwächere Sprache zu unterstützen?
- Wollten Sie von Anfang an, dass Ihr Kind Polnisch und Deutsch lernt?
- Hat die Tatsache, dass das Kind zwei Sprachen ausgesetzt wird, seine sprachliche Entwicklung beeinflusst? Wenn ja, auf welche Weise?
- In welcher Sprache war das erste Wort? Wann war das erste Wort in der anderen Sprache? Wie viel Zeit lag dazwischen? (die Reaktion darauf)
- Hat sich die Sprache des Kindes verändert, seitdem es den Kindergarten besucht?
- Erzählen Sie bitte von Situationen, in denen das Kind switscht – was passiert da?
- Merkwürdige/witzige Situationen/Wörter/Wortschöpfungen.
- Welche Vor- und Nachteile hat die Zweisprachigkeit Ihres Kindes?

7.2. Abstract

Die vorliegende Arbeit versucht die Sprachverwendung innerhalb einer bilingualen Familie am Beispiel eines 5-jährigen Mädchen darzustellen. Als Anknüpfung an die Thematik wird zusätzlich die sprachliche Entwicklung eines 7-jährigen Jungen skizzieren.

Folgende Fragestellungen wurden zugrunde gelegt: In welcher Hinsicht und in welchem Ausmaß beeinflussen die Eltern in den verschiedenen Situationen (Spielen, Essen, Baden) die Verwendung der Sprachen, Deutsch und Polnisch in der Familie? Wie präsent sind beide Sprachen in der Familie – gibt es eine eindeutige Sprachtrennung? Ist sich das Kind seiner Bilingualität bewusst? Wie geht das polnisch-deutschsprachige Kind mit seinen beiden Sprachen um – kann es zwischen den beiden Sprachsystemen unterscheiden? Kann das Kind in beiden Sprachen gleichwertig kommunizieren?

Die Arbeit ist in zwei Teile gegliedert: Zunächst sollen die theoretischen Rahmenbedingungen für die Entwicklung der Zweisprachigkeit dargestellt werden. Dabei erfolgt ein Überblick über die Formen des Bilingualismus und die damit verbundenen Aspekte des Sprachgebrauchs. Der zweite Teil der Arbeit bezieht sich auf die tatsächliche Einzelfallstudie. Es wird die sprachliche Interaktion innerhalb der untersuchten bilingualen Familie geschildert.

Die Analyse basiert auf den qualitativen Datenerhebungsmethoden, Beobachtung und Leitfadeninterview dargestellt. Die vier Aspekte: „eine Person – eine Sprache“, Sprachentrennung – Sprachmischung, Sprachdominanz – schwache vs. starke Sprache und sprachliche Bewusstheit des Kindes sollen den Sprachgebrauch des 5-jährigen bilingualen Mädchens veranschaulichen.

Mehrsprachige Familien sind keine neue Erfindung, eher eine natürliche Erscheinung, der wir immer wieder begegnen. Selbstverständlich ist auch die Tatsache, dass Kinder in mehreren Kulturen aufwachsen und meistens zwei Sprachen gleichzeitig erlernen.

Die durchgeführte Untersuchung bestätigt die bisherigen Annahmen, dass bilinguale Erziehung eine empfehlenswerte Methode des Sprachenlernens präsentiert. Wenn in der Familie schon hervorragende Umstände zum Spracherwerb herrschen, nämlich wenn die Eltern zwei verschiedene Muttersprachen besitzen, sollten sie ihre Sprachkenntnisse an ihre Kinder weitergeben.

7.3. Curriculum vitae

Patrycja Brenska

Persönliche Angaben:

geboren am 28. November 1983 in Tarnów (Polen)

Ausbildung:

- * Bachelorstudium Deutsche Philologie an der Staatlichen Fachhochschule in Tarnów, 2003-2006
- * Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache am Institut für Germanistik der Universität Wien, 2009-2011

Studienrelevante Tätigkeiten:

- * Methodisch– pädagogisches Praktikum im Rahmen der Methodik des Deutschunterrichts (Grundschule und Gymnasium in Tarnów), Sommersemester 2005
- * Berufspraktikum im Gymnasium in Lisia Góra (Polen), Wintersemester 2005/2006
- * Hospitations- und Unterrichtspraktika an der Volkshochschule Wr. Neustadt, Sommersemester 2010