



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Sprecht nur in einer Sprache!“

Sprachideologische Tendenzen in Ratgeberbüchern zu familiärer
Mehrsprachigkeit

Verfasserin

Signe Pressl

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 328

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Allgemeine und Angewandte Sprachwissenschaft

Betreuerin:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Brigitta Busch

Ich danke Brigitta, Charly, Dani, Jana, Jo & Maria.

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	11
THEORETISCHER TEIL.....	16
1. Mehrsprachigkeit	16
1.1. Begriffsklärung.....	17
1.1.1. Zweisprachigkeit	23
1.1.2. Mehrsprachige Personen	24
1.2. Zwei dominierende wissenschaftliche Zugänge	25
1.2.1. Monolinguale Perspektive	25
1.2.2. Holistische Perspektive	29
1.3. Fazit.....	31
2. Die mehrsprachige Familie.....	33
2.1. Begriffsklärung.....	33
2.1.1. Mythen	35
2.2. Spracherwerb	38
2.3. Kommunikationsstrategien	39
2.3.1. Sprachen trennen.....	40
2.3.2. Sprachen mischen	42
2.4. Fazit.....	45
3. Sprachideologien	47
3.1. Begriffsklärung.....	48
3.2. Forschungsschwerpunkte.....	53
3.3. Sprachideologien in der Familie	54
3.3.1. Einflussfaktoren	55

3.3.2. Sprachliche Konsequenzen	58
3.3.3. Sprachenpolitik in der Familie	62
3.4. Fazit	63
4. Ratgeber	65
4.1. Textsorte	65
4.1.1. Forschungsüberblick	66
4.1.2. Begriffsklärung.....	67
4.2. Fachtexte	69
4.2.1. Entstehung von Fachsprachen.....	70
4.2.2. Forschungsüberblick	71
4.2.3. Begriffsklärung.....	73
4.2.4. Fachsprachlichkeit/Fachlichkeit als Texteigenschaft	77
4.3. Instruktionstexte	79
4.3.1. Forschungsüberblick	79
4.3.2. Begriffsklärung.....	80
4.3.3. Charakteristika von Fachtexten mit instruktiver Funktion	83
4.4. Ratgeber	84
4.4.1. Forschungsstand	85
4.4.2. Begriffsklärung.....	85
4.4.3. Charakteristika von Ratgebertexten	87
4.5. Fazit	92
EMPIRISCHER TEIL.....	93
5. Forschungsdesign und Analysekörper	94
5.1. Ausgangspunkte	94
5.2. Zentrale Annahme und Fragestellungen	96
5.3. Methodisches Vorgehen	97

5.4. Analysekorpus	99
6. Analyseergebnisse	101
6.1. <i>Mehrsprachige Erziehung</i>	102
6.1.2. Kommunikationsstrategien	103
6.1.3. Sprachtrennungen und -mischungen	104
6.1.4. Semilingualismus	105
6.1.5. Sprachrepertoire	105
6.1.6. Zentrale Perspektive	106
6.2. <i>Zweisprachigkeit/Bilingualität</i>	107
6.2.1. Eckdaten	107
6.2.2. Kommunikationsstrategien	108
6.2.3. Sprachtrennungen und -mischungen	108
6.2.4. Semilingualismus	109
6.2.5. Sprachrepertoire	109
6.2.6. Zentrale Perspektive	109
6.3. <i>Gelebte Zweisprachigkeit</i>	111
6.3.1. Eckdaten	111
6.3.2. Kommunikationsstrategien	112
6.3.3. Sprachtrennungen und –mischungen	113
6.3.4. Semilingualismus	114
6.3.5. Sprachrepertoire	115
6.3.6. Zentrale Perspektive	115
6.4. <i>Elternratgeber Zweisprachigkeit</i>	117
6.4.1. Eckdaten	117
6.4.2. Kommunikationsstrategien	118
6.4.3. Sprachtrennungen und -mischungen	119
6.4.4. Semilingualismus	120

6.4.5. Sprachrepertoire	120
6.4.6. Zentrale Perspektive.....	120
6.5. <i>Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen</i>	122
6.5.1. Eckdaten	122
6.5.2. Kommunikationsstrategien	123
6.5.3. Sprachtrennungen und -mischungen.....	124
6.5.4. Semilingualismus.....	125
6.5.5. Sprachrepertoire.....	125
6.5.6. Zentrale Perspektive.....	125
6.6. <i>Mehrsprachige Kinder</i>	126
6.6.1. Eckdaten	126
6.6.2. Kommunikationsstrategien	127
6.6.3. Sprachtrennungen und -mischungen.....	128
6.6.4. Semilingualismus.....	129
6.6.5. Sprachrepertoire.....	129
6.6.6. Zentrale Perspektive.....	129
6.7. Vergleich	130
6.7.1. Kommunikationsstrategien	130
6.7.2. Sprachtrennungen und -mischungen.....	131
6.7.3. Semilingualismus.....	132
6.7.4. Sprachrepertoire.....	133
6.7.5. Zentrale Perspektive.....	133
6.8. Fazit	136
7. KONKLUSION UND AUSBLICK	138
8. LITERATURVERZEICHNIS	143

9. ANHANG	156
9.1. Abstract (Deutsch)	156
9.2. Lebenslauf	157

Einleitung

Mehrsprachigkeit verkörpert ein Phänomen, welches weder als Randerscheinung noch als Sonderform des Sprachgebrauchs gesehen werden kann. So verfügt eine Vielzahl familiärer Verbände über mehrsprachige Ressourcen und die Mehrheit aller Menschen weltweit kann als mehrsprachig bezeichnet werden. Dennoch wurde in der Vergangenheit häufig Einsprachigkeit als die sprachliche Norm wahrgenommen und Sprachkompetenzen Mehrsprachiger an jenen Einsprachiger gemessen. Auch heute noch wird Mehrsprachigkeit vielfach dann bewusst thematisiert, wenn es um Zuschreibungen von Defiziten geht, wenn beispielsweise die sprachlichen Fertigkeiten mehrsprachiger Kinder gemessen an jenen ihrer einsprachigen Altersgenoss_innen als minderwertig eingestuft werden, oder aber wenn sprachenpolitische Maßnahmen Mehrsprachigkeit erschweren oder gar unterbinden und sprachliche Assimilation forcieren.

Basierend auf fortschreitender Globalisierung und zunehmenden transnationalen Verflechtungen wird Mehrsprachigkeit dennoch zusehends als Komponente des alltäglichen Lebens wahrgenommen und durchaus auch als positive individuelle und gesellschaftliche Ressource bewertet.

Auch innerhalb familiärer Verbände nimmt Mehrsprachigkeit eine zunehmend höhere Wertigkeit ein. So erklärt eine stetig wachsende Anzahl an Eltern Mehrsprachigkeit zu einem zentralen Erziehungsziel und setzt bewusste spracherzieherische Maßnahmen, um ihren Kindern bestmögliche Voraussetzungen für die Entwicklung umfangreicher mehrsprachiger Kompetenzen zu ermöglichen.

Ein intensiver Wunsch nach bewussten spracherzieherischen Maßnahmen basiert im Wesentlichen auf einem ausgeprägten Bewusstsein der Eltern ob ihrer zentralen Funktion als wichtige Einflussgrößen auf die (sprachliche) Primärsozialisation ihrer Kinder sowie einem steigenden Bedürfnis, Kindern umfangreiche (sprachliche) Kompetenzen zu ermöglichen, um sie bestmöglich für ihre Zukunft auszustatten. Diese Faktoren bedingen schließlich ein zunehmendes Interesse an unterschiedlichen Zeitschriften oder Büchern, welche sich explizit an Eltern und andere Bezugspersonen in mehrsprachigen

Kontexten wenden. Vor allem so genannte Ratgeberbücher, welche Hilfestellungen in unterschiedlichen spracherzieherischen Fragen versprechen und zu autonomem Handeln anleiten wollen, werden vermehrt rezipiert.

Was linguistische Auseinandersetzungen mit Ratgeberbüchern betrifft, so sind diese äußerst rar gesät. Demnach lassen sich innerhalb des deutschen Sprachraums lediglich einige wenige Arbeiten finden, welche sich der Textsorte Ratgeber im Allgemeinen annehmen. Dabei wird schnell deutlich, dass eine eher kritische Haltung dominiert, da mangelnde oder stark vereinfachte Inhalte sowie der präskriptive Charakter derartiger Texte bemängelt werden (siehe u.a. Antos 1996; Bergmann 2002).

Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass Eltern und andere Bezugspersonen, welche sich bewusst für die Lektüre eines solchen Ratgeberbuches entscheiden, zumeist über die Fähigkeiten verfügen, Selbstreflexion zu üben und ihre eigene Lebenssituation kritisch zu betrachten. Dennoch darf nicht außer Acht gelassen werden, dass es sich dabei in der Regel um so genannte Laien bzw. Personen mit limitiertem Vorwissen handelt. Das bedeutet, dass der Wunsch nach bewussten spracherzieherischen Maßnahmen zwar gegeben ist, Inhalte jedoch eher unreflektiert übernommen und umgesetzt werden.

Welche Inhalte in einzelnen Ratgeberbüchern formuliert und von Eltern adaptiert werden, basiert stets auf bestimmten sprachideologischen Einstellungen. Das bedeutet, dass Vorstellungen zu Sprache(n) und Sprachlichkeit im Allgemeinen, zu unterschiedlichen Phänomenen mehrsprachigen Sprachgebrauchs oder zu bestimmten Kommunikationsstrategien auf unterschiedlichen ideologischen Sichtweisen beruhen. Diese können sowohl von Autor_innen unbewusst transportiert, als auch von Leser_innen ebenso unbewusst übernommen werden.

Doch welche ideologischen Sichtweisen lassen sich in Ratgeberbüchern zu familiärer Mehrsprachigkeit überhaupt verorten? Kann ein eindeutiger Trend beobachtet werden oder aber liegen unterschiedliche bzw. konträre Positionen vor?

Diese Fragestellungen bilden den Kern der vorliegenden Arbeit. So soll aufgezeigt werden, welche sprachideologischen Tendenzen in Ratgeberbüchern zu familiärer Mehrsprachigkeit aus dem deutschen Sprachraum dominieren, die Wünsche, Vor- und Einstellungen von Eltern beeinflussen können.

Da damit innerhalb des deutschen Sprachraums gewissermaßen wissenschaftliches Neuland betreten wird, werden Erkenntnisse vorhandener Literatur um Ergebnisse einer eigenen qualitativen Inhaltsanalyse ausgewählter Ratgeberbücher erweitert. Auch wenn im Rahmen dieser Arbeit nur einzelne Aspekte erarbeitet werden, soll damit dennoch ein Beitrag geleistet werden, um sich dieser Forschungslücke anzunehmen.

Was den konkreten Aufbau der vorliegenden Arbeit betrifft, so umfasst diese sieben Kapitel, welche im Folgenden kurz dargelegt werden:

In **Kapitel eins**, welches als Einstieg in das komplexe Feld der Mehrsprachigkeitsforschung dient, erfolgt eine exemplarische Bearbeitung divergierender wissenschaftlicher und definitorischer Zugänge, um den inhomogenen Charakter dieser Forschungsdomäne zu verdeutlichen. Dabei werden eine monolinguale sowie eine holistische Perspektive als die beiden Extrempole aufgespürt und eingehend erläutert. In diesem Zusammenhang erfolgt überdies eine Präsentation unterschiedlicher wissenschaftlicher Konzeptionen, welche diesen konträren Sichtweisen auf Mehrsprachigkeit entspringen.

Da das Augenmerk der vorliegenden Arbeit auf familiärer Mehrsprachigkeit liegt, wird in **Kapitel zwei** eine intensive Auseinandersetzung mit mehrsprachigen Familienverbänden vorgenommen. Dabei wird eingangs diskutiert, was unter ‚der mehrsprachigen Familie‘ als kleine gesellschaftliche Gruppe überhaupt verstanden werden kann, wobei in diesem Zusammenhang auch unterschiedliche Mythen hinterfragt werden. Daran anschließend erfolgt eine eingehende Auseinandersetzung mit gelebter Mehrsprachigkeit in familiären Verbänden, was bedeutet, dass im Wesentlichen der alltägliche

Sprachgebrauch thematisiert wird. In diesem Zusammenhang werden unterschiedliche Kommunikationsstrategien vorgestellt, um offen zu legen welche Möglichkeiten für mehrsprachige Familienkommunikation existieren.

Das **dritte Kapitel** widmet sich sprachideologischen Einstellungen, wobei der Fokus dabei erneut auf mehrsprachige Familien gelegt wird. Im ersten Teil dieses Kapitels wird ein Vergleich unterschiedlicher Begriffsklärungen und Konzeptionen vorgenommen sowie eine Präsentation diverser Forschungsschwerpunkte wissenschaftlicher Auseinandersetzungen mit Sprachideologien geliefert. In diesem Zusammenhang wird insbesondere die Kritik am Verständnis von Sprachen als einzelne, voneinander trennbare Einheiten als wesentlicher Schwerpunkt herausgegriffen. Der zweite Teil dieses Kapitels widmet sich schließlich innerfamiliären sprachideologischen Einstellungen, wobei sowohl externe Einflussgrößen als auch Auswirkungen auf den kindlichen Spracherwerb beleuchtet werden.

Das nachfolgende **vierte Kapitel** bearbeitet Ratgeber als wesentliche Einflussfaktoren auf Vorstellungen und Einstellungen von Eltern und anderen Bezugspersonen in mehrsprachigen Kontexten. Dabei wird zu Beginn eine Auseinandersetzung mit fachsprachlichen sowie instruktiven Textsorten im Allgemeinen vorgenommen, um schließlich die Besonderheiten der Textsorte Ratgeber herauszuarbeiten. In diesem Zusammenhang wird ersichtlich, dass Ratgebertexte gewissermaßen als Vermittler zwischen (semi)wissenschaftlichen Diskursen einerseits sowie familiären Vorstellungen und Praktiken andererseits bezeichnet werden können.

Mit **Kapitel fünf** beginnt der empirische Teil dieser Arbeit, wobei dieser im Wesentlichen die Präsentation des Forschungsdesigns umfasst. Das bedeutet, dass basierend auf einleitenden Erläuterungen der konkreten Ausgangslage Fragestellungen und methodisches Vorgehen präsentiert werden. In diesem Zusammenhang erfolgt darüber hinaus eine Darstellung des gewählten Analysekorpus.

Das **sechste Kapitel** liefert schließlich konkrete Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewählter Ratgebertexte. In diesem Zusammenhang werden sechs Publikationen aus dem deutschen Sprachraum nach einem einheitlichen Beschreibungsschema vorgestellt, um Aussagen über sprachideologische Tendenzen abzuleiten.

Kapitel sieben bildet den letzten Teilbereich dieser Arbeit, wobei darin im Wesentlichen eine zusammenfassende Darstellung zentraler Erkenntnisse erfolgt. Darüber hinaus werden Möglichkeiten für weitere, intensivere wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit der vorliegenden Thematik präsentiert.

THEORETISCHER TEIL

1. Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit verkörpert seit jeher einen zentralen Untersuchungsgegenstand unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen und Subdisziplinen. So beschäftigen sich neben der Linguistik u.a. auch die Psychologie, die Soziologie oder die Politikwissenschaft mit unterschiedlichen Teilaspekten dieses Phänomens.

Innerhalb der Linguistik erfolgt insbesondere in den Fachbereichen der Psycholinguistik, der Sprachlehr- und Lernforschung, aber auch der Soziolinguistik und Sprachenpolitik eine intensive Auseinandersetzung mit den verschiedenen Dimensionen der Mehrsprachigkeit. Das bedeutet, dass sich unterschiedlichste wissenschaftliche Publikationen finden lassen, welche sich mit individueller, familiärer oder gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit auseinandersetzen und dabei beispielsweise mehrsprachigen Spracherwerb, Spracherwerbs- und Lernstrategien oder sprachpolitische Maßnahmen als zentralen Aspekt aufgreifen.

Aus diesem Grund erscheint es nur allzu nachvollziehbar, dass hinsichtlich der Begrifflichkeiten *Zweisprachigkeit* und *Mehrsprachigkeit* innerhalb der Fachliteratur eine Bandbreite an unterschiedlichen konzeptionellen Zugängen existiert. Darüber hinaus lassen sich auch divergierende Ansätze finden, um die Frage zu beantworten, welche Personen als zwei- oder mehrsprachig bezeichnet werden können.

In diesem Kapitel erfolgt eingangs eine exemplarische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen konzeptionellen Zugängen und definitorischen Grundlagen, um das uneinheitliche Feld der Mehrsprachigkeitsforschung zu skizzieren. Darauf basierend werden zwei zentrale wissenschaftliche Sichtweisen verortet und eingehend thematisiert. Eine abschließende Betrachtung elementarer Erkenntnisse und Überlegungen rundet dieses Kapitel schließlich ab und soll die Basis der vorliegenden Arbeit bilden.

1.1. Begriffsklärung

Um sich dem komplexen Phänomen der Mehrsprachigkeit anzunähern, existieren unterschiedliche Wege und Möglichkeiten. So können beispielsweise einzelne Sprachen, Sprachkompetenzen oder mehrsprachige Personen die Basis wissenschaftlicher Auseinandersetzungen bilden. Die vorliegende Arbeit, welcher eine sprecher_innenzentrierte Perspektive zugrunde liegt, will zu Beginn die Frage klären, welche Personen als mehrsprachig bezeichnet werden können.

Aus nicht wissenschaftlicher Perspektive erscheint die Beantwortung dieser Frage äußerst einleuchtend. So würden die meisten Menschen darauf antworten, dass eine Person als mehrsprachig gilt, wenn sie zwei oder mehrere Sprachen beherrscht. Diese Begriffsklärung wirkt zwar auf den ersten Blick plausibel, jedoch ist sie zweifellos viel zu unspezifisch und wirft viele weitere Fragen auf:

Müssen Personen in beiden bzw. allen Sprachen dieselben Kompetenzen wie monolinguale Personen aufweisen, um tatsächlich multilingual zu sein? Müssen mehrsprachige Personen dieselben Kompetenzen in all ihren Sprachen aufweisen? Stellen ausschließlich multilinguale Sprachkompetenzen ein Kriterium dar, um Mehrsprachigkeit zu beschreiben, oder sollte auch der unmittelbare multilinguale Sprachgebrauch berücksichtigt werden? Gilt eine Person, welche eine weitere Sprache zwar nicht flüssig spricht, jedoch häufig verwendet als mehrsprachig? Kann eine Person als mehrsprachig bezeichnet werden, wenn sie in einer der Sprachen beispielsweise über keinerlei schriftliche Kompetenzen verfügt? Kann eine Person durch Eigenbezeichnung als multilingual gelten? Sollten Selbstbild und Selbstzuschreibungen bei der Klassifikation multilingualer Sprecher_innen primär berücksichtigt werden? Kann nicht nur eine einsprachige Person mehrsprachige Kompetenzen erlangen, sondern auch eine mehrsprachige Person wieder zu einer/m einsprachigen Sprecher_in werden? Kann man eine Kategorisierung in mehr- oder weniger mehrsprachige Sprecher_innen vornehmen? (Baker/ Jones 1998: 2)

Diese Fragen, welche unter anderen durch eine solch unspezifische Definition evoziert werden können, zeigen, wie schwierig es ist, multilinguale und monolinguale Sprecher_innen voneinander abzugrenzen und zu beschreiben. Denn es lassen sich darauf unterschiedlichste Antworten finden, welche verdeutlichen, dass sich keine universale Beschreibung tätigen lässt (Baker/ Jones 1998: 2 f.).

Wenn man sich dem mehrsprachigen Subjekt aus wissenschaftlicher Perspektive nähern möchte, muss zuallererst eine Unterscheidung zwischen Sprachkompetenz und Sprachgebrauch vorgenommen werden. So kann eine Person beispielsweise verbale Kompetenzen in zwei verschiedenen Sprachen aufweisen, jedoch im unmittelbaren Sprachgebrauch primär auf eine Sprache zurückgreifen. Des Weiteren lassen sich Sprecher_innen finden, welche zwar regulär zwei oder mehrere Sprachen häufig sprechen, jedoch in einer Sprache geringere Kompetenzen aufweisen. Darüber hinaus können Sprachkompetenzen hinsichtlich der vier sprachlichen Fertigkeiten Sprechen, Verstehen, Lesen und Schreiben in unterschiedlicher Art und Weise ausgeprägt sein. So kann eine mehrsprachige Person beispielsweise eine Sprache in verbalen Kommunikationssituationen verwenden, schriftliche Texte jedoch primär in einer anderen Sprache verfassen. Andere Personen verstehen beispielsweise eine Sprache umfassend, verfügen jedoch kaum über aktive verbale oder schriftliche Kompetenzen.

Obwohl oft statuiert wird, dass multilinguale Kompetenzen dann vorliegen, wenn eine Person in allen Sprachen über dieselben Kompetenzen verfügt, weisen nur sehr wenige mehrsprachige Personen ausgewogene Sprachenkenntnisse auf. Zumeist stellt eine Sprache die umfassender entwickelte und sozusagen ‚stärkere‘ Sprache dar. Diese Sprache, welche nicht automatisch die Erstsprache sein muss, wird als dominante Sprache bezeichnet.

Darüber hinaus bedingt die Tatsache, dass verschiedene Sprachen zumeist in unterschiedlichen Kontexten und zu unterschiedlichen Zwecken Gebrauch finden, dass lediglich wenige bi- oder multilinguale Personen über dieselben Sprachkompetenzen wie monolinguale Sprecher_innen verfügen.

Wissenschaftliche Untersuchungen haben außerdem gezeigt, dass sich die Kompetenzen mehrsprachiger Sprecher_innen im Laufe der Zeit verändern können, weswegen Mehrsprachigkeit sogar in Bezug auf eine Person ein inkonstantes Phänomen darstellen kann (Baker/ Jones 1998: 3).

In diesem Zusammenhang muss jedoch angemerkt werden, dass eine strikte Differenzierung zwischen monolingualen und bi- oder multilingualen Personen aus linguistischer Perspektive auch als zweifelhaft bezeichnet werden kann. Diese Behauptung liegt darin begründet, dass auch Kinder aus monolingualen Familienkonstellationen mit inhomogenen dialektalen und sozialen Varianten und Registern konfrontiert werden, weswegen diese ein umfangreiches Sprachrepertoire ausbilden. Aus diesem Grund können einige Definitionen mehrsprachiger Sprecher_innen auch für einsprachige Sprecher_innen herangezogen werden (Steinhardt 2010: 20).

Folgendes Zitat von Tracy und Gawlitzek-Maiwald (2000) verdeutlicht diese Problematik:

Bedenkt man, dass auch monolinguale Personen über mehr oder weniger friedlich koexistierende Varietäten (soziale und regionale Dialekte, stilistische Register, Fachsprachen etc.) verfügen und sie in der Kommunikation mehr oder weniger geschickt verwalten, so löst sich der absolute Gegensatz bilingual-monolingual zugunsten eines Kontinuums auf. (Tracy/ Gawlitzek-Maiwald 2000: 502)

Unter Berücksichtigung soeben genannter Erläuterungen erscheint es nur allzu nachvollziehbar, dass sich hinsichtlich der Definition der Begrifflichkeiten Zwei- und Mehrsprachigkeit auch innerhalb einer wissenschaftlichen Disziplin und deren Subdisziplinen unterschiedlichste Konzeptionen finden lassen.

So zeichnen sich sprachwissenschaftlich determinierte Begriffsklärungen sowohl durch einen sehr allgemeinen als auch durch einen sehr spezifischen Charakter aus (Mahlstedt 1996: 19). Weitere Charakterisierungen divergieren primär hinsichtlich sprachlicher Fertigkeiten [*proficiency*], über die Sprecher_innen angeblich verfügen müssen, um als mehrsprachig zu gelten (Steinhardt 2010: 18).

An dieser Stelle erfolgt daher eine exemplarische Auswahl unterschiedlicher Definitionen, die das inhomogene Feld der Mehrsprachigkeitsforschung nahe bringen soll. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass unter dem Terminus der Mehrsprachigkeit häufig Zweisprachigkeit als besondere Erscheinungsform multilingualen Sprachgebrauchs verstanden wird.

Sehr weit gefasste definitorische Auffassungen lassen sich beispielsweise bei Weinreich (1977) oder Appel und Muysken (1987) finden:

Die Praxis, abwechselnd zwei Sprachen zu gebrauchen, soll Zweisprachigkeit heißen, die an solcher Praxis beteiligten Personen werden zweisprachig genannt. (Weinreich 1977: 15)

Somebody who regularly uses two or more languages in alternation is a bilingual. (Appel/ Muysken 1987: 3)

Diese allgemeinen Definitionen bedürfen einiger Spezifikationen, da sie beispielsweise die Frage offen lassen, was unter „abwechselnd zwei Sprachen“ beziehungsweise „two or more languages in alternation“ verstanden wird.

Aufgrund der Tatsache, dass Sprachwechsel kein zufälliges Phänomen darstellt, sondern vielmehr die Kompetenz, in Abhängigkeit von Situationen, Gesprächspartner_innen, Themen oder Zwecken eine bestimmte Sprache wählen zu können, müssen diese Formulierungen äußerst kritisch bewertet werden (Kielhöfer/ Jonekeit 1995: 11, Mahlstedt 1996: 19 u.a.).

Im Gegensatz dazu vertritt u.a. Blocher (1982) einen etwas differenzierteren Zugang, um Zweisprachigkeit zu definieren:

Unter Zweisprachigkeit ist zu verstehen die Zugehörigkeit eines Menschen zu zwei Sprachgemeinschaften in dem Grade, dass Zweifel darüber bestehen können, zu welcher der beiden Sprachen das Verhältnis enger ist, oder welche als Muttersprache zu bezeichnen ist, oder mit größerer Leichtigkeit gehandhabt wird, oder in welcher man denkt. (Blocher 1982: 17)

Diese Begriffsklärung umfasst – entgegen den zuvor genannten – wichtige Aspekte sprachlicher Kompetenzen sowie tatsächlichen Sprachgebrauchs

(Mahlstedt 1996: 19). So finden beispielsweise auch mentale sowie identitätsstiftende Faktoren Berücksichtigung.

Was Definitionen betrifft, die unterschiedliche Grade sprachlicher Kompetenzen miteinschließen, so lassen sich solche in einer Vielzahl an Publikationen finden (siehe z.B. Bloomfield 1933; Bußmann 1983; Saunders 1988). Dabei kann beobachtet werden, dass diese entweder (annähernd) gleiche oder aber unterschiedliche Kompetenzen in den einzelnen Sprachen als zentrale Größen des Phänomens Mehrsprachigkeit aufgreifen.

So bezeichnete Bloomfield bereits 1933 Bilingualismus als die „annähernd gleiche muttersprachliche Kontrolle von zwei Sprachen“:

In the extreme case of foreign language learning, the speaker becomes so proficient as to be indistinguishable from the native speakers around him...In the cases where this perfect foreign-language learning is not accompanied by loss of the native language, it results in bilingualism, [the] native-like control of two languages. (Bloomfield 1933: 55 f.)

Ebenso findet sich im Lexikon der Sprachwissenschaft von Bußmann (1983) eine derartige Definition, der zufolge Mehrsprachigkeit als die „individuelle Fähigkeit und Praxis eines Sprechers, zwei oder mehrere Sprachen abwechselnd mit (annähernd) gleichem Niveau zu gebrauchen“, verstanden wird.

Bei diesen Begriffsklärungen gestaltet sich die Erwähnung (nahezu) gleicher sprachlicher Kompetenzen in beiden Sprachen als besonders auffallend. Dieser Zugang, welcher auf Bloomfield zurückgeführt wird, findet vor allem in psycholinguistischen Arbeiten häufig Erwähnung (Mahlstedt 1996: 19).

Da die Mehrheit mehrsprachiger Sprecher_innen jedoch in unterschiedlichen Sprachen über unterschiedliche Kompetenzen verfügt, muss diese Sichtweise als idealisierend und ausgrenzend bezeichnet werden. Eine derartige Fokussierung auf sozusagen idealtypische bilinguale Sprecher_innen mit perfekt ausgewogenen Sprachkompetenzen sowie auf die genaue Ausprägung

sprachlicher Kompetenzen auf einer hierarchisierten Skala steht im Widerspruch zu anderen wissenschaftlichen Zugängen.

So bezieht sich Weinreich (1974) in kritischer Art und Weise auf Bloomfields idealisiertes Konzept zweisprachiger Sprecher_innen, indem er die Bezeichnung des *idealen Zweisprachigen* [*ideal bilingual*] einführt, worunter er folgendes versteht:

The ideal bilingual switches from one language to the other according to appropriate changes in the speech situation – interlocutors, topics etc. – but not in an unchanged speech situation, and certainly not within a single sentence. (Weinreich 1974: 73)

Dieses Zitat beinhaltet neben einer Kritik an Bloomfields Sichtweise auch das Konzept der Sprachmischungen, welches an späterer Stelle dieser Arbeit eingehend thematisiert wird.

MacNamara (1969) vertritt ebenfalls eine andere Auffassung als Bloomfield, der zufolge eine Person als zwei- oder mehrsprachig gesehen werden muss, wenn sie in mehr als einer Sprache mindestens einen der vier Modi operandi Hören (Verstehen), Sprechen, Lesen oder Schreiben zumindest in minimaler Ausprägung beherrsche (vgl. Mahlstedt 1996: 19).

Dieser Zugang kann jedoch gewissermaßen als weitere Extremposition bezeichnet werden, da die Formulierung „in minimaler Ausprägung“ beinahe sämtliche Personen miteinschließt.

Was Definitionen, welche unterschiedliche Sprachkenntnisse berücksichtigen, betrifft, so lassen sich diese beispielsweise bei Hornby (1977) oder Saunders (1988) finden:

Bilingualism is not an all-or-non-property, but is an individual characteristic that may exist to degrees varying from minimal competency to complete mastery of more than one language. (Hornby 1977: 3)

Bilinguals can be ranged along a continuum from the rare equilingual who is indistinguishable from a native speaker in both languages at one end to the person who has just begun to acquire a second language at the other end. They

are all bilinguals, but possessing different degrees of bilingualism. (Saunders 1988: 8)

Es zeigt sich folglich, dass Sprachkompetenzen häufig die Grundlage wissenschaftlicher Konzeptionen bilden, wobei in diesem Zusammenhang beobachtet werden kann, dass unausgewogene Mehrsprachigkeit zusehends als Norm angesehen wird.

In diesem Zusammenhang gilt es jedoch anzumerken, dass sprachliche Fertigkeiten [*proficiency*] nur schwer gemessen werden können, da sich hierfür keine Skala erstellen lässt. Diese Tatsache spricht gegen einen solchen Typus an Begriffsklärungen als wissenschaftliche Basis, weswegen andere Autor_innen entweder einen sehr allgemeinen Zugang wählen oder den Fokus lediglich auf ein Merkmal legen, um eine Charakterisierung der inhomogenen Gruppe so genannter mehrsprachiger Sprecher_innen vornehmen zu können (Steinhardt 2010: 18 ff.).

1.1.1. Zweisprachigkeit

Wie an soeben präsentierten Definitionen deutlich wurde, erfolgt in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit Mehrsprachigkeit häufig eine Fokussierung auf Zweisprachigkeit als speziellen Typus mehrsprachiger Kompetenzen. So finden sich auch unterschiedliche Publikationen, welche ausschließlich Zweisprachigkeit thematisieren, obwohl bereits der Titel eine Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit suggeriert. Während zum Teil Unterschiede zwischen Mehr- und Zweisprachigkeit zwar sehr wohl herausgearbeitet werden, erfolgt in manchen Texten lediglich eine Definition der Begrifflichkeit Zweisprachigkeit und/oder es lässt sich ein alternierender Gebrauch beider Begrifflichkeiten beobachten.

Diese Tatsache kann mitunter darauf zurückgeführt werden, dass Auseinandersetzungen mit Mehrsprachigkeit basierend auf Arbeiten aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum häufig unter „Bilingualismus-Forschung“ subsumiert wurden (Busch 2013: 9).

So beziehen sich auch sehr bekannte, in Fachliteratur häufig zitierte Definitionen von Mehrsprachigkeit lediglich auf bilinguale Sprachkompetenzen, wie beispielsweise jene Bloomfields (1933), Weinreichs (1977) oder Blochers (1982) verdeutlichen. Aber auch in aktuellen Publikationen lassen sich ähnliche Tendenzen verorten. Demnach fokussieren beispielsweise Chilla, Rothweiler und Babur in einer Veröffentlichung aus dem Jahr 2010, welche den Titel „Kindliche Mehrsprachigkeit“ trägt, lediglich auf zweisprachig sozialisierte Kinder.

1.1.2. Mehrsprachige Personen

Neben einer wahrnehmbaren Konzentration auf Bilingualismus kann in unterschiedlichen Definitionen eine Fokussierung auf mehrsprachige Personen beobachten werden. So rücken einige Begriffsklärungen mehrsprachige Subjekte und deren Sprachkompetenzen in den Mittelpunkt, wobei Mehrsprachige entweder als quasi homogene Gruppe behandelt werden, oder aber individuelle Charakteristika und Voraussetzungen Berücksichtigung finden. In diesem Zusammenhang können auch zuvor präsentierte Definitionen genannt werden, welche sich auf den Grad unterschiedlicher Kompetenzen beziehen (siehe u.a. Bloomfield 1933; Hornby 1977; Saunders 1988), da der Fokus auf sprachliche Fertigkeiten immer auch eine gewisse Sprecher_innenzentriertheit mit sich bringt.

Andere Definitionen, welche sich noch umfassender auf das sprechende Individuum beziehen, finden sich u.a. bei Weinreich (1953) und Mackey (1968):

[...] two or more languages will be said to be IN CONTACT if they are used alternately by the same persons. The language-using individuals are thus the locus of the contact. The practice of alternately using two languages will be called BILINGUALISM, and the persons involved, BILINGUAL. (Weinreich 1953: 1)

Bilingualism is not a phenomenon of language; it is a characteristic of its use. It is not a feature of the code but of the message. It does not belong to the domain of 'langue' but of 'parole'. [...] We shall therefore consider bilingualism

as the alternate use of two or more languages by the same individual. (Mackey 1968: 554 f.)

Diese deutliche Sprecher_innenzentrierung steht im Widerspruch zu anderen Konzeptionen, welche den Fokus auf Sprachen und (ausgewogene) Sprachkompetenzen legen. Das bedeutet, dass tatsächliche sprachliche Praktiken in den Primärfokus rücken und Sprachlichkeit als dynamischer Prozess verstanden wird (Busch 2013: 9).

1.2. Zwei dominierende wissenschaftliche Zugänge

Wie im ersten Teil des Kapitels deutlich wurde, lässt sich innerhalb der Mehrsprachigkeitsforschung eine Vielzahl an unterschiedlichen Konzeptionen finden. Grosjean (1985, 1994), Baker und Jones (1998) sowie Baker (2006) verorten in diesem Zusammenhang zwei dominierende unterschiedliche Blickwinkel, unter denen mehrsprachige Sprecher_innen beleuchtet werden können. So werden diese in wissenschaftlichen Publikationen entweder unter einer essentialistischen, monolingualen oder einer ganzheitlichen, so genannten holistischen Perspektive betrachtet.

1.2.1. Monolinguale Perspektive

Wissenschaftler_innen, deren Untersuchungen eine monolinguale Grundhaltung aufweisen, stufen bilinguale Personen sozusagen als doppelt monolingual ein. In wissenschaftlichen Texten lassen sich hierfür unterschiedliche Termini finden, wobei jener der *ausgeglichenen Zweisprachigkeit* [*balanced bilingualism*] als etabliertester gilt. Mehrsprachige Personen werden in diesem Zusammenhang häufig auch als *equilingual* und mehrsprachige Regionen als *ambilingual* bezeichnet. Diese Begrifflichkeiten entstammen jedoch idealisierten Konzeptionen, welche mit tatsächlichen mehrsprachigen Gegebenheiten kaum Parallelen aufweisen. Demzufolge

lassen sich, wie bereits zuvor thematisiert, nur sehr vereinzelt zweisprachige Sprecher_innen finden, welche über vollkommen ausgewogene Sprachkompetenzen verfügen (Baker/ Jones 1998: 12).

Mehrsprachigen Personen entwickeln in der Regel eine so genannte „stärkere“ sowie eine „schwächere“ Sprache (Baker 2006: 10). So verwenden Mehrsprachige in Abhängigkeit vom jeweiligen Interaktionskontext unterschiedliche Sprachen, d.h. eine Sprache kann beispielsweise ausschließlich in umgangssprachlichen familiären Kontexten Verwendung finden, während eine andere Sprache als dominante Gesellschaftssprache im öffentlichen Leben eindeutig eine vorherrschende Rolle einnimmt. Diese (mögliche) sprachliche Konstellation hat maßgebende Auswirkungen auf die Entfaltung unterschiedlicher Sprachkompetenzen (ebd.).

Ein idealisierter monolingualer Zugang bewirkt, dass Sprachkompetenzen Bilingualer beispielsweise in diversen Sprachtests an jenen Monolingualer gemessen werden. Wenn ihre sprachlichen Fertigkeiten nicht jenen gleichaltriger Monolingualer entsprechen, werden Bilinguale häufig als gewissermaßen mindere oder zweitklassige Sprecher_innen bzw. Personen klassifiziert. Diese negative Betrachtungsweise und etwaiger, dadurch evozierter negativer Umgang mit nach monolingualem Verständnis unausgewogen zweisprachigen Personen führt nicht selten dazu, dass diese auch sich selbst als unzureichend mehrsprachig wahrnehmen. Somit können sich auch multilinguale Sprecher_innen indirekt einer monolingualen Sichtweise bedienen, wenn sie ihre sprachlichen Kompetenzen gemessen an jenen Einsprachiger als schlechter einstufen (Baker/ Jones 1998: 9 f.).

Betrachtet man bildungspolitische Diskurse, wird schnell deutlich, dass eine derartige, defizitäre Auffassung von „unausgewogener“ Mehrsprachigkeit dominiert. In diesem Zusammenhang finden auch Termini wie *Semilingualismus* oder *Halbsprachigkeit* Verwendung (Baker 2006: 11), welche im nun folgenden Teil des Kapitels erläutert werden.

Semilingualismus

Verschiedene Faktoren wie etwa Sprachkontakt, damit zusammenhängende Erfahrungswerte sowie der tatsächliche Sprachgebrauch führen dazu, dass mehrsprachige Sprecher_innen unterschiedliche Kompetenzen in unterschiedlichen Sprachen entwickeln. Diese divergierenden Sprachkompetenzen bedingen, dass sich innerhalb einer monolingual determinierten Forschung neben dem Konzept des ausgeglichenen Bilingualismus auch jenes des so genannten *Semilingualismus* etablierte. So finden sich innerhalb defizitär orientierter Konzeptionen unterschiedliche terminologische Empfehlungen für so genannte *semilinguale* Sprecher_innen wie beispielsweise *Semilinguale* [*semilinguals*] oder aber auch *doppelt Semilinguale* [*double semilinguals*]. Darunter werden mehrsprachige Personen verstanden, welche angeblich mangelhafte Sprachkompetenzen aufweisen, da sie in vermeintlich keiner Sprache über ausreichende kommunikative Fähigkeiten verfügen (Baker/ Jones 1998: 14).

Das Konzept des Semilingualismus wird auf Hansegard (1968) zurückgeführt, welcher es anhand unterschiedlicher Defizite in sechs verschiedenen sprachlichen Bereichen begreiflich machen will. Demzufolge werden mehrsprachige Personen hinsichtlich folgender Faktoren in so genannte ausgeglichene oder semilinguale Sprecher_innen unterteilt: Größe des Wortschatzes, Korrektheit des Sprachgebrauchs, unbewusste Sprachverarbeitung (Automatismen), Sprachkreationen (Neologismen), Beherrschung der sprachlichen Funktionen (kognitive, emotionale etc.) sowie Bedeutung und Metaphorik (O'Neill 2004: 200).

Aufgrund der Tatsache, dass unter semilingualen Personen Sprecher_innen verstanden werden, welche in unterschiedlichen sprachlichen Bereichen ‚Defizite‘ aufweisen, wird davon ausgegangen, dass diese sowohl über einen geringen Wortschatz als auch über unzulängliche grammatische Fertigkeiten verfügen. Des Weiteren wird so genannten halbsprachigen Personen im Rahmen einer derartigen Konzeption unterstellt, sie wären nicht in der Lage Sprache unbewusst zu verarbeiten und würden über keinerlei sprachliche Kreativität verfügen. Außerdem wird behauptet, dass diese Personen nur sehr

schwer ihre Gedanken und Gefühle artikulieren könnten (Baker/ Jones 1998: 14).

Die Annahme einer Existenz semilingualer oder halbsprachiger Personen löste in wissenschaftlichen Publikationen von Beginn an starke Kritik aus. So nennen beispielsweise Baker und Jones (1998) sechs Argumente, welche gegen diese Konzeption sprechen:

Das erste Argument betrifft die negative Konnotation, welche dem Terminus Semilingualismus inne wohnt. So besitzt dieser vor allem in Skandinavien und in US-amerikanischen Migrant_innengruppen einen abschätzigen Beiklang und wird mittlerweile primär als negative, von außen zugeschriebene Bezeichnung verstanden. Das zweite Hauptargument, das Baker und Jones festmachen, bezieht sich auf die angeblich schlechtere sprachliche Entwicklung, die so genannten semilingualen oder doppelt semilingualen Personen vorgehalten wird. Die Wurzeln einer potentiellen Sprachunterentwicklung lassen sich nämlich keineswegs zwangsläufig in einem mehrsprachigen Sprachgebrauch finden, vielmehr können sprachliche ‚Defizite‘ auch durch wirtschaftliche, politische oder soziale Rahmenbedingungen evoziert werden. Der Begriff Semilingualismus suggeriert jedoch, dass Ursachen für sprachliche Entwicklungsdefizite ausschließlich im mehrsprachigen Individuum selbst und nicht in äußeren, sozialen Gegebenheiten zu verorten sind.

Des Weiteren finden die Sprachen multilingualer Personen zumeist in unterschiedlichen Kontexten Verwendung, was bedeutet, dass deren Gebrauch je nach vorliegender Kommunikationssituation und intendiertem Ziel variieren kann. Es stellt folglich keine Ausnahme dar, dass zweisprachige Sprecher_innen in verschiedenen Interaktionssituationen über divergierende Kompetenzen in den einzelnen Sprachen verfügen.

Als viertes Argument nennen Baker und Jones quantitative Sprachentwicklungstests, welche häufig herangezogen werden, um sprachliche Kompetenzen bilingualer Sprecher_innen zu beurteilen, jedoch zumeist die diversen sprachlichen Aspekte sowie die unterschiedlichen Bereiche sprachlicher Kompetenzen nicht in ausreichendem Umfang berücksichtigen. So messen diese lediglich einen kleinen Ausschnitt wirklicher Sprachkompetenzen,

wobei die Möglichkeit besteht, dass bilinguale Personen trotz umfangreicher sprachlicher Fähigkeiten schlechte Ergebnisse erzielen. Darüber hinaus spricht die Tatsache, dass keine objektiven empirischen Daten zur Verfügung stehen, um eindeutig zu bestimmen, wie viele Sprecher_innen tatsächlich als semilingual bezeichnet werden können, gegen eine derartige Kategorisierung. Als letztes Argument führen Baker und Jones den Umstand an, dass kein adäquater Vergleich zwischen monolingualen und bilingualen Sprachkompetenzen erfolgen kann, weswegen angeblich offen gelegte Defizite bilingualer Personen lediglich auf ungerechtfertigten und ungerechten Gegenüberstellungen basieren (Baker/ Jones 1998: 14).

Diese soeben erläuterten Kritikpunkte machen deutlich, inwiefern die Konzeption einer semilingualen Sprecher_innengruppe sowie die Verwendung des Terminus semilingual als problematisch zu erachten ist.

Neben einer monolingualen Perspektive und einer damit einhergehenden Konzeption so genannter semilingualer Sprecher_innen dominiert in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen eine holistische Perspektive auf Zwei- oder Mehrsprachigkeit. Diese wird im nun folgenden Teil des Kapitels diskutiert.

1.2.2. Holistische Perspektive

Als alternative Betrachtungsweise sprachlicher Kompetenzen bilingualer Personen empfehlen u.a. Grosjean (1985, 1994) und Baker (2006) einen so genannten holistischen Ansatz, demzufolge die sprachlichen Kompetenzen Bilingualer nicht voneinander separiert, sondern als ein sprachliches Ganzes betrachtet werden. Mehrsprachige Personen verfügen demnach über ein *sprachliches Repertoire*, aus dem sie in Abhängigkeit kontextueller Faktoren schöpfen können, um die in der jeweiligen Interaktionssituation dienlichsten sprachlichen Ressourcen zu nutzen (Baker 2006: 12).

Dieses Konzept findet in einer Vielzahl aktueller soziolinguistischer Diskussionen Verwendung, wobei zum Teil anstelle des Terminus Sprachrepertoire auch jener der *sprachlichen Ressourcen* herangezogen wird. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass das Repertoire entweder in seiner Gesamtheit als Ressource verstanden wird oder aber Ressourcen als einzelne Komponenten des Repertoires erfasst werden.

Sprachliches Repertoire

Das Konzept des sprachlichen Repertoires, welches auf Gumperz (1964) zurückgeführt wird, steht in deutlichem Gegensatz zu monolingualen Theorien. So liegt diesem die Auffassung zugrunde, dass Mehrsprachigkeit nicht als Zusammenspiel eigenständiger, voneinander trennbarer Sprachen, sondern als ein Konglomerat unterschiedlicher sprachlicher Ressourcen verstanden werden muss. Auch Busch (2010, 2013 u.a.) stützt sich auf dieses sprecher_innenzentrierte Konzept, welches sie folgendermaßen definiert:

Das Repertoire wird als ein Ganzes begriffen, das jene Sprachen, Dialekte, Stile, Register, Codes und Routinen einschließt, die die Interaktion im Alltag charakterisieren. Es umfasst also die Gesamtheit der sprachlichen Mittel, die Sprecher_innen einer Sprachgemeinschaft zur Verfügung stehen, um (soziale) Bedeutungen zu vermitteln. [...] Dass das Repertoire als ein Ganzes gesehen wird [...] ermöglicht zudem, Sprachen nicht mehr als in sich geschlossene, voneinander klar abgegrenzte Einheiten zu sehen. (Busch 2013: 21)

Es zeigt sich folglich, dass das sprachliche Repertoire alle individuellen sprachlichen Ressourcen, derer sich eine mehrsprachige Person bedienen kann sowie die Fähigkeit sprachliche Mittel dem jeweiligen Kontext entsprechend adäquat zu benutzen, umfasst (Busch 2010: 59). Dabei handelt es sich keinesfalls um eine statische Größe, vielmehr unterliegt das Sprachrepertoire dynamischen Prozessen und muss als offen und wandelbar verstanden werden.

Bei Blommaert (2010) lässt sich ein ähnlicher wissenschaftlicher Zugang finden, wobei er sich auf *sprachliche Ressourcen* bezieht. Unter Ressourcen wird im

Wesentlichen gleich dem sprachlichen Repertoire eine Akkumulation an Akzenten, Registern, Genres, Varietäten, Modalitäten usw. verstanden (Blommaert 2010: 102). Nachfolgendes Zitat verdeutlicht die zentrale Intention Blommaerts hinter dieser wissenschaftlichen Konzeption:

Shifting our focus from 'languages' (primarily an ideological and institutional construct) to resources (the actual and observable ways of using language) has important implications for notions such as 'competence'. (Blommaert 2010: 102)

Solcherlei wissenschaftliche Herangehensweisen ermöglichen eine Betrachtung des Phänomens Mehrsprachigkeit aus einer sprecher_innenzentrierten Perspektive. Demnach werden nicht einzelne Sprachen, sondern das sprechende Subjekt und dessen „Lebenswelt“ in den Primärfokus gerückt (Busch 2010: 59).

1.3. Fazit

Auch wenn sich gewiss kaum Personen finden lassen, welche sich außerstande fühlen, für das Phänomen der Mehrsprachigkeit eine ihrer Empfindung nach adäquate Definition zu liefern, konnte anhand des vorliegenden Kapitels deutlich gemacht werden, welch ungemein komplexes Phänomen Mehrsprachigkeit verkörpert und welch große Herausforderung eine definitorische Bestimmung aus wissenschaftlicher Perspektive darstellt.

Im Zentrum der Auseinandersetzungen standen dabei exemplarische Bearbeitungen unterschiedlicher wissenschaftlicher Konzeptionen und Definitionen. Dadurch konnte offen gelegt werden, dass häufig lediglich Zweisprachigkeit als besondere Form des Phänomens Mehrsprachigkeit behandelt wird. Darüber hinaus wurde ersichtlich, dass verschiedene Definitionen auch aufgrund einer unterschiedlich starken Zentrierung auf das sprechende Subjekt divergieren.

Basierend auf Grosjean (1985, 1994), Baker und Jones (1998) sowie Baker (2006) u.a. erfolgte schließlich eine Zweiteilung wissenschaftlicher Zugänge

nach einer zugrunde liegenden monolingualen oder holistischen Perspektive. In diesem Zusammenhang wurden zwei zentrale Konzeptionen, nämlich jene des Semilingualismus sowie jene der sprachlichen Ressource bzw. des Sprachrepertoires eingehend erläutert.

Unter Berücksichtigung ausgewählter Segmente wissenschaftlicher Auseinandersetzungen mit Mehrsprachigkeit ergeben sich für die weitere Arbeit folgende relevante Implikationen:

Wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit Mehrsprachigkeit bedürfen keiner universell gültigen Definition, vielmehr muss dem jeweiligen Aspekt, welcher im Zentrum etwaiger Untersuchungen auf dem Gebiet der Zwei- oder Mehrsprachigkeitsforschung steht, entsprechend eine spezifische Begriffsklärung erfolgen.

So wird in der vorliegenden Arbeit Mehrsprachigkeit unter einer holistischen Perspektive betrachtet, weswegen Sprachlichkeit nicht als etwas Statisches oder Objekthaftes und mehrsprachige Sprecher_innen nicht als quasi zwei oder mehrere Einsprachige in einer Person verstanden werden. Obwohl sich die Existenz unterschiedlicher Varietäten, Register oder Stile nicht leugnen lässt, werden Sprachen folglich nicht als strikt voneinander trennbare Entitäten aufgefasst. Dieser Zugang bedingt, dass in den nachfolgenden Kapiteln anstelle des Terminus Zweisprachigkeit, welcher gewissermaßen die Zählbarkeit einzelner Sprachen suggeriert, lediglich Mehrsprachigkeit (Multilingualismus) verwendet wird. So soll anstelle sprachlicher Differenzierung, sprachliche (Rede)Vielfalt im Vordergrund stehen.

2. Die mehrsprachige Familie

Wie bereits eingangs dargelegt, findet sich Mehrsprachigkeit auf allen Ebenen des gesellschaftlichen Lebens, welche Gegenstand unterschiedlicher sprachwissenschaftlicher Subdisziplinen sind. So widmen sich beispielsweise zahlreiche psycholinguistisch orientierte Arbeiten dem mehrsprachigen Individuum, wobei in diesem Zusammenhang primär Faktoren des Spracherwerbs behandelt werden. Soziolinguistisch ausgerichtete Arbeiten hingegen legen den Fokus eher auf gesellschaftlichen Multilingualismus, wobei u.a. das Wechselspiel zwischen sozialen Gruppen und Sprachgebrauch untersucht wird. Da der Fokus der vorliegenden Arbeit auf familiärer Mehrsprachigkeit liegt, widmet sich dieses Kapitel der mehrsprachigen Familie als kleine gesellschaftliche Einheit. So soll geklärt werden, was unter ‚der mehrsprachigen Familie‘ verstanden wird, wobei unterschiedliche stereotype Annahmen auf ihren Wahrheitsgehalt hin überprüft werden. Darauf folgend wird eine kurze Bearbeitung elementarer Faktoren kindlichen Erstspracherwerbs vorgenommen, um schließlich mögliche Kommunikationsstrategien, welche den mehrsprachigen Familienalltag prägen können, umfassend zu erläutern.

2.1. Begriffsklärung

Ebenso wenig wie eindeutig geklärt werden kann, welche Personen als mehrsprachig gelten, lässt sich für die mehrsprachige Familie eine universale Definition aufstellen. Aus diesem Grund werden in wissenschaftlichen Publikationen definitorische Versuche weitgehend ausgespart und der Fokus auf unterschiedliche Faktoren familiärer Mehrsprachigkeit gelegt. Häufig wird in diesem Zusammenhang die Familie als Handlungs- und/oder Sprachgemeinschaft, die durch unterschiedliche Aspekte konstituiert wird, festgelegt.

So bezeichnen beispielsweise Eckert und McConnell-Ginet (1999) die Familie als eine Handlungsgemeinschaft [*community of practise*], die ihre eigenen Normen des Sprachgebrauchs besitzt (Eckert/ McConnell-Ginet 1999: 186).

Auch Fishman (1991) versteht die Familie als kleine soziale Einheit und definiert diese wörtlich als „the most common and inescapable basis of mother tongue transmission, bonding use and stabilization“ (Fishman 1991: 172).

Derartige Zugänge machen deutlich, dass eine Bearbeitung von Mehrsprachigkeit nicht nur auf gesellschaftlicher Ebene, sondern auch auf kleinerer Ebene erfolgen muss, da auch Gruppen von geringerer Größe – wie eben familiäre Verbände – eigene Modi des Glaubens, Handelns und Sprechens aufweisen (Lanza 2007: 47).

Um die mehrsprachige Familie als besondere Konstellation einer sozialen Gemeinschaft zu definieren, genügt es nicht, diese Familie einsprachigen Familienverbänden gegenüberzustellen. Ebenso greift ein Verständnis von multilingualen Familien als Gruppen verwandter Personen mit zwei oder mehreren dominierenden Familiensprachen eindeutig zu kurz, da unter der Begrifflichkeit ‚mehrsprachige Familie‘ eine nahezu unbeschränkte Vielzahl unterschiedlicher familiärer Gegebenheiten zusammengefasst werden kann.

Betrachtet man unterschiedliche Familienkonstellationen wird schnell deutlich, dass diese sowohl im Vergleich zu ihrem (näheren) Umfeld, als auch familienintern eine Bandbreite an sprachlichen Eigenschaften aufweisen (können). Aus diesem Grund müssen sowohl die Annahme der Existenz einer so genannten prototypischen mehrsprachigen Familie als auch die Verwendung der definiten Formulierung ‚die mehrsprachige Familie‘ als unangemessen bezeichnet werden (Baker/ Jones 1998: 28).

Nach Baker und Jones (1998) kann eine mehrsprachige Familie nur hinsichtlich einer Vielzahl verschiedener Aspekte charakterisiert werden, welche die Basis für ein individuelles Familienprofil bilden. Diese unterschiedlichen Aspekte werden in folgende zehn zentrale Faktoren zusammengefasst:

- die Erstsprache(n) des Elternteiles oder beider Elternteile

- die Sprache(n), die die Elternteile untereinander sprechen
- die Sprache(n), in der der jeweilige Elternteil oder beide Elternteile mit den Kindern sprechen
- die Sprache(n), in der die Kinder mit dem jeweiligen Elternteil oder beiden Elternteilen sprechen
- die Sprache(n), die die Kinder untereinander sprechen
- die Sprache(n), die von der erweiterten Familie (z.B. Großeltern, Tanten, Onkels etc.) gesprochen (oder verstanden) wird/werden
- die Sprache(n), die in der näheren Umgebung und/oder von Sprachminderheiten gesprochen (oder verstanden) wird/werden
- die Bildungssprache der Kinder
- die Sprache(n) familiärer religiöser Betätigung
- die Amts- oder Mehrheitssprache des Staates oder Landes
- der Umstand, ob die Familien geographisch stabil oder mobil sind und dadurch etwaigen sprachlichen Veränderungen unterliegen

(Baker/ Jones 1998: 28)

Neben diesen elementaren Einflussgrößen bedarf es jedoch der Berücksichtigung weiterer Aspekte, um eine differenzierte Auseinandersetzung mit mehrsprachigen Familienkonstellationen gewährleisten zu können. Aus diesem Grund soll eine Bearbeitung häufig formulierter Mythen hinsichtlich mehrsprachiger Familien diesen ersten Teil des Kapitels komplettieren.

2.1.1. Mythen

In verschiedenen Texten lassen sich stereotype Annahmen finden, was unterschiedliche Faktoren familiärer Mehrsprachigkeit betrifft. So existieren beispielsweise genaue Vorstellungen darüber, aus wie vielen Personen eine (mehrsprachige) Familie zu bestehen hat und/oder es wird davon ausgegangen, dass alle Mitglieder mehrsprachiger Familien auch tatsächlich mehrere Sprachen sprechen. Aus diesem Grund erfolgt nun eine kritische Auseinandersetzung mit diesen und weiteren Mythen.

Familiäre Konstellationen bestehen ausnahmslos aus zwei Elternteilen und einer bestimmten Anzahl an Kindern

Sowohl in den meisten Fallstudien als auch in unterschiedlichen Publikationen zu familiärer Mehrsprachigkeit, insbesondere in so genannten Elternratgebern, welche sich auf (früh)kindlichen mehrsprachigen Spracherwerb beziehen, wird von einer prototypischen Familie, bestehend aus zwei Elternteilen (Mutter und Vater) sowie mindestens zwei Kindern ausgegangen. Das bedeutet, dass familiäre Mehrsprachigkeit beinahe immer auf Basis eines idealisierten Familienkonzepts bearbeitet wird, was natürlich Auswirkungen auf die Sichtweise und das Verständnis von Rezipient_innen haben kann. Demzufolge entsteht – vermutlich ungewollt – die Vorstellung, dass in Familien mit nur einem Elternteil lediglich begrenzte Möglichkeiten bestehen, um Kindern einen mehrsprachigen Spracherwerb zu gewährleisten. Obwohl die Abwesenheit eines zweiten Elternteiles familiäre Mehrsprachigkeit erschweren kann, entbehrt diese Annahme jeglicher wissenschaftlicher Evidenz, da beispielsweise Zweitsprachen auch außerhalb der Familie etwa in schulischen Kontexten erworben werden können (Baker/ Jones 1998: 33). Darüber hinaus werden Familienverbände bestehend aus gleichgeschlechtlichen Elternteilen sowie einer beliebigen Anzahl an Kindern nicht berücksichtigt. Familien bestehen jedoch nicht ausnahmslos aus zwei (heterosexuellen) Elternteilen und einer bestimmten Anzahl an Kindern.

Nur die Eltern haben großen Einfluss auf den Erstspracherwerb ihrer Kinder

Häufig wird lediglich Eltern eine wichtige Rolle als Sprachenvorbilder innerhalb der Familie attestiert, obwohl auch andere verwandte oder bekannte Personen den Erstspracherwerb von Kindern prägen können. Vor allem in Familienverbänden mit einer höheren Anzahl an Kindern nehmen oft auch ältere Geschwister zentrale Vorbildfunktionen ein und deren Sprachverhalten kann die sprachliche Entwicklung jüngerer Familienmitglieder durchaus stark

beeinflussen. So äußert sich beispielsweise Schwartz (2010), wobei sie sich dabei u.a. auf Zhu und Li (2005) sowie Spolsky (2007) beruft: „Older siblings play an essential role in the language socialization of the younger ones.“ (Schwartz 2010: 173)

Mehrsprachige familiäre Konstellationen bedingen automatisch einen mehrsprachigen innerfamiliären Spracherwerb

Mehrsprachiger (früh)kindlicher Spracherwerb muss weder zwangsweise noch ausschließlich innerhalb mehrsprachiger Familienkonstellationen erfolgen. So lassen sich häufig Familien beobachten, in denen nur eine Sprache als familiäre Alltagssprache fungiert, welche in vielen Fällen die so genannte Minderheitensprache innerhalb der jeweiligen gesellschaftlichen Gegebenheiten darstellt. Das bedeutet für Kinder solcher Familien, dass diese zuhause eine monolinguale sprachliche Sozialisation in einer nicht dominanten Sprache erfahren, während sie die dominante Umgebungssprache in ihrem äußeren sozialen Umfeld erwerben (Baker/ Jones 1998: 28).

Mehrsprachige familiäre Konstellationen bedingen folglich nicht automatisch einen mehrsprachigen Spracherwerb.

Alle Familienmitglieder müssen über dieselben sprachlichen Kompetenzen verfügen

Neben mehrsprachigen familiären Konstellationen, in denen beide Elternteile in zwei oder sogar mehreren Sprachen Kompetenzen aufweisen, lassen sich selbstverständlich auch Familien finden, in denen nur ein Elternteil als mehrsprachig sozialisiert gilt (Baker/ Jones 1998: 28). Darüber hinaus kann beobachtet werden, dass häufig Migrant_innen der ersten Generation lediglich limitierte Kompetenzen in der neuen Umgebungssprache aufweisen, während deren Kinder aufgrund ihrer sekundären Sozialisation umfangreiche Sprachkompetenzen erwerben. Es lassen sich zudem Familien finden, in denen

die Eltern ausschließlich Sprecher_innen der dominanten Umgebungssprache sind, für ihre Kinder jedoch mehrsprachiges Bildungsangebot nutzen. Das bedeutet, dass Sprachdominanz und Sprachkompetenz hinsichtlich unterschiedlicher Familienmitglieder häufig variieren können. Es können zudem durchaus auch unterschiedliche sprachliche Entwicklungen hinsichtlich eines mehrsprachigen Individuums festgemacht werden (Baker/ Jones 1998: 29).

Nachdem nun gezeigt werden konnte, welche Bandbreite an unterschiedlichen familiären Konstellationen möglich ist und welche elementaren Faktoren im Wesentlichen mehrsprachige Familien konstituieren können, wird im folgenden Teil des Kapitels kindlicher Erstspracherwerb in mehrsprachigen Familien behandelt.

2.2. Spracherwerb

Innerhalb der Mehrsprachigkeitsforschung erfolgte in den letzten zehn Jahren eine immer stärkere Fokussierung auf (früh)kindlichen Spracherwerb. In diesem Zusammenhang konnte eine Vielzahl unterschiedlicher Kontexte, welche einen multilingualen (früh)kindlichen Spracherwerb ermöglichen, ermittelt werden.

Grundsätzlich wird unter mehrsprachigem Erstspracherwerb zumeist die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen in zwei oder mehreren Sprachen von Geburt an verstanden. Häufig findet hierfür auch die Bezeichnung *bilingualer Erstspracherwerb* Verwendung, welcher auf Swain (1976) zurückgeführt wird und von Meisel (1989) etabliert wurde. Dieser Definition zufolge werden unter mehrsprachigen Kompetenzen parallel erworbene zählbare Einzelkompetenzen verstanden, weswegen beispielsweise zweisprachig sozialisierte Migrant_innenkinder, welche zwei Sprachen in unterschiedlichen Kontexten und mit etwaiger zeitlicher Diskrepanz erwerben, nicht miteingeschlossen werden (De Houwer 2009: 2).

Bevor sich der Terminus *bilingualer Erstspracherwerb* in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen durchsetzte, wurde eine Vielzahl unterschiedlicher Begrifflichkeiten für das Phänomen mehrsprachiger frühkindlicher Sozialisation herangezogen. So wurden im englischsprachigen Raum beispielsweise Termini wie *childhood bilingualism* oder *simultaneous bilingualism* verwendet, welche auch Phänomene beinhalten, die dem zweisprachigen Spracherwerb zugeordnet werden können. Aus diesem Grund fand in wissenschaftlichen Arbeiten zusehends die Begrifflichkeit *Bilingual First Language Acquisition* Anklang und auch in deutschsprachigen Publikationen etablierte sich der Terminus *bilingualer Erstspracherwerb* weitestgehend (ebd.), selbst wenn dieser durchaus als problematisch bezeichnet werden kann.

Mehrsprachiger Erstspracherwerb kann von Familienverband zu Familienverband durchaus stark divergieren, was in der Umsetzung unterschiedlicher Spracherwerbsmodelle begründet liegt. Das bedeutet, dass vor allem Kommunikationsstrategien, die von Eltern bewusst oder unbewusst eingesetzt werden, enorme Auswirkungen auf die sprachliche Entwicklung von Kindern haben.

2.3. Kommunikationsstrategien

Unterschiedlichen wissenschaftlichen Publikationen liegt die Intention zugrunde, die Facettenvielfalt mehrsprachigen Spracherwerbs in Familien zu erfassen. So identifizieren beispielsweise Schmidt-Mackey (1977) oder Romaine (1995) diverse Kommunikationsstrategien, welche die Basis für verschiedene Spracherwerbstypen bilden. Diese Strategien können im Wesentlichen in zwei zentralen Gruppen unterteilt werden, da sie entweder das Trennen oder das Mischen unterschiedlicher Sprachen forcieren. Schmidt-Mackey bezeichnet diese als „strategies of dichotomy or fixed alternatives“ sowie als „strategies of alternation involving the practice of spontaneous switching from one language to the other“ (Schmidt-Mackey 1977: 132).

2.3.1. Sprachen trennen

Was Sprachtrennungen betrifft, so können Eltern hierfür unterschiedliche Strategien anwenden, indem sie die Sprachen nach Personen, nach Orten oder nach Zeit/Aktivitäten/Themen trennen (Schmidt-Mackey 1977).

Eine Person – eine Sprache

Als die wohl am meisten etablierte Strategie muss in diesem Zusammenhang jene der „eine Person – eine Sprache“ [*one person – one language*] genannt werden, welche in Fachliteratur entweder auf Grammont (1902) oder Ronjat (1913) zurückgeführt wird. Dieser Kommunikationstypus liegt dann vor, wenn jeder Elternteil mit den Kindern in einer Sprache kommuniziert, obwohl beide durchaus Kompetenzen in mehreren Sprachen aufweisen können. Die Kinder werden somit zeit ihres Lebens mit den unterschiedlichen Sprachen der Eltern konfrontiert, wobei dabei eine konsequente Sprachentrennung angestrebt wird. Untereinander kommunizieren die Eltern häufig in beiden Familiensprachen, obwohl durchaus der Gebrauch einer Sprache (zumeist der in der Gesellschaft dominanteren Sprache) überwiegen kann (Steinhardt 2010: 25).

Während häufig Vorteile dieser Strategie betont werden (siehe u.a. Saunders 1982; Baker 2000) liefert beispielsweise eine Untersuchung Döpkes (1992) entgegengesetzte Ergebnisse. So konnte offen gelegt werden, dass dieser Kommunikationstypus in unterschiedlichen Familienkonstellationen durchaus zu konträren Resultaten führen kann, was bedeutet, dass mehrsprachiger Spracherwerb auf Basis dieses Kommunikationstypus nicht immer umfangreiche sprachliche Kompetenzen bewirkt.

Familiensprache – Umgebungssprache

Wie bereits zuvor erwähnt, kann eine Trennung von Sprachen auch nach unterschiedlichen Orten erfolgen. Diese Strategie, welche häufig als

„Familiensprache – Umgebungssprache“ [*home language – community language*] bezeichnet wird (siehe u.a. Piller 2001), kann beispielsweise dann beobachtet werden, wenn eine Familie in eine anderssprachige Umgebung zieht. Dadurch wird neben der Erstsprache der Familie eine weitere Sprache wichtiges Kommunikationsmittel. Das bedeutet, dass in innerfamiliären Kontexten eine andere Sprache als in Bereichen des öffentlichen Lebens gesprochen wird. Schmidt-Mackey spricht in diesem Zusammenhang u.a. der Schule eine zentrale Rolle hinsichtlich des mehrsprachigen Spracherwerbs von Kindern zu (Schmidt-Mackey 1977: 135).

Sprachtrennungen nach Zeit/Aktivitäten/Themen

Neben Sprachtrennungen basierend auf unterschiedlichen Personen und Orten können auch auf Grundlage anderer Faktoren ähnliche Kommunikationsstrategien festgemacht werden.

So kann in mehrsprachigen Familien beispielsweise ein täglich wechselnder Gebrauch beider Familiensprachen erfolgen, oder an Werktagen lediglich in einer Sprache kommuniziert werden, während eine andere an Wochenenden als zentrales Kommunikationsmittel dient. Derartige Modelle lassen sich zwar durchaus beobachten, werden jedoch zumeist eher inkonsequent angewandt. Was das Trennen von Sprachen nach Aktivitäten oder Themen betrifft, so können zum Beispiel bestimmte (religiöse) Feiern an eine Sprache gebunden sein, während bestimmte Themen ausschließlich in einer anderen Familiensprache diskutiert werden (Schmidt-Mackey 1977: 138).

Betrachtet man kritische Auseinandersetzungen mit soeben genannten Kommunikations- bzw. Erwerbsstrategien, welche eindeutig die Trennung von Sprachen forcieren, wird schnell deutlich, dass diese keineswegs so konsequent durchgesetzt werden (und auch werden können), wie von Fürsprecher_innen propagiert. So kann es häufig unbewusst zu Sprachwechsel kommen, welche in der jeweiligen Interaktionssituation begründet liegen. Demnach haben beispielsweise der aktuelle Sprachentwicklungstand oder die

thematische Fokussierung der vorliegenden Interaktionssituation Auswirkungen auf die Sprachwahl. Des Weiteren spielt es eine wesentliche Rolle, welche Personen an der unmittelbaren Kommunikationssituation beteiligt sind. Dabei beeinflusst nicht nur die Tatsache, ob nur ein Elternteil oder beide Elternteile an der Interaktion partizipieren, sondern auch eine mögliche Anwesenheit weiterer außen stehender Personen mit ein- oder mehrsprachigem Hintergrund die aktuelle Kommunikationssituation, d.h. die tatsächliche Durchführung dieser Kommunikationsstrategien (Steinhardt 2010: 27).

Das bedeutet, dass einerseits eine konsequente Durchführung derartiger Strategien nur schwer realisiert werden kann, andererseits auch die Annahme, dass (ausschließlich) diese problemlos zu mehrsprachigen Kompetenzen im frühen Kindesalter führen würden, als äußerst zweifelhaft bezeichnet werden muss. So können, wie im Folgenden dargelegt, auch Sprachmischungen eine geeignete Basis für innerfamiliären Sprachgebrauch bilden.

2.3.2. Sprachen mischen

Neben soeben erläuterten Kommunikationsstrategien, welche Sprachtrennungen evozieren, lässt sich auch die Strategie der *Alternation* anwenden (Schmidt-Mackey 1977: 139). Dieser Kommunikationstypus, welcher im Wesentlichen durch Sprachmischungen gekennzeichnet ist, wird von Romaine auch als „Mixed Languages“ (Romaine 1995: 185) bezeichnet. Darunter versteht sie eine familiäre Konstellation, in der beide Elternteile mehrsprachig sozialisiert sind und im unmittelbaren Sprachgebrauch zwischen den beiden Familiensprachen wechseln (Romaine 1995).

Obwohl Sprachmischungen zumeist einen fixen Bestandteil mehrsprachiger Familienkommunikation darstellen, finden sie als explizite Kommunikationsstrategien in Fachliteratur eher selten Erwähnung. Piller (2001) begründet diese Tatsache mit folgender Behauptung, in der sie sich auf Romaine (1995) stützt:

[...] a great many of the studies have been done by parents educated as linguists, i.e. middle-class professionals, investigating their own children`s

development. A pattern of code-switching and language mixing may or may not involve a conscious decision to use this strategy. If it does, parents adopt a laissez-faire style of language planning. (Piller 2001: 66)

Da innerhalb der Linguistik über die Tatsache, dass es bei mehrsprachigem Erstspracherwerb zu Sprachmischungen kommt, weitgehend Einigkeit besteht, die Ursachen dieser und ebenso deren Auswirkungen auf die sprachliche Entwicklung jedoch kontrovers diskutiert werden (Steinhardt 2010: 28), erfolgt an dieser Stelle eine ausführlichere Bearbeitung dieses Phänomens. In diesem Zusammenhang werden unterschiedliche Erscheinungsformen präsentiert sowie mögliche Ursachen erläutert, wobei deutlich wird, dass entgegen älteren Konzeptionen das Mischen von Sprachen keine negativen Auswirkungen auf die sprachliche Entwicklung hat.

Nach Tracy (1995) lassen sich unter der Begrifflichkeit *Sprachmischung* diverse Phänomene des Sprachkontakts festmachen, wobei in diesem Zusammenhang Entlehnungen, Lehnworte, Lehnübersetzungen sowie das *Code-switching* als die am weitesten verbreiteten genannt werden. Code-switching, also das Wechseln des so genannten Sprachcodes, meint das Sprachverhalten zweisprachiger Personen, in Abhängigkeit von unmittelbarer Kommunikationssituation, Gesprächspartner_innen sowie kontextueller Gegebenheiten, die geeignete Sprache zu wählen (Meisel 1989 & 1994; Steinhardt 2010: 28).

Häufig wird anstelle des Terminus Code-switching auch jener des *Code-mixing* verwendet, wobei darunter entweder ausschließlich ein Sprachwechsel innerhalb eines Satzes (Appel/ Muysken 1987; Bhatia/ Ritchie 1999) oder aber auch ein Sprachwechsel bei so genannten Refrainfragen („Tag-switching“), nach Satzgrenzen sowie innerhalb eines Satzes (Tracy 1995) verstanden werden kann. Code-mixing kann folglich auch als besonderer Typus des Code-switching bezeichnet werden.

Während in der Literatur unterschiedliche Definitionen des Phänomens Code-switching oder Code-mixing primär in Bezug auf das Sprachverhalten Erwachsener variieren, wird unter Sprachmischungen im Hinblick auf mehrsprachigen Erstspracherwerb recht übereinstimmend das Verwenden von

Lauten und Wörtern unterschiedlicher Sprachen in einer Kommunikationssituation, auch in Fällen, in denen an der Interaktion partizipierende Personen nicht beide dieser Sprachen sprechen, verstanden. Dieses Verständnis von Sprachmischungen, welches als ziemlich allgemein bezeichnet werden muss, führt unweigerlich zu Mehrdeutigkeiten. Daher versucht beispielsweise Köppe (1997) diesem Problem zu entgehen, indem sie unter Sprachmischungen alle Propositionen, in denen es zu einer Kombination von Sprachelementen beider Familiensprachen kommt sowie alle Propositionen, welche in einem ‚inadäquaten‘ Kontext hervorgebracht werden, versteht (Steinhardt 2010: 32 ff.).

Code-switching kann, wie bereits eingangs erwähnt, bei den meisten mehrsprachigen Personen beobachtet werden. Das bedeutet, dass lediglich ein marginaler Anteil multilingualer Sprecher_innen Sprachen konsequent voneinander separiert verwendet und die Mehrheit mehrere Sprachen in komplexer Art und Weise miteinander verbindet. So können mehrsprachige Sprecher_innen je nach kontextuellen Gegebenheiten auf verschiedene Elemente ihres sprachlichen Repertoires zurückgreifen (Baker 2006: 109).

Für dieses besondere sprachliche Verfahren lassen sich unterschiedlichste Ursachen finden. Demnach kann Code-switching beispielsweise beobachtet werden, wenn multilinguale Personen für ein Wort oder eine Phrase keine adäquate Benennung in einer Sprache kennen oder aber wenn sie bestimmte Ideen in einer Sprache treffender oder effektiver mitteilen können (Baker/ Jones 1998: 37).

Bei Kindern treten diese besonderen sprachlichen Erscheinungen verstärkt in einem bestimmten Alter auf. Demzufolge wurde in älteren wissenschaftlichen Publikationen häufig statuiert, dass Kinder erst ab einem gewissen Alter in der Lage wären, unterschiedliche Sprachen als allein stehende Systeme und nicht als ein einzelnes, vereinheitlichtes sprachliches System zu begreifen. Dazu stehen jedoch neuere wissenschaftliche Erkenntnisse deutlich im Widerspruch, welche aufzeigen, dass Kinder bereits ab einem sehr jungen Alter zwischen zwei Sprachen unterscheiden können und daher ebenso wie erwachsene multilinguale Sprecher_innen Code-switching in einer sinnvollen und

praktikablen Art und Weise bewusst anwenden, um gemäß ihren individuellen Ressourcen ihre sprachlichen Ziele bestmöglich zu erreichen (Baker/ Jones 1998: 37).

Diese soeben vorgenommene Differenzierung innerfamiliären Sprachgebrauchs macht deutlich, dass sowohl elterliche Erstsprachen als auch Umgebungssprachen den Familienalltag wesentlich beeinflussen. Darüber hinaus haben vor allem auch angewandte Kommunikationsstrategien deutliche Auswirkungen auf mehrsprachigen Spracherwerb (Lanza 2007: 48 f.).

Es muss jedoch ergänzend angemerkt werden, dass die vorgenommene Einteilung von Kommunikationsstrategien lediglich eine segmentale Auseinandersetzung mit möglichen familiären Erwerbskonstellationen darstellt. So finden sich beispielsweise Gegebenheiten, in denen sich nicht nur zwei Elternteile, sondern auch andere Familienangehörige oder auch nicht verwandte Personen um die Kinder kümmern. Außerdem spielt neben den genannten Einflussfaktoren – Sprache(n) der Eltern, dominierende Gesellschaftssprache(n) sowie von den Eltern verfolgte Strategie(n) – ein weiterer Aspekt, welcher wesentliche Auswirkungen auf den kindlichen Spracherwerb hat, eine elementare Rolle: das tatsächliche zeitliche Ausmaß, in dem sich der jeweilige Elternteil mit den Kindern auseinandersetzt (Steinhardt 2010: 26).

2.4. Fazit

In diesem Kapitel erfolgte eine eingehende Auseinandersetzung mit mehrsprachigen Familienkonstellationen, wobei in diesem Zusammenhang sowohl auf die Familie als besonderes soziales Gefüge, als auch auf unterschiedliche Aspekte mehrsprachigen Sprachgebrauchs sowie -erwerbs innerhalb dieser besonderen sozialen Einheit eingegangen wurde. So konnte

ein umfassendes Bild elementarer Faktoren gelebter Mehrsprachigkeit in familiären Konstellationen präsentiert werden.

Ein besonderes Augenmerk dieses Kapitels galt unterschiedlichen Kommunikationsstrategien, welche von Eltern forciert werden (können) und unmittelbare Auswirkungen auf den kindlichen Erstspracherwerb haben. Dabei konnte gezeigt werden, dass Sprachmischungen, entgegen traditionellen Annahmen, keine negativen Auswirkungen auf die sprachliche Entwicklung haben.

Welche Kommunikationsstrategien in mehrsprachigen Familien jedoch tatsächlich angewandt werden und ob Eltern und andere Bezugspersonen Sprachmischungen sanktionieren, tolerieren oder gar forcieren, konnte innerhalb dieses Kapitels nicht geklärt werden. So stehen die unmittelbare Sprachwahl und/oder spracherzieherische Strategien in engem Zusammenhang mit verinnerlichten sprachideologischen Einstellungen, was bedeutet, dass Sprachgebrauch und Spracherwerb stark von ideologischen Manifestationen geprägt sind. Demnach beruhen sowohl die Entscheidung Kinder mit zwei oder mehreren Sprachen zu konfrontieren als auch die Wahl eines bestimmten Spracherwerbstyps sowie der Umgang mit Sprachmischungen auf bestimmten ideologisch determinierten Vorstellungen.

Aus diesem Grund widmet sich das nun folgende dritte Kapitel sprachideologischen Einstellungen in mehrsprachigen Familien, wobei zunächst geklärt werden soll, was unter Sprachideologien überhaupt verstanden wird.

3. Sprachideologien

Sprachideologien haben sich in den letzten Jahrzehnten von einem Randthema zu einer durchaus zentralen Größe sprachwissenschaftlicher Auseinandersetzungen entwickelt. So finden sich zahlreiche Publikationen, welche sich mit Diskursen über Sprache(n) und Sprachgebrauch beschäftigen. In diesem Zusammenhang sind u.a. Arbeiten von Kroskrity, Lanza, Schieffelin, Silverstein oder Woolard zu nennen, denen durchaus divergente konzeptionelle Zugänge des Phänomens Sprachideologien zugrunde liegen.

Woolard (1998) bemerkt in diesem Zusammenhang, dass diese unterschiedlichen Konzeptionen von „neutraler“ bis „kritischer“ Natur seien (Woolard 1998: 4). Während folglich ein eher neutrales Verständnis von Sprachideologien diese als „kulturell bedingte Weltsichten“ versteht, begreifen Wissenschaftler_innen, deren Arbeiten ein kritischer Zugang zugrunde liegt, diese als „Strategien der Verschleierung und Legitimierung von sozialer Ungleichheit“ (Busch 2013: 84).

Was das Feld wissenschaftlicher Auseinandersetzungen mit Sprachideologien betrifft, so gestaltet sich dieses ebenso facettenreich wie jenes der Mehrsprachigkeitsforschung. Aus diesem Grund kann auch für Sprachideologien keine universale Definition herangezogen werden, weswegen im nun folgenden ersten Teil dieses Kapitels eine Gegenüberstellung unterschiedlicher definitorischer Zugänge und Konzeptionen geliefert wird. Darauf basierend erfolgt eine Bearbeitung mehrerer Forschungsschwerpunkte, wobei in diesem Zusammenhang der Fokus auf die Kritik am Verständnis von Sprachen als einzelne, zählbare Einheiten gelegt wird. Eine intensive Auseinandersetzung mit innerfamiliären sprachideologischen Einstellungen sowie deren Auswirkungen auf kindlichen Spracherwerb bilden schließlich den letzten Teilbereich dieses Abschnittes.

3.1. Begriffsklärung

Wie bereits eingangs erwähnt, lassen sich in wissenschaftlichen Publikationen unterschiedliche Definitionen finden, welche entweder als kritisch oder neutral bewertet werden können (Woolard 1998), wobei beobachtet werden kann, dass Begriffsklärungen, welche einen eher neutralen oder allgemeinen Charakter besitzen, Sprachideologien mitunter als statisches Phänomen beschreiben. Darüber hinaus lassen sich definitorische Zugänge finden, welche sich durch eine unterschiedlich breite Orientierung auszeichnen, d.h. entweder wird der Fokus lediglich auf das Individuum oder aber auf gesamtgesellschaftliche Auswirkungen sprachideologischer Manifestationen gelegt. In diesem Zusammenhang finden häufig auch wechselseitige Beeinflussungen von sprachlichem Handeln und sprachideologischen Wertvorstellungen Erwähnung. Es zeigt sich somit, dass unterschiedliche Zugänge entweder neutral oder kritisch, statisch oder dynamisch sowie eng oder weit gefasst sein können.

Eine mögliche Begriffsklärung, welche eine eher neutrale Perspektive widerspiegelt, findet sich bei Rumsey (1990), der Sprachideologien als „shared bodies of commonsense notions about the nature of language in the world“ beschreibt (Rumsey 1990: 346).

Rumsey, welcher häufig auch in Arbeiten anderer Autor_innen zitiert wird (siehe z.B. Woolard 1998; Kroskrity 2004; Lanza 2007), definiert Sprachideologien demnach als bestimmte Einstellungen zu Sprache(n) und schließt andere zentrale Aspekte, wie beispielsweise die Tatsache, dass Sprachideologien häufig auch als Legitimationsstrategien herangezogen werden, nicht mit ein. Dieser Zugang beschreibt das Phänomen der Sprachideologien folglich stark simplifiziert. Darüber hinaus wohnt diesem eine homogene Sichtweise auf Sprachideologien inne, wie Kroskrity (2004) kritisch anmerkt. So berücksichtigt Rumsey unterschiedliche Faktoren wie Alter oder soziale Zugehörigkeit und deren Auswirkungen auf sprachideologische Ausformungen nicht, sondern versteht Sprachideologien als einheitliche und statische Größen (Kroskrity 2004: 496).

Im Gegensatz dazu charakterisiert Silverstein (1979) Sprachideologien sowohl als gesellschaftlich konstituierte Denkweisen als auch als Legitimationsstrategien für sprachliches Handeln und bezeichnet diese wörtlich als „[...] sets of beliefs about language articulated by users as a rationalization or justification of perceived language structure and use“ (Silverstein 1979: 193). Silverstein berücksichtigt somit auch die Tatsache, dass unter Sprachideologien unterschiedliche Strategien zusammengefasst werden, welche sprachliches Handeln legitimieren sollen. Darüber hinaus schließt diese Definition sowohl das Sprachbewusstsein einzelner Sprecher_innen als auch die Auswirkungen von Sprachgebrauch auf sprachliche und somit auch auf soziokulturelle Strukturen mit ein (Kroskrity 2004: 497).

Ein noch stärker soziokulturell geprägter Zugang lässt sich bei Irvine (1989) finden, demzufolge Sprachideologien als „the cultural system of ideas about social and linguistic relationships, together with their loading of moral and political interests“ beschrieben werden (Irvine 1989: 255).

Ein umfassendes Verständnis von Sprachideologien, welches auch die Wechselwirkung von Sprachgebrauch und sprachideologischen Weltbildern berücksichtigt, findet sich beispielsweise bei Paffey (2012):

[...] however we define ‚language ideology‘ itself [...] it must consider the effects of lived experience on the values placed on language, as ideology is not only personal but also social, born out of responses to social phenomena. Vice versa, prevailing ideological trends and beliefs about language must also be seen as having an effect on social attitudes and behavior. (Paffey 2012: 16)

Diese Sichtweise auf Sprachideologien, wonach diese nicht nur als individuelle Vorstellungen von, sowie Einstellungen zu Sprache(n) verstanden werden, beinhaltet unterschiedliche Faktoren, die in einer umfassenden, kritischen Bearbeitung von Sprachideologien berücksichtigt werden müssen. So findet die Tatsache, dass Ideologien nicht nur auf individueller Ebene, sondern vielmehr auch auf gesellschaftlicher Ebene zu tragen kommen, Erwähnung. Paffey spricht sich folglich für eine Auseinandersetzung mit sprachideologischen Einstellungen, die über individuelle Reaktionen auf Sprache und sprachliches

Handeln hinaus reichen, aus. Das bedeutet, dass einerseits die Auswirkungen von sprachlichem Handeln auf den Stellenwert von Sprachen, andererseits auch der Einfluss ideologischer Tendenzen und Überzeugungen auf soziale Einstellungen und soziales Verhalten als zentrale Dimensionen von Sprachideologien genannt werden (Paffey 2012: 16).

Eine weitere Definition, welche sich auf diese Wechselwirkung bezieht, findet sich bei Woolard (1998):

Representations, whether explicit or implicit, that construe the interaction of language and human beings in a social world are what we mean by 'language ideology'. (Woolard 1998: 3)

In dieser Begriffsklärung wird die Tatsache, dass Sprachideologien sowohl impliziter als auch expliziter Natur sein können, berücksichtigt. Das bedeutet, dass Sprecher_innen einerseits unmissverständlich bestimmte Einstellungen zu Sprache(n) äußern können, andererseits auch durch ihr Handeln Rückschlüssen auf bestimmte unbewusste ideologische Manifestationen gezogen werden können.

Basierend auf solch unterschiedlichen Zugängen entwirft Kroskrity (2004) folgende Definition von Sprachideologien, welche die Basis für diese Arbeit bilden soll:

[...] language ideologies are [...] a more ubiquitous set of diverse beliefs, however implicit or explicit they may be, used by speakers of all types of models for constructing linguistic evaluations and engaging in communicative activity. They are beliefs about the superiority/ inferiority of specific languages [...]. They are beliefs about the linguistic adequacy of ASL (American Sign Language) and other sign languages for Deaf communities [...]. They are beliefs about how languages are acquired [...]. They are beliefs about language contact and multilingualism [...]. (Kroskrity 2004: 497 f.)

Wie soeben gezeigt werden konnte, lässt sich in Fachliteratur eine Vielzahl an Definitionen der Begrifflichkeit Sprachideologie(n) finden. Diese Tatsache kann mitunter darauf zurückgeführt werden, dass Auseinandersetzungen mit Sprache(n) und Sprachlichkeit Untersuchungsgegenstand unterschiedlicher Wissenschaftsdomänen und deren Subdisziplinen sind. So liegt bereits der

50

Anfang wissenschaftlicher Auseinandersetzungen mit diesem Phänomen in zwei Fächern, nämlich der Anthropologie sowie der Sprachwissenschaft, begründet (Kroskrity 2004: 498 f.). Innerhalb der Linguistik werden neben der Soziolinguistik auch in anderen Schwerpunktfächern wie beispielsweise der Diskursanalyse oder der Sprach(en)politik Spracheinstellungen und gesellschaftliche Implikationen diskutiert (Kroskrity 2004: 512).

In diesem Zusammenhang finden in unterschiedlichen Publikationen neben dem Terminus der Sprachideologien auch andere Bezeichnungen Erwähnung. So nennt Woolard (1992: 236) exemplarisch jene der „grammatical ideology“ (Kroch/ Small 1978), „purist ideology“ (Hill/ Hill 1980, 1986; Hill 1985) sowie der „ideologies of standardization“ (Milroy/ Milroy 1985)“. Während im englischen Sprachraum zudem auch eine Unterscheidung zwischen „linguistic ideology“ und „ideology/ies of language“ getroffen wird, werden diese in deutschsprachigen Texten unter dem Begriff Sprachideologie(n) subsumiert.

Derartige Bezeichnungen beziehen sich zwar auf unterschiedliche Teilaspekte von Sprache(n) und ihren konkreten Anwendungen, werden jedoch allesamt unter dem Hyperonym Ideologie zusammengefasst.

Aus diesem Grund stellt sich die Frage, ob Ideologie überhaupt als adäquate Bezeichnung für derlei Phänomene herangezogen werden kann. So äußert sich auch Woolard (1992) kritisch gegenüber einer Verwendung dieses Terminus als Oberbegriff für unterschiedliche wissenschaftliche Konzeptionen:

If ideology is a muddled and troublesome concept, why choose it as an umbrella under which to gather? (Woolard 1992: 236)

Woolard liefert jedoch zwei Argumente, die dennoch für die Begrifflichkeit Ideologie(n) als Bezeichnung für ein (vielseitiges) Forschungsfeld sprechen. Demnach würde diese einerseits in wissenschaftlichen Publikationen mit zunehmender Häufigkeit Verwendung finden, weswegen sie als zu stark etabliert bezeichnet werden kann, um durch eine andere ersetzt zu werden. Andererseits könne die Existenz eines umfangreichen intellektuellen Feldes, welches sich diversen sprachlichen und gesellschaftlichen Phänomenen sowie deren Wechselspiel widmet, nicht gezeugnet werden. Dabei spielt es lediglich eine untergeordnete Rolle welche Bezeichnung hierfür herangezogen wird:

[...] there is an intellectual field in need of review and coordination, under whatever name. (Woolard 1992: 236)

Empirische Auseinandersetzungen mit Phänomenen von Sprache(n) und Sprachlichkeit kommen folglich nicht umhin, ihr zugrunde liegendes Verständnis von Sprachideologie(n) eingehend zu erläutern. Es genügt daher nicht, ausschließlich prägnante Begriffsdefinitionen als wissenschaftliche Basis heranzuziehen, sondern es muss vielmehr die Bandbreite an unterschiedlichen sprachideologischen Dimensionen berücksichtigt werden.

Eine äußerst umfangreiche konzeptionelle Annäherung an das komplexe Feld der Sprachideologien liefert beispielsweise Kroskrity (2004, 2010 u.a.), der Sprachideologien als „Cluster-Konzept“ (Kroskrity 2004: 501) versteht.

Sein analytischer Zugang zeichnet sich durch die Annahme fünf, sich überschneidender Ebenen aus:

- 1.) Sprachideologien spiegeln eine bestimmte Perspektive auf Sprache und Diskurs wieder, welche dem Interesse einer spezifischen sozialen oder kulturellen Gruppe entspricht.
- 2.) Sprachideologien sind *multipel*, d.h. dass auch innerhalb einer sozialen Gruppe basierend auf divergenten sozialen Zugehörigkeiten unterschiedliche Sichtweisen auf Sprache evoziert werden (können).
- 3.) Sprachideologien können bewusst oder unbewusst produziert sowie reproduziert werden. Demnach werden beispielsweise innerhalb eines familiären Gefüges Sprachideologien eher unbewusst gelebt, während in unterschiedlichen Institutionen wie Gericht, Schulen oder Kindergärten sprachliches Handeln auch explizit bewusst wird.
- 4.) Sprachideologien bewirken das Verknüpfen von soziokulturellen Erfahrungswerten mit sprachlichen sowie diskursiven Ressourcen, d.h. zwischen einem bestimmten Sprachgebrauch und bestimmten soziokulturellen Erfahrungen kann ein indexikalischer Zusammenhang verortet werden.
- 5.) Sprachideologien haben große Auswirkungen auf soziale und kulturelle Identitätskonstruktion, das bedeutet, dass diese sowohl an der Entstehung

sowie der Darstellung unterschiedlicher Identitäten mitwirken.

(Kroskrity 2004: 501 ff.)

Nachdem nun unterschiedliche Begriffsklärungen und konzeptionelle Zugänge präsentiert wurden, wird im folgenden Teil des Kapitels ein Überblick über elementare Forschungsschwerpunkte geboten. So soll nicht nur eine Vorstellung diverser theoretischer Konzeptionen erfolgen, sondern auch ein Einblick in die wissenschaftliche Praxis ermöglicht werden. Dabei wird vor allem jenes Kernthema wissenschaftlicher Auseinandersetzungen mit Sprachideologien behandelt, welches für den empirischen Teil dieser Arbeit von großer Relevanz ist.

3.2. Forschungsschwerpunkte

Die Tatsache, dass Sprachideologien ein äußerst vielschichtiges Phänomen verkörpern, bedingt unweigerlich, dass sich eine beträchtliche Vielzahl unterschiedlicher Untersuchungen zu diversen sprachideologischen Dimensionen finden lassen. Aus diesem Grund kann eine umfassende Präsentation aller Forschungsschwerpunkte nicht gewährleistet werden, weswegen an dieser Stelle lediglich die thematischen Schwerpunkte soziolinguistisch orientierter Arbeiten kurz dargelegt werden.

Betrachtet man traditionelle soziolinguistische Untersuchungen, so lassen sich u.a. folgende Themen festmachen: Sprachpflege und Spracherhalt, kontaktbedingter Sprachwandel, die Relation zwischen Sprache, Ethnizität und Nationalismus, Spracheinstellungen, Sprachplanung sowie Sprachentwicklung (vgl. Woolard 1998: 16).

Als ein weiterer, durchaus aktueller Schwerpunkt sprachwissenschaftlicher Auseinandersetzungen mit Sprachideologien nennt Busch (2013) „die Kritik am Verständnis von Sprachen als voneinander getrennte, zählbare, reifizierte Einheiten“ (Busch 2013: 87).

Ein solches Verständnis, welches Jaffe (1999) als „essentialistische Perspektive auf Sprache und Identität“ (ebd.) bezeichnet, spiegelt sich deutlich im gesellschaftlichen Umgang mit Multilingualismus wider. So beeinflusst eine solche Sichtweise – an früherer Stelle dieser Arbeit auch monolinguale Sichtweise genannt – das Verständnis von Mehrsprachigkeit und Spracherwerb ungemein, was schließlich direkte Auswirkungen auf kindlichen Spracherwerb haben kann.

Demnach impliziert die Annahme, dass Sprachen isolierte Einheiten verkörpern, eine Vielzahl unterschiedlicher Konzeptionen. So weist beispielsweise ein Verständnis von Mehrsprachigen als quasi Akkumulation zweier einsprachiger Personen auf eine solche essentialistische Perspektive hin. Darüber hinaus können auch spezielle Spracherwerbs- oder Kommunikationsstrategien, welche einen getrennten Spracherwerb forcieren, als weitere Indikatoren für ein derartiges Verständnis gesehen werden.

3.3. Sprachideologien in der Familie

Sprachideologien lassen sich auf allen Ebenen des gesellschaftlichen Lebens festmachen. Das bedeutet, dass sich diese sowohl in (sprachen)politischen sowie erziehungspolitischen Maßnahmen als auch im unmittelbaren Sprachgebrauch widerspiegeln. In unterschiedlichen Institutionen lassen sich Einstellungen zu Sprache(n) und Sprachlichkeit erkennen. Während in öffentlichen Einrichtungen wie beispielsweise Schulen oder Kindergärten sprachideologische Auffassungen oft explizit gelebt werden, bleiben Einstellungen zu Mehrsprachigkeit innerhalb der Institution Familie zumeist unbewusst. Demnach sind sich Eltern und andere Familienmitglieder ihrer ideologischen Einstellungen oft nicht bewusst, obwohl diese wesentliche Auswirkungen auf den unmittelbaren Sprachgebrauch und daher auch auf den Spracherwerb von Kindern haben.

Was konkrete sprachideologische Auffassungen in familiären Konstellationen betrifft, so können diese von Familienverband zu Familienverband stark

variieren. Das bedeutet, dass sowohl positive als auch negative Einstellungen der Eltern den Familienalltag dominieren und unterschiedliche Praktiken und Kommunikationsstrategien zu tragen kommen können (Lanza 2007: 51 f.).

Doch wie kann es dazu kommen, dass Eltern unterschiedliche ideologische Auffassungen zu Mehrsprachigkeit verinnerlichen? Wodurch können ideologische Auffassungen entstehen oder geprägt werden?

3.3.1. Einflussfaktoren

Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass Wünsche, Vor- und Einstellungen von Eltern und anderen Familienmitgliedern häufig von externen Einflussfaktoren beeinflusst werden. Das bedeutet, dass einerseits Ratschläge von Pädagog_innen (Kindergärtner_innen, Lehrer_innen etc.), andererseits auch die in den Medien vorherrschenden Meinungen einen durchaus großen Einfluss auf familiäre Mehrsprachigkeit haben können (Lanza 2007: 52). So kann sowohl zwischen so genannten Expert_innenmeinungen, d.h. leicht zugänglichen Ergebnissen empirischer Untersuchungen, als auch explizit an Eltern gerichteter Literatur (insbesondere „Ratgeberliteratur“) sowie der Einstellung von Eltern zu erfolgreichen Methoden mehrsprachiger Kindererziehung ein direkter Zusammenhang beobachtet werden (siehe u.a. Piller 2001; King/ Fogle 2006).

Was wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit dieser Thematik betrifft, so lassen sich mehrere Arbeiten finden, welche Einflussfaktoren auf innerfamiliäre Mehrsprachigkeit behandeln.

Im Folgenden werden zwei Untersuchungen eingehender thematisiert, wobei es sich dabei zum einen um eine Studie von King und Fogle (2006), welche sich medialen Auswirkungen im Allgemeinen widmet, sowie um eine Arbeit von Piller (2001), welche sich im speziellen mit Ratgeberliteratur befasst, handelt.

King und Fogle (2006) fokussieren bei ihrer Analyse vier thematische Bereiche, welche häufig von Medien aufgegriffen werden und für Eltern in mehrsprachigen Kontexten von Relevanz sind: Entwicklungsverzögerungen,

Sprachverwechslungen, Spracherwerbsmaterialien sowie die Relation zwischen Mehrsprachigkeit und Intelligenz.

Was das methodische Vorgehen der beiden Wissenschaftler betrifft, so beruhen die Ergebnisse auf einer Befragung mehrerer mehrsprachiger Familien sowie einer Dokumentation der in den jeweiligen Gesprächen häufig aufgegriffenen Themen. Diese wurden um Resultate einer systematischen Bewertung populärer Publikationen der vorangegangenen fünf Jahre ergänzt (King/ Fogle 2006: 698).

Die Untersuchung zeigt u.a., dass sprachideologische Einstellungen der Eltern einer starken Beeinflussung der in den Medien und populären Publikationen gelieferten Informationen und Ratschlägen zu zwei- oder mehrsprachiger Bildung unterliegen. Das bedeutet, dass Elternzeitschriften, Zeitungsartikel, Websites und Elternratgeber häufig herangezogen und darin enthaltene Informationen im Umgang mit Kindern in einem hohen Maße berücksichtigt werden (King/ Fogle 2006: 701).

Die Arbeit Pillers (2001) spricht ebenfalls Ratgebertexten eine durchaus zentrale Rolle als meinungsbildende Instanz in mehrsprachigen Familien zu, wobei die Wissenschaftlerin zunächst ähnliche Erkenntnisse wie King und Fogle liefert. So orientieren sich auch dieser Wissenschaftlerin zufolge eine Vielzahl von Eltern und anderen Bezugspersonen an semiwissenschaftlichen Sprachratgebern (Piller 2001: 77). Unter semiwissenschaftlich versteht Piller, dass sich zwar viele Ratgeber an sprachwissenschaftlichen Publikationen ausrichten, diese jedoch ein eher verzerrtes Bild familiärer Mehrsprachigkeit präsentieren.

Dabei bezieht sich Piller auf das Konzept der so genannten *elite bilinguals*, worunter Menschen aus einer höheren Bildungsschicht verstanden werden. Das Gros an Ratgebern basiere der Wissenschaftlerin zufolge auf Informationen aus linguistischen Publikationen, welche auf persönlichen Erfahrungen von Autor_innen beruhen, die aufgrund ihres Berufes dieser Gruppe zugeordnet werden können. So schildern Autoren wie Ronjat (1913) oder Leopold (1939-1949) u.a. aufgrund ihrer beruflichen Profession sowie sozialen Position eher einseitige Überlegungen zu innerfamiliärer

Sprachplanung. Das bedeutet, dass in derartigen Publikationen stets von einer sehr bewusst getroffenen Entscheidung für mehrsprachige Erziehung ausgegangen wird, was als typisch für elitäre Mehrsprachige gesehen werden kann (ebd.).

Darüber hinaus gelangt Piller zu der Erkenntnis, dass Sprachratgeber, welche sich an solchen Sichtweisen orientieren, zumeist jene Kommunikationsstrategien favorisieren, die das Trennen von einzelnen Sprachen forcieren. So werden zumeist die Strategien „eine Person – eine Sprache“ sowie „Familiensprache – Umgebungssprache“ als ideale Kommunikationsstrategien angeführt (Piller 2001: 76).

Die Untersuchung Pillers konnte darüber hinaus zeigen, dass in aktuellen Sprachratgebern ein zunehmender Anstieg elitärer Sichtweisen auf Mehrsprachigkeit sichtbar wird. So finden sich darin immer häufiger Konzeptionen wie jene des *balancierte[n] Bilingualismus* [*balanced bilingualism*], welche als Zielkompetenz angestrebt und für mehrsprachige Kinder sowohl privaten als auch beruflichen Erfolg garantieren sollen. In diesem Zusammenhang wird die Entscheidung für mehrsprachige Erziehung auf Grundlage ökonomischer Faktoren getroffen und Mehrsprachigkeit als Zukunftsinvestition erachtet (Piller 2001: 77).

Es zeigt sich folglich, dass internalisierte Sprachideologien von diversen äußeren Faktoren bestimmt werden können, wobei vor allem der Ratgeberliteratur eine wichtige Rolle zugesprochen werden muss.

Im Hinblick auf konkrete sprachideologische Tendenzen konnte Piller (2001) offen legen, dass die Beurteilung von Mehrsprachigkeit als eine Art Zukunftsinvestition immer häufiger Zuspruch findet. Dies lässt sich nicht nur anhand zunehmender schulischer und präschulischer mehrsprachiger Angebote festmachen, wobei in diesem Zusammenhang häufig deutlich Prestigeunterschiede von Sprachen ersichtlich werden, sondern auch anhand unterschiedlicher Publikationen, welche Eltern oder anderen Bezugspersonen die Vorteile mehrsprachiger Erziehung näher bringen wollen.

Dabei darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass sehr ähnliche oder dieselben sprachideologischen Einstellungen sehr wohl auch zu einer

unterschiedlichen Sprachwahl führen und somit einen verschiedenartigen Spracherwerb evozieren können (Lanza 1997/2004/2007). Außerdem können sprachideologische Einstellungen der Elternteile mitunter auch stark divergieren, was durchaus Konflikte bei der Sprachwahl bzw. der familiären Sprachplanung im Allgemeinen verursachen kann (Lanza 2007: 52.).

Nachdem nun unterschiedliche äußere Faktoren und deren Auswirkungen auf sprachideologische Manifestationen präsentiert wurden, widmet sich der folgende Teil des Kapitels möglichen Konsequenzen auf den unmittelbaren Sprachgebrauch.

In diesem Zusammenhang werden u.a. diese Fragen bearbeitet:

In welcher Art und Weise können Spracheinstellungen das sprachliche Handeln von Eltern und anderen Bezugspersonen beeinflussen? Welche konkreten Auswirkungen hat dieses schließlich auf das Sprachverhalten von Kindern?

3.3.2. Sprachliche Konsequenzen

Umfassende Antworten auf diese Fragen finden sich in einer Publikation De Houwers (1999), welche als Grundstein für weitere Arbeiten gesehen werden kann. Zum einen werden darin konkrete Antworten auf soeben formulierte Fragestellungen geliefert, zum anderen werden abschließende Hypothesen formuliert, welche als Basis wissenschaftlicher Auseinandersetzungen mit familiärer Mehrsprachigkeit herangezogen werden können.

De Houwer führt zwei zentrale Begrifflichkeiten ein, welche als wesentliche Größen das sprachliche Verhalten von Eltern und daher auch die sprachliche Entwicklung von Kindern konstituieren und wie folgt lauten: „parental attitudes“ sowie „parental beliefs“ (ebd.).

Bevor diese Faktoren innerfamiliären mehrsprachigen Sprachgebrauchs jedoch eingehender beleuchtet werden können, muss vorab geklärt werden, was De Houwer unter *sprachlichem Verhalten* [*parents' linguistic behavior*] versteht.

Sprachliches Verhalten

Unter sprachlichem Verhalten werden sowohl Sprachwahl [*parents' linguistic choices*] als auch konkrete Interaktionsstrategien [*parents' interaction strategies*] subsumiert (De Houwer 1999: 77). Dabei legt die Wissenschaftlerin vier zentrale Dimensionen fest, um das sprachliche Verhalten von Eltern zu analysieren:

- 1) Wie sprechen Eltern mit ihren Kindern? Verwenden sie in der Interaktion eine oder mehrere Sprachen, d.h. stellen sie sich selbst als ein- oder mehrsprachige Personen dar? Welche Kommunikationsstrategien werden im Konkreten angewandt? Erfolgt eine strikte Trennung von Sprachen nach Personen oder werden unterschiedliche Strategien, die auch das Verwenden mehrerer Sprachen und Sprachmischungen umfassen, eingesetzt?
- 2) Treffen die Elternteile teilweise auch dieselbe Sprachwahl und wenn ja in welchem Ausmaß? D.h. positionieren sich die Eltern als zwei verschiedene sprachliche Entitäten oder aber werden auch sprachliche Gemeinsamkeiten vorgelebt?
- 3) Wie gestaltet sich die *absolute* Häufigkeit hinsichtlich der Verwendung einer bestimmten Sprache? Ist diese hoch genug, um Kindern einen natürlichen Spracherwerb in dieser Sprache zu ermöglichen?
- 4) Wie umfassend ist die *relative* Häufigkeit des Gebrauchs der einen Sprache im Vergleich zu der anderen Sprache? Lässt sich eine Sprache als dominante Familiensprache festmachen oder kann der Sprachgebrauch als ausgewogen bezeichnet werden?

(De Houwer 1999: 77 f.)

Im Hinblick auf soeben beschriebene Dimensionen betont De Houwer, dass diese nicht strikt voneinander getrennt betrachtet werden können, sondern vor allem zwischen den ersten beiden ein fließender Übergang beobachtet werden kann (vgl. De Houwer 1999:77 f.)

Spracheinstellungen

Die Einstellung von Eltern und anderen Bezugspersonen zu einer bestimmten Sprache, einer sprachlichen Varietät oder einem sprachlichen Register, zu kindlicher Mehrsprachigkeit sowie zu einer konkreten Sprachwahl bezeichnet De Houwer als Spracheinstellungen [*parental attitudes*]. Solcherlei ideelle Haltungen können einerseits einen sehr positiven, andererseits auch einen sehr negativen Charakter aufweisen, es lassen sich jedoch auch unterschiedliche Abstufungen festmachen.

Wenn Eltern beispielsweise eine negative Grundeinstellung gegenüber einer bestimmten Sprache oder sprachlichen Varietät besitzen, wird der Gebrauch dieser in Interaktion mit ihren Kindern zumeist (eher) vermieden. Im Gegensatz dazu führt eine positive Einstellung zu einer bestimmten Sprache dazu, dass diese in den meisten Fällen fixes familiäres Kommunikationsmedium wird (De Houwer 1999: 39).

Was eine bestimmte ideologische Haltung von Eltern gegenüber mehrsprachigem Spracherwerb betrifft, so hat diese enorme Konsequenzen auf die Wahl bestimmter Kommunikationsmethoden. Eltern, welche eine kritische oder negative Einstellung zu simultanem Erstspracherwerb haben, leben ihren Kindern in der Regel keinen simultanen Sprachgebrauch vor (De Houwer 1999: 82).

Im Hinblick auf Grundhaltungen von Eltern und anderen Bezugspersonen gegenüber einer bestimmten Sprachwahl bezieht sich De Houwer auf Phänomene alternierenden Sprachgebrauchs. Dabei beruft sich die Wissenschaftlerin auf Lanza (1990, 1992), welche zwei Typen unterschiedlicher Interaktionsstrategien als Extreme einer Interaktionsskala festmacht. Demnach lassen sich eine mehrsprachige [*bilingual*] sowie eine einsprachige [*monolingual*] Strategie beobachten. Während eine mehrsprachige Interaktionsstrategie die Verwendung beider oder mehrerer Sprachen forciert, zielt ihr einsprachiges Pendant darauf ab, stets lediglich eine Sprache zu gebrauchen, d.h. Sprachen strikt voneinander zu trennen.

In familiären Konstellationen, in denen eine stark multilinguale Strategie gelebt wird, führt die Akzeptanz von Sprachmischungen zumeist dazu, dass Kinder in

ihrem Sprachgebrauch flexibel werden (De Houwer 1999: 80). De Houwer merkt in diesem Zusammenhang jedoch kritisch an, dass eine sehr hohe Toleranz gegenüber Sprachmischungen oft auch dazu führen kann, dass sich Kinder für eine zumeist gesellschaftlich dominantere Sprache oder sprachliche Varietät entscheiden. Das bedeutet, dass eine positive Grundhaltung gegenüber Sprachmischungen bzw. Mehrsprachigkeit und mehrsprachiger Sprachentwicklung im Allgemeinen durchaus auch Einsprachigkeit evozieren kann. Zudem spielt nicht nur die Sprachwahl von Eltern und anderen Bezugspersonen, sondern auch deren Reaktion auf das sprachliche Verhalten der Kinder für die Entwicklung mehrsprachiger Kompetenzen sowie einer gefestigten mehrsprachigen Identität eine wesentliche Rolle (De Houwer 1999: 83).

Überzeugungen

De Houwer versteht unter Überzeugungen [*parental beliefs*] die zentralen Vorstellungen von Eltern, wie kindlicher Spracherwerb im Allgemeinen auszusehen habe und welche Rolle Eltern dabei einnehmen sollten. In diesem Zusammenhang differenziert sie zwischen einem *impact belief* und einem *no impact belief*.

Die Bezeichnung *impact belief* bezieht sich darauf, dass viele Eltern häufig die Auffassung vertreten, dass sie eine gewisse Kontrollmacht über die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder hätten. Dieser Glaube an die sprachliche Beeinflussung der Kinder durch die Eltern kann in schwächer oder stärker ausgeprägter Form zu tragen kommen. So weist die bewusste Sanktionierung bestimmter sprachlicher Praktiken auf einen starken *impact belief* hin, während das Vermeiden solcher korrigierenden Maßnahmen eine sehr schwach ausgeprägte Form darstellt (De Houwer 1999: 83; Lanza 2007: 52). Demnach vertreten Eltern, die einen schwächer ausgeprägten *impact belief* besitzen, die Meinung, dass sämtliche Personen aus dem (näheren) Umfeld der Familie als sprachliche Vorbilder für ihre Kinder fungieren, weswegen sie (bewusst) keine aktive spracherzieherische Rolle einnehmen (De Houwer 1999: 84). Als

‚extremste‘ Ausprägung einer derartigen Einstellung nennt De Houwer den so genannten *no impact belief*, worunter die Auffassung verstanden wird, dass das sprachliche Handeln der Eltern keinerlei Einfluss auf die Entwicklung der Kinder habe (De Houwer 1999: 84).

Basierend auf soeben beschriebenen Überlegungen gelangt De Houwer zu der Erkenntnis, dass die besten Voraussetzungen für aktive Mehrsprachigkeit dann gegeben sind, wenn Eltern einen *impact belief* hinsichtlich ihrer eigenen Rolle im Spracherwerbsprozess ihrer Kinder sowie eine positive Grundeinstellung zu Mehrsprachigkeit im Allgemeinen besitzen (De Houwer 1999: 92). In diesem Zusammenhang äußert sie sich wörtlich wie folgt:

In order for early active bilingualism to develop, a minimal condition is that parents have a positive attitude to both languages involved and to early child bilingualism. This is not enough, however: parents must also hold an impact belief concerning their own roles in language acquisition process. (De Houwer 1999: 87)

3.3.3. Sprachenpolitik in der Familie

Wie bereits eingangs thematisiert, lassen sich häufig familiäre Konstellationen finden, in denen ideologische Einstellungen zu Mehrsprachigkeit unbewusst gelebt werden. Das bedeutet, dass unterschiedliche Kommunikationsstrategien oft unhinterfragt angewandt werden und kommunikative Maßnahmen im Allgemeinen eher unreflektiert erfolgen.

Diverse Wissenschaftler_innen beobachten jedoch einen Anstieg bewusster sprachplanerischer Initiativen innerhalb mehrsprachiger Familien (Piller 2001; Schwartz 2010 u.a.), wonach vor allem so genannte *elitäre Mehrsprachige* [*elite bilinguals*] äußerst bewusste spracherzieherische Entscheidungen treffen (Piller 2001: 61).

In diesem Zusammenhang findet die Bezeichnung *Familiäre Sprachenpolitik* [*family language policy*] in wissenschaftlichen Publikationen zusehends Verwendung (Schwartz 2010: 172), wobei Schwartz (2010: 171) drei zentrale innerfamiliäre Faktoren, welche sprachpolitische Maßnahmen in der Familie

wesentlich steuern, anführt: Idologie(n) [*ideology*], Management [*management*] und Praxis [*practice*].

Auch Spolsky (2004) vertritt eine ähnliche Auffassung, wobei er familiäre Sprachenpolitik im Wesentlichen mit bewusstem Sprachgebrauch gleichsetzt:

[...] language practices – the habitual pattern of selecting among varieties that make up its linguistic repertoire; its language beliefs or ideology – the beliefs about language and language use; and any specific efforts to modify or influence that practice by any kind of language intervention, planning or management. (Spolsky 2004: 5)

Wie dieses Zitat verdeutlicht, konstituieren bewusste sprachplanerische Initiativen als wesentliche Faktoren innerfamiliäre Sprachenpolitik. Das bedeutet, dass an dieser Stelle wiederholt auf unterschiedliche Medien, insbesondere Ratgeberliteratur, verwiesen werden muss, welche von Eltern und anderen Bezugspersonen bewusst herangezogen werden, um auf deren Basis sprachpolitische Maßnahmen zu treffen.

Es kann in diesem Zusammenhang davon ausgegangen werden, dass ein Anstieg an gezielten Überlegungen zu kommunikativen sowie erzieherischen Strategien einerseits ein zunehmendes Interesse an unterstützenden Medien bewirkt, andererseits darin enthaltene Informationen vermehrt umgesetzt werden.

3.4. Fazit

Das dritte Kapitel widmete sich dem umfassenden Feld der Sprachideologien, wobei in diesem Zusammenhang eingangs unterschiedliche Begriffsklärungen präsentiert wurden. Dabei wurde deutlich, dass sich unterschiedlichste konzeptionelle Zugänge finden lassen, um Diskurse über sprachliche Phänomene zu analysieren. Darüber hinaus zeigte sich, dass eine kritische Auseinandersetzung mit Sprachideologien nicht umhin kommt, diese auch als Spiegel diverser Aspekte persönlicher und sozialer Identität zu verstehen. Demnach lassen sich im sprachlichen Handeln stets sprachideologische

Manifestationen finden, was bedeutet, dass sowohl die Sprachwahl als auch die Art und Weise, wie eine Person kommuniziert, Ausdruck bestimmter zugrunde liegender Sprachideologien sind.

Als definitorische Grundlage für diese Arbeit wurde schließlich eine umfangreiche Begriffsdefinition Kroskritis (2004) gewählt, der zufolge u.a. Einstellungen zu Mehrsprachigkeit als Sprachideologien bezeichnet werden. Darauf basierend erfolgte eine Bearbeitung sprachideologischer Einstellungen (zu Mehrsprachigkeit) in Familien, wobei dabei insbesondere drei Arbeiten (King und Fogle 2006; Piller 2001; De Houwer 1999) herangezogen wurden. In diesem Zusammenhang konnten sowohl Einflussfaktoren auf sprachideologische Grundhaltungen als auch deren Auswirkungen auf den Sprachgebrauch (und somit auf den kindlichen Erstspracherwerb) ermittelt werden. Dabei zeigte sich, dass vor allem der Ratgeberliteratur eine (zunehmend) wichtige Rolle für bewusst gelebte innerfamiliäre Mehrsprachigkeit zugesprochen werden muss.

4. Ratgeber

Die Textsorte Ratgeber wurde bisher in der Linguistik nur peripher behandelt, weswegen sich keine Publikationen finden lassen, welche sich ausschließlich dieser Textsorte widmen. Es existieren jedoch kurze Ausführungen zu Ratgebern in einigen Werken, welche sich mit Fachsprachen im Allgemeinen und/oder Instruktionstexten im Speziellen beschäftigen (siehe z.B. Gläser 1979; Möhn/ Pelka 1984; Neckermann 2001). Aus diesem Grund soll nun vorab eine Auseinandersetzung mit fachsprachlichen sowie instruktiven Textsorten erfolgen, um mittels der dadurch gewonnen Erkenntnisse schließlich die Textsorte der Ratgeber eingehend behandeln zu können. Davor muss jedoch kurz geklärt werden, was unter Textsorte aus linguistischer Perspektive überhaupt verstanden wird.

4.1. Textsorte

Grundsätzlich findet der Terminus *Textsorte* in der Alltagskommunikation recht häufig Verwendung, wobei jedoch beobachtet werden kann, dass dies zumeist unreflektiert und in eher intuitiver Art und Weise erfolgt. Sitta (1973) bezeichnet Textsorten als Alltagsphänomene und die Kenntnis über diese Phänomene als etwas „intuitiv ungemein Einleuchtendes“ (Sitta 1973: 64). Daher besitzt das Gros der Sprecher_innen durchaus ein gewisses passives Verständnis beziehungsweise eine gewisse Vertrautheit für diese Bezeichnung, weshalb dieser Begriff zur „Identifikation und Kennzeichnung von Textmengen [...] zum Zwecke der schnelleren Orientierung im Textuniversum“ verwendet wird (Heinemann 2000: 9).

Doch was wird unter dem Phänomen Textsorte aus wissenschaftlicher Perspektive verstanden? Wie lauten linguistisch determinierte Definitionen dieses Phänomens?

Diese Fragen gilt es unter anderen zu klären, bevor schließlich die Textsorte Ratgeber in umfassender Art und Weise besprochen werden kann.

4.1.1. Forschungsüberblick

Betrachtet man die historische Entwicklung der Textsortenforschung, so erfolgt in der Linguistik vor allem seit der Entstehung der Textlinguistik in den 1970er Jahren eine intensive Auseinandersetzung mit dem Phänomen Textsorte und mit Fragen der Textsortenkennzeichnung. Mittlerweile existiert eine Vielzahl an Publikationen, die sich dem so genannten Textsortenproblem widmen. Darüber hinaus setzten sich mehrere Kolloquien ausschließlich mit dieser Problematik auseinander (Heinemann 2000: 9 f.).

Innerhalb der Linguistik existieren trotz dieser jahrzehntelangen intensiven Auseinandersetzungen und Diskussionen äußerst unterschiedliche Auffassungen im Hinblick auf die Termini Text und Textsorte. Ebenso werden die Begrifflichkeiten Textteil, Fachsprache, Sachsprache oder Gemeinsprache unterschiedlich diskutiert und bewertet (Neckermann 2001: 10).

Diese Tatsache kann darauf zurückgeführt werden, dass bisherige Arbeiten nicht nur äußerst bemerkenswerte Analysen einzelner Textsorten sowie methodische Herangehensweisen für eine Textsortenklassifikation hervorgebracht haben, sondern vielmehr auch „zahlreiche Defizite, die im Grunde das ganze Spektrum einer Textsortenlinguistik umfassen“ (Heinemann 2000: 10). Das bedeutet, dass zum Teil äußerst unterschiedliche Phänomene kognitiver, sprachlicher oder sozialer Natur unter dem ‚Etikett‘ Textsorte zusammengefasst werden, was die Annahme Gülichs und Raibles (1972) untermauert, der zufolge die Verwendung der Begrifflichkeit Textsorte in „prätheoretischer“ Art und Weise erfolge (Gülich/ Raible 1972: 1).

Es lässt sich jedoch nicht nur in Bezug auf definitorische Zugänge eine bestimmte Uneinigkeit festmachen, auch im Hinblick auf methodologische Zugänge zur Erfassung der einzelnen Textsorten verfügt die (Textsorten)Linguistik bislang über keinerlei Konsens. Des Weiteren ist die Frage nicht geklärt, welche Kriterien herangezogen werden sollten, um einzelne Textsorten voneinander zu unterscheiden und es existieren kaum Untersuchungen, welche sich mit der Relation unterschiedlicher Textsorten zueinander auseinandersetzen auf deren Basis „systemhafte Klassifikationen“ ausgearbeitet werden könnten (Heinemann 2000: 10).

4.1.2. Begriffsklärung

Der Terminus *Textsorte* wird auf Bense (1962) zurückgeführt, der diesen wie folgt definiert:

Die Klassifikation von Texten vom Standpunkt einer Herstellung, die nicht mehr zwischen maschinellen und natürlichen Verfahren unterscheidet [...] führt zu Textsorten, deren entscheidende Merkmale den Prozeß ihrer spezifischen Entstehung kennzeichnen. Es ergeben sich gewisse Paare von Textformen- bzw. Realisationen, die sowohl klassische wie auch nichtklassische Texte umfassen. (Bense 1962: 134)

Es zeigt sich, dass bei einer Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Textsorte der jeweilige zugrundeliegende Textbegriff elementar ist. Bei Bense (1962) findet sich hierzu folgender definitorische Zugang:

Ein Text stellt eine Menge von Elementen dar, die wir als Worte bezeichnen und die [...] gegliedert ist. (Bense 1962: 70)

Diese Begriffsbestimmung besitzt einen äußerst allgemeinen Charakter und entspricht nicht moderneren wissenschaftlichen Konzeptionen.

Im Hinblick auf aktuelle linguistische Definitionen kann im Allgemeinen zwischen einem strukturbezogenen und einem funktionsbezogenen Zugang unterschieden werden (Rolf 1993: 2).

Als Beispiel für einen strukturbezogenen Textbegriff nennt Rolf (1993) jenen Harwegs, welcher zugleich als der „am weitesten durchdachte aller bisher vorgestellten Textbegriffe“ beschrieben wird. Harweg definiert einen Text als „ein durch ununterbrochene pronominale Verkettung konstituiertes Nacheinander sprachlicher Einheiten“. Des Weiteren ergänzt Harweg diese Definition um einen Zusatz, dem zufolge ein Text „ein durch eine ununterbrochene Kette zweidimensionaler Substitutionen gebildetes Nacheinander sprachlicher Einheiten“ darstellt (Harweg 1968/1979: 148, im Original gesperrt in Rolf 1993: 2).

Als Reaktion auf diesen Zugang der Textdefinition entwickelte sich innerhalb der Textlinguistik ein pragmatisch orientierter Textbegriff, welchen Rolf als

funktionsbezogenen Textbegriff bezeichnet. Dieser definitorische Zugang berücksichtigt – entgegen des zuvor genannten – nicht nur syntaktische und semantische Charakteristika, sondern bezieht vielmehr auch funktionale Eigenschaften von Texten mit ein. Zum Teil wird dabei völlig außer Acht gelassen, von welchem strukturellen Gefüge bei einem Text überhaupt gesprochen werden kann (Rolf 1993: 16 f.).

Eine solche Definition des Phänomens Text lässt sich beispielsweise bei Schmidt (1973) finden:

Ein Text ist jeder geäußerte sprachliche Bestandteil eines Kommunikationsaktes in einem kommunikativen Handlungsspiel, der thematisch orientiert ist und eine erkennbare kommunikative Funktion erfüllt, d.h. ein erkennbares Illokutionspotential realisiert. (Schmidt 1973: 150)

Ebenso bezieht sich folgende Begriffsklärung Busses (1992) primär auf funktionale Aspekte, wobei Texte als Komponenten gesellschaftlicher Diskurse verstanden werden:

Text ist ein Phänomen im sozialen Zwischenbereich zwischen den Menschen und deshalb eine intersubjektive, überindividuelle Größe; ein Text steht immer schon in funktionalen Gefügen, in Handlungsgefügen, in Sprachspielen, d.h. in einer gesellschaftlichen Praxis. (Busse 1992: 182)

Rolf kommt zu der Erkenntnis, dass weder ein rein struktureller noch ein rein funktionaler Textbegriff alle elementaren Charakteristika eines Textes umfassen kann, weswegen er den so genannten strukturell-funktionalen Zugang als Lösung des Text(sorten)problems sieht. Diese Zugangsweise soll es ermöglichen, sowohl strukturelle als auch funktionale Charakteristika von Texten in ausreichendem Maße zu berücksichtigen (Rolf 1993: 19).

Eine solche Definition, welche sowohl von struktureller als auch funktionaler Natur ist, liefert beispielsweise Ehlich (1984), indem er einen Text als andauerndes sprachliches Produkt charakterisiert, dessen primäre Funktion in der Überlieferung liegt:

Der Text ist also ein sprachliches Handlungsmittel, um die Gebundenheit dieses Handelns an die Unmittelbarkeit und die Vergänglichkeit ihres Vollzuges zu überwinden. [...] Text als Mittel sprachlichen Handelns hat seinen Zweck in der Überlieferung. (Ehlich 1984: 18 f.)

Auch Brinker (1985) berücksichtigt sowohl strukturelle als auch funktionale Aspekte, wobei er sich wörtlich folgendermaßen äußert:

Der Terminus Text bezeichnet eine begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert. (Brinker 1985: 17)

Diese Begriffsbestimmung erweist sich bei näherer Betrachtung aus vielerlei Hinsicht als adäquate Annäherung an das Phänomen Text beziehungsweise Textsorte. So umfasst sie einerseits die wesentlichsten Merkmale der Textualität und erfüllt andererseits sowohl das Komplexitätskriterium, das Abgeschlossenheitskriterium als auch das kommunikative Kriterium. Den Anspruch auf Komplexität wird sie insofern gerecht, als die Bezeichnung „sprachliche Zeichen“ sehr allgemeiner Natur ist und daher angenommen werden kann, dass diese auch Sätze inkludiert. Das Kriterium der Abgeschlossenheit wird dank der Formulierung „begrenzte Folge“ erfüllt und das so genannte kommunikative Kriterium berücksichtigt Brinker insofern, als er „eine erkennbare kommunikative Funktion“ als die zentrale Aufgabe eines Textes nennt (Rolf 1993: 24).

4.2. Fachtexte

Die Analyse von Fachsprachen stellte in den letzten Jahrzehnten einen durchaus zentralen Forschungsgegenstand der Linguistik dar. Seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts erfolgten diverse Untersuchungen und Klassifizierungsansätze fachsprachlicher Kommunikation. Doch ähnlich der linguistischen Versuche einer Textklassenkonzeption existiert in der Fachsprachenforschung ebenfalls kein einheitlicher Zugang.

Der Fokus unterschiedlicher Untersuchungen wird zumeist entweder auf die Beschreibung verschiedener Fächer, fachsprachlicher Erscheinungsformen und fachtypischer Lexik oder auf die Gegenüberstellung einzelner Fachsprachen anhand unterschiedlicher Determinationsgrade an Fach(sprach)lichkeit gelegt.

In diesem Sinne gibt es wenige umfassende Arbeiten, die sich um eine ganzheitliche Klassifikation bemühen und somit eine geeignete Basis für empirische Untersuchungen bilden. Ebenso erweist sich eine vergleichende Bearbeitung unterschiedlicher Publikationen durchaus als problematisch.

4.2.1. Entstehung von Fachsprachen

Unsere Gesellschaft kann grundsätzlich in unterschiedliche Gruppen unterteilt werden, wobei diese nach diversen Aspekten bestimmt werden können. Das bedeutet, dass sich solche Gemeinschaften beispielsweise aufgrund gemeinsamer Interaktionen, gemeinsamer Interessen oder aber eben aufgrund einer speziellen fachspezifischen Ausbildung und/oder Tätigkeit herausbilden können. Es sind somit divergierende soziale Bedürfnisse, die die Bildung gesellschaftlicher Gruppen evozieren (Möhn/ Pelka 1984 u.a.).

Möhn und Pelka ordnen diese sozialen Bedürfnisse drei Gruppen zu und benennen diese als „vorrangig gemeinschaftsorientiert“, „vorrangig interessenorientiert“ und „vorrangig sachorientiert“ (Möhn/ Pelka 1984: 11).

Auch wenn diese Betrachtungsweise von eher generalisierender Natur scheint, eignet sich dieser Zugang, um sich dem Phänomen der Fachsprache aus soziolinguistischer Perspektive anzunähern und in diesem Sinne Fachsprache(n) als Gruppensprache(n) zu beschreiben. Dementsprechend verorten Möhn und Pelka basierend auf diesen drei Typen gemeinschaftlicher Bedürfnisse drei Typen sozialer Gruppen und ordnen diesen unterschiedliche sprachliche Erscheinungsformen zu. So existieren zum einen „[...] Gruppen, die vorrangig bestimmt sind durch eine Vielzahl gemeinschaftsbildender und gemeinschaftssichernder Interaktionen [...]“, was sich in sprachlicher Hinsicht im Erfahrungsaustausch oder in der Manifestation sozialer Relationen zeigt. Außerdem ermitteln die Wissenschaftler „[...] Gruppen, die vorrangig bestimmt sind durch ein gemeinsames, auf eine bestimmte Gesellschaftsform bezogenes, öffentliches Interesse [...]“, sowie „[...] Gruppen, die vorrangig bestimmt sind durch eine fachspezifische Ausbildung und Tätigkeit [...]“ (Möhn/

Pelka 1984: 11). Während sich die zweite Gruppe sprachlich beispielsweise mittels der Verbreitung von Werten und Ideen manifestiert, wird die dritte Gruppe aufgrund der Präsentation und Vermittlung von spezifischem Fach- und Sachwissen sprachlich sichtbar. Was gruppenspezifische Sprachvarianten betrifft, so gehen Möhn und Pelka davon aus, dass Personen, die der ersten sozialen Gemeinschaft zugeordnet werden können, sich einer Umgangssprache sowie Alltagssprache und Sondersprache bedienen (können), während Personen, die die zweite Kategorie bilden, über eine gruppenspezifische Ideologie- und/oder Glaubenssprache verfügen. Als Fachsprache wird schließlich jene sprachliche Variante bezeichnet, welche jene Personengruppe auszeichnet, die aufgrund einer spezifischen Ausbildung und/oder Tätigkeit zusammengefasst werden kann (ebd.).

4.2.2. Forschungsüberblick

Bereits zu den Anfängen der germanistischen Sprachwissenschaft widmete sich Jacob Grimm der Erforschung berufsgruppentypischer sprachlicher Erscheinungsformen, wobei sein Hauptaugenmerk der etymologischen Entwicklung des vielfältigen Wortschatzes der deutschen Sprache galt. Aus diesem Grund können die Untersuchungen Grimms zwar durchaus als Auseinandersetzung mit dem Phänomen von Fachsprachen gesehen werden, jedoch kann noch nicht von der tatsächlichen Entstehungsphase linguistischer Fachsprachenforschung gesprochen werden (Möhn/ Pelka 1984: 0).

Der eigentliche Beginn moderner wissenschaftlicher Auseinandersetzungen mit Fachsprachen kann in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts verortet werden. Fachsprachenforschung wurde in dieser Epoche eher mit einer „Terminologielehre“ (Simmler 1998: 736) gleichgesetzt, da bei linguistischen Untersuchungen der Fokus lediglich auf die Ebene des einzelnen Wortes gelegt wurde.

In moderneren Publikationen hingegen erfolgt einerseits eine weitaus umfassendere Definition der Fachsprachenforschung, andererseits verkörpert nunmehr eine Vielzahl unterschiedlicher Phänomene

Untersuchungsgegenstand dieser Domäne. Es kann dabei vor allem beobachtet werden, dass der Fokus nicht mehr nur auf einzelne partikuläre Aspekte gelegt wird, sondern vielmehr auch die strukturellen und funktionalen Relationen dieser Merkmale zueinander behandelt werden. Diese stärkere Textorientiertheit lässt sich erstmals in den späten 70er Jahren festmachen, wobei das Augenmerk primär auf jene Charakteristika fachsprachlicher Texte gelegt wurde, welche den organisierten sprachlichen Aufbau solcher Texte markieren¹ (Baumann 1994: 1). Schließlich rückten auch außersprachliche Aspekte, die sowohl für die Entwicklung als auch für die Rezeption von Fachtexten von Relevanz sind, zunehmend in den Mittelpunkt des Interesses einiger Wissenschaftler_innen (siehe z.B. Hoffmann 1987; Fluck 1991). Bedeutende außersprachliche Faktoren sind beispielsweise spezifische Charakteristika eines speziellen Kommunikationsgegenstandes oder die situative und soziale Relation zwischen Textproduzent_innen- und Textrezipient_innen (Baumann ebd.).

In den späten 80er Jahren des 20. Jahrhunderts erfolgte schließlich eine weitere Ausdehnung des Analysegegenstandes der Fachsprachen. Dieser Umstand kann primär auf eine stärker tätigkeitsorientierte sprachwissenschaftliche Ausrichtung zurückgeführt werden. Das bedeutet, dass den zu Beginn wissenschaftlicher Auseinandersetzungen eher wenig beachteten funktionalen Aspekten unterschiedlicher sprachlicher Erscheinungsformen nun mehr Bedeutung zugesprochen wurde. Diese kommunikationsorientierte Ausrichtung der Fachsprachenforschung, welche aus einem neuen kommunikativ-pragmatischen Paradigma hervorging, führte zu einer engen Zusammenarbeit unterschiedlicher sprachwissenschaftlicher Subdisziplinen (z.B. Stilistik, Semantik, Gesprächsanalyse, funktionale Sprachbetrachtung u.a.). Für diese Entwicklung einer funktionalen wissenschaftlichen Ausrichtung der linguistischen Fachsprachenforschung waren jedoch auch andere Wissenschaftsdomänen abseits der Linguistik, wie beispielsweise die Psychologie oder die Soziologie, von Bedeutung.

Obwohl die Fachsprachenforschung Gegenstand unterschiedlicher Disziplinen ist und daher über eine komplexe theoretische Grundlage verfügt, bemängelt

¹ siehe fachtextspezifische Architektoniken, internominale referentielle Relationen u.a.

Baumann (1994) die tatsächliche wissenschaftliche Realisierung mittels geeigneter Analysestrategien. Er spricht in diesem Zusammenhang von einem „Mißverhältnis zwischen der prinzipiellen Akzentuierung des Tätigkeitsbegriffs und dem Niveau seiner wissenschaftlichen Umsetzung in Form adäquater, auf die Komplexität der Fachsprache bezogener Untersuchungsstrategien“ (Baumann 1994: 2) und fordert daher eine gegenstandsspezifische Interpretation tätigkeitsbezogener Ansätze innerhalb der Fachsprachenforschung. Des Weiteren spricht er sich für die Notwendigkeit eines sowohl strukturell als auch funktional orientierten Zugangs aus, mittels dessen einerseits eine vollständige und homogene Definition, andererseits eine geeignete praktische Umsetzung in unterschiedlichen fachsprachlich determinierten Kontexten gewährleistet werden kann (Baumann 1994: 2 f.).

4.2.3. Begriffsklärung

Eine moderne Definition von Fachsprache lässt sich beispielsweise bei Hoffmann finden, der zufolge Fachsprache als „[...] die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten“ verstanden wird (Hoffmann 1987: 92).

Eine äußerst umfangreiche Definition von Fachsprache liefern z.B. Möhn und Pelka (1984); sie verstehen darunter

[...] die Variante der Gesamtsprache, die der Erkenntnis und begrifflichen Bestimmung fachspezifischer Gegenstände sowie der Verständigung über sie dient und damit den spezifischen kommunikativen Bedürfnissen im Fach allgemein Rechnung trägt. Fachsprache ist primär an Fachleute gebunden, doch können an ihr auch fachlich Interessierte teilhaben. Entsprechend der Vielzahl der Fächer, die man mehr oder weniger exakt unterscheiden kann, ist die Variante „Fachsprache“ in zahlreichen mehr oder weniger exakt abgrenzbaren Erscheinungsformen realisiert, die als Fachsprachen bezeichnet sind. Je nach fachlich bestimmter Situation werden sie schriftlich oder mündlich gebraucht, sowohl innerhalb der Fächer (fachintern) als auch zwischen den Fächern (interfachlich). (Möhn/ Pelka 1984: 26)

Diese Definition berücksichtigt die Tatsache, dass Fachsprache in unterschiedlichen Domänen zu verorten ist, weswegen nicht von *einer*

Fachsprache gesprochen werden kann. Vielmehr können unterschiedlichen Fächern unterschiedliche Fachsprachen zugeordnet werden, wobei auch innerhalb einer Fachdisziplin verschiedene sprachliche Varianten möglich sind.

Was eine Unterscheidung diverser Typen von Fachsprachen betrifft, so kann diese mittels einer horizontalen Gliederung erfolgen, während eine Trennung von Fachsprachen nach kommunikativen und stilistischen Mitteln hingegen mittels einer vertikalen Gliederung vorgenommen werden kann.

Horizontal werden Fachsprachen nach unterschiedlichen Domänen wie Medizin, Wirtschaft, Technik etc. zusammengefasst, wobei es auch dabei weitere Differenzierungen geben kann. Das bedeutet, dass die Technik beispielsweise in weitere Subdisziplinen wie Maschinenbau oder Elektrotechnik weiter unterteilt werden kann (Hoffmann 1985: 48 f.).

Diese Tatsache führt dazu, dass nicht festgelegt werden kann, wie viele Fachsprachen de facto existieren. Vielmehr wird angenommen, dass jedem Fachbereich eine Fachsprache zuzuordnen ist, wobei es von jeder einzelnen unterschiedliche Ausformungen geben kann. Des Weiteren bedingt der „wissenschaftlich-technische Fortschritt“, dass sich ständig neue Fachbereiche entwickeln und somit die Anzahl an Fachsprachen stetig zunimmt (Hoffmann 1987: 92).

Im Hinblick auf die vertikale Schichtung von Fachsprachen muss festgehalten werden, dass nicht alle Fachsprachen sämtliche möglichen vertikalen Schichten aufweisen und sich somit nicht alle fachsprachlich determinierten Textsorten finden lassen können (Göpferich 1995: 31).

Darüber hinaus verfügen nicht alle Fachsprachen über eine vertikale Schichtung, dennoch können sehr vielen Fachsprachen unterschiedliche Textsorten zugeordnet werden. In der Literatur lassen sich dazu einige Modelle finden, welche sich durch einen unterschiedlich hohen Differenzierungsgrad voneinander unterscheiden (Neckermann 2001: 11).

Dabei muss das Modell Hoffmanns (1985) als das bekannteste – da in der Literatur am häufigsten zitierte – genannt werden. Hoffmann berücksichtigt in seinem „Fünf-Schichten-Modell“ die Faktoren äußere Sprachform, Grad an

Abstraktion, Milieu sowie Interaktionsteilnehmer_innen und erzielt dadurch folgende Schichtung:

- a. Sprache der theoretischen Grundlagenwissenschaft: höchste Abstraktionsstufe; künstliche Symbole für Elemente und Relationen; Wissenschaftler ↔ Wissenschaftler
- b. Sprache der experimentellen Wissenschaft: sehr hohe Abstraktionsstufe; künstliche Symbole für Elemente, natürliche Sprache für Relationen; Wissenschaftler (Techniker) ↔ Wissenschaftler (Techniker) ↔ wissenschaftlich-technische Hilfskräfte
- c. Sprache der angewandten Wissenschaft und Technik : hohe Abstraktionsstufe; natürliche Sprache mit sehr hohem Anteil an Fachterminologie und einer streng determinierten Syntax; Wissenschaftler (Techniker) ↔ wissenschaftliche und technische Leiter der materiellen Produktion
- d. Sprache der materiellen Produktion: niedrige Abstraktionsstufe; natürliche Sprache mit einem hohen Anteil an Fachterminologie und einer relativ ungebundenen Syntax; wissenschaftliche und technische Leiter der materiellen Produktion ↔ Meister ↔ Facharbeiter (Angestellte)
- e. Sprache der Konsumation: niedrige Abstraktionsstufe; natürliche Sprache mit einigen Fachtermini und ungebundene Syntax, Vertreter der materiellen Produktion ↔ Vertreter des Handels ↔ Konsumenten ↔ Konsumenten

(Hoffmann 1985: 66 f.)

Obwohl dieses Modell häufig in wissenschaftlichen Arbeiten herangezogen wird, erweist es sich als schwierig, eine bestimmte Textsorte einer spezifischen Schicht dieses Modells zuzuordnen. Daher bietet es sich an, das Modell Hoffmanns lediglich zu adaptieren und je nach Fachgebiet zu präzisieren.

Eine Einordnung von Texten, die der Textsorte Instruktionstexte angehören, in dieses Modell gestaltet sich ebenfalls als schwierig. Neckermann (2001) verweist in diesem Zusammenhang auf Testberichte, welche sowohl einen hohen Anteil fachspezifischer Lexik als auch lediglich einige wenige Fachtermini aufweisen können, und somit entweder an so genannte Expert_innen oder Laien adressiert sein können. Das bedeutet, dass Testberichte sowohl *Schicht d* als auch *Schicht e* zugeordnet werden können (Neckermann 2001: 12).

Es zeigt sich folglich, dass nicht nur eine bestimmte Textsorte nicht eindeutig diesem Modell zugeordnet werden kann, sondern vielmehr auch keine „Gruppe

von Textsorten mit sprachlich und pragmatisch ähnlichen Merkmalen“ wie beispielsweise Instruktionstexte (Neckermann 2001: 13).

Es muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass ein rein linguistischer Zugang wie beispielsweise jener Hoffmanns bei der Beschreibung von Fachtexten mitunter auch erkenntnistheoretisch limitiert ist. Das bedeutet, dass es sich durchaus als sinnvoll erweisen kann, Berührungspunkte mit anderen Wissenschaftsdisziplinen zu eruieren und auf dieser Basis einen interdisziplinären Ansatz zu erarbeiten.

In diesem Zusammenhang kann beispielsweise der Psychologie eine zentrale Rolle zugesprochen werden, da die Erforschung „kommunikativer und kognitiver Tätigkeit“ in bestimmten Fachbereichen nur mittels eines interdisziplinären Austausches von Linguistik und Psychologie erfolgen kann (Baumann 1994: 6 f.).

Eine Berücksichtigung kognitiver Charakteristika erweist sich bei der Beschreibung von Fachsprache und fachsprachlichen Texten als äußerst adäquate Ergänzung zu einem rein sprachlich orientierten Zugang und muss daher auch in der vorliegenden Arbeit erfolgen. Vor allem auch aus einer soziolinguistisch determinierten Perspektive, welche dieser Arbeit und der durchgeführten Analyse zugrunde liegt, scheint eine solche Berücksichtigung unabdingbar.

Baumann (1994) ordnet dem „kognitiven Aspekt von Fachsprache“ grundsätzlich vier zentrale Funktionen zu, die im nun Folgenden kurz erörtert werden (Baumann 1994: 7).

Fachsprache verkörpert demzufolge vor allem „ein Mittel der Existenz, Vermittlung und Aneignung gesellschaftlicher Erkenntnisse“. Aus diesem Grunde spielt sie eine wesentliche Rolle bei der Erschließung sozialen Wissens. Außerdem handelt es sich bei Fachsprache um ein Mittel „individueller Erkenntnis“, weswegen diese als Bedingung für das Bewältigen von Aufgaben und Problemen gesehen werden muss. Des Weiteren kann mittels Fachsprache die objektive Realität vergegenständlicht werden, was

bedeutet, dass sie eine zentrale Voraussetzung „für die Sozialisation des erkennenden und kommunizierenden Subjekts“ darstellt. Als vierte Funktion nennt Baumann schließlich die Tatsache, dass Fachsprache eine differenzierte Reflektion der „Subjekt – Objekt - und die Subjekt(e) – Subjekte(e) - Beziehungen“ in unterschiedlichen gesellschaftlichen Domänen ermöglicht (Baumann 1994: 7 f.)

4.2.4. Fachsprachlichkeit/Fachlichkeit als Texteigenschaft

Innerhalb der Linguistik lassen sich zwar Ansätze finden, in denen Fachsprache im Gegensatz zu Gemeinsprache (auch Allgemeinsprache oder Standardsprache) oder Sachsprache behandelt wird, wobei die Unterschiede dieser textsprachlichen Phänomene dargelegt werden (siehe u.a. Möhn/ Pelka 1984), aktuellere linguistische Arbeiten sprechen jedoch aus mehreren Gründen gegen eine solche Gegenüberstellung (Neckermann 2001: 10).

Als Hauptargument gegen diese Herangehensweise an unterschiedliche Textsorten wird die Annahme genannt, dass Fachsprachlichkeit vielmehr als Eigenschaft eines Textes gesehen werden muss. Das bedeutet, dass Texte immer unterschiedlich stark fachsprachlich determiniert sind. Demzufolge kann nicht von fachsprachlichen und nicht fachsprachlichen Texten gesprochen werden, sondern vielmehr von Texten mit unterschiedlichem Grad an Fachsprachlichkeit. So lassen sich auf allen sprachlichen Ebenen – sei es der Lexik oder eben dem Text – verschiedene Grade an Fachsprachlichkeit finden, was eine strikte Trennung von Fach- und Gemein/Sachsprache ad absurdum führt (z.B. Kalverkämper 1990: 124 f.; Göpferich 1995: 23; Neckermann 2001: 10).

Ebenso erweist sich in diesem Zusammenhang eine Differenzierung von Textsorte und Fachtextsorte als wenig sinnbringend, vielmehr kann von Textsorten mit höherem und niedrigerem Grad an Fachsprachlichkeit gesprochen werden (Simmler 1998: 736; Neckermann 2001: 10).

Die Kategorie der Fachsprachlichkeit wird mittlerweile von einer Vielzahl an Wissenschaftler_innen thematisiert und als zentrale Größe zur gesamtheitlichen Beschreibung fachsprachlich determinierter Texte herangezogen² (Baumann 1992: 37).

Baumann u.a. (1992, 1994) verwendet anstelle des Terminus Fachsprachlichkeit jenen der *Fachlichkeit*, um die fachsprachliche bzw. fachliche Qualität eines Textes zu bestimmen. Während das Konzept der Fachsprachlichkeit lediglich auf sprachliche Aspekte bestimmter Texte fokussiert, umfasst der wissenschaftliche Zugang Baumanns neben sprachlichen Kriterien auch außersprachliche. Das bedeutet, dass unter Fachlichkeit „ein komplexes System von außersprachlichen und sprachlichen Determinationszusammenhängen“ verstanden wird, welches auf inhaltlichen, formalen und funktionalen Elementen und Beziehungen beruht. Fachlichkeit verkörpert daher ebenso wie Fachsprachlichkeit eine dynamische Einheit (Baumann 1992: 37).

Was die unterschiedlichen Fachlichkeitsgrade von Texten betrifft, so existieren innerhalb der Linguistik keine genauen Bestimmungskriterien. Laut Baumann kann das komplexe Phänomen Fachlichkeit jedoch nur dann erarbeitet werden, wenn einerseits strukturelle und funktionale Aspekte dieses Phänomens beleuchtet werden, andererseits die Hierarchien der einzelnen Komponenten von Fachlichkeit bestimmt und die Beziehungen dieser zueinander offen gelegt werden (Baumann 1992: 3)

Das Augenmerk einiger Wissenschaftler_innen liegt dabei auch auf der Erarbeitung einer Beziehung zwischen den Phänomenen der Fachlichkeit und der Fachsprachlichkeit. Diese Bestrebungen beruhen auf der Annahme, dass eine Offenlegung der relationalen Verhältnisse dieser Phänomene mögliche Erklärungen zu den Relationen zwischen Fachsprachen und einzelnen Fächern liefern kann. In diesem Zusammenhang wird davon ausgegangen, dass die fachlichen Aspekte bei der Klassifizierung von einzelnen Fachsprachen von großer Relevanz sind (Möhn/ Pelka 1984: 34 ff.). Baumann spricht sich jedoch gegen eine Fokussierung auf einzelne Fächer sowie deren spezielle

² siehe z.B. Hoffmann, Reinhardt/ Köhler, Kalverkämper, Fluck

Charakteristika aus, um eine umfassende Bearbeitung von Fachsprachen und Fachtexten nicht zu gefährden (Baumann 1994: 51).

4.3. Instruktionstexte

Texte mit instruktiver Textfunktion finden in Publikationen über Fachsprachen recht häufig Erwähnung, werden jedoch durchaus unterschiedlich definiert. Zum Teil wird in der Literatur auch von *direktiver* Textfunktion als Synonym oder Überbegriff der instruktiven Funktion (Gläser 1979; Rolf 1993 u.a.) gesprochen. Unter der Kategorie der Instruktionstexte werden u.a. Bedienungsanleitungen, Aufklärungstexte, Kochrezepte, Schulprospekte oder Ratgebertexte zusammengefasst.

4.3.1. Forschungsüberblick

Die Tatsache, dass Instruktionstexte aufgrund der zunehmenden Technisierung eine immer wichtigere Rolle spielen, bedingt einen stetigen Anstieg an wissenschaftlichen Arbeiten zu dieser speziellen Textsorte. Grundsätzlich sind Instruktionstexte jedoch seit Beginn der Fachsprachenforschung Gegenstand linguistischer Untersuchungen (siehe z.B. Gläser 1979; Möhn/ Pelka 1984; Weise 1985). Basierend auf der Vielzahl unterschiedlicher Klassifikationsansätze innerhalb der Textlinguistik sowie der Fachtextforschung existieren bei der Erforschung instruktiver Texte ebenso äußerst unterschiedliche Zugänge (Simmler 1998: 736 f.), weswegen eine Gegenüberstellung unterschiedlicher Arbeiten teilweise kaum möglich ist (Neckermann 2001: 3). So kann sich sogar ein Vergleich gleicher instruktiver Texttypen wie beispielsweise Gebrauchsanleitungen als äußerst schwierig erweisen. Als Grund dafür muss der Umstand genannt werden, dass in unterschiedlichen Klassifizierungsansätzen zum Großteil stark divergierende Termini für dieselben sprachlichen Phänomene herangezogen werden. Für den Texttyp der Gebrauchsanweisungen finden sich zum Beispiel Begrifflichkeiten

wie „Technische Dokumentation“ oder „Tätigkeitsleitende Texte“ (Hoffmann 1990: 11). Aber auch weitere Termini wie „informierende Texte“ (Schmidt 1981: 83), „Texte mit Appellfunktion“ (Brinker 1983: 139) oder „didaktisch-instruktive Texte“ (Göpferich 1995: 124) werden verwendet, um unterschiedliche Gebrauchstexte zusammenzufassen (Neckermann 2001: 3). Ähnlich gestaltet es sich mit der Bezeichnung und Klassifizierung von Ratgebertexten, welche als spezielle Realisierungsform instruktiver Texte Gegenstand des nächsten Kapitels darstellen.

Neckermann beobachtet in der gesamten wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Instruktionstexten erhebliche Defizite, welche sich sowohl an der Erarbeitung sprachlicher und visueller Realisierungen als auch an den unterschiedlichen Klassifikationstypen und Textbeschreibungen zeigen (Neckermann 2001: 5). Um in Zukunft effektive wissenschaftliche Untersuchungen von Instruktionstexten gewährleisten zu können, bedarf es daher einer Optimierung der theoretischen Basis. Ein solcher Versuch findet sich beispielsweise bei Neckermann (2001), in deren Arbeit eine Auseinandersetzung mit „normativ-theoretischen Anforderungen und empirischen Strukturen“ von Instruktionstexten erfolgt.

4.3.2. Begriffsklärung

Möhn versteht unter Instruktion die „Bereitstellung von Handlungswissen, das abgefragt und genutzt werden kann“ und nennt in diesem Zusammenhang u.a. Gebrauchs- und Bedienungsanleitungen sowie Kochrezepte. Derlei Texte präsentieren Rezipient_innen Wissen und (Fach)Kenntnisse und können diese somit zu bestimmten Handlungen befähigen oder leiten (Möhn 1991: 192 f.).

Göpferich (1995) hingegen spricht nicht von rein instruktiven Textsorten, sondern wählt die Bezeichnung „didaktisch-instruktiv“. Darunter versteht sie Texte, deren zentrale Funktion in der Verbreitung des „aktuellen

Wissensstandes zur intellektuellen Bereicherung oder zum Zweck der praktischen Anwendung“ liegt (Göpferich 1995: 125).

Eine weitere mögliche Definition des Terminus Instruktion sowie eine umfassende Konzeption der instruktiven Textsorte findet sich bei Möhn (1991). Dieser bezeichnet den Terminus „Instruieren“ als ambig, da er zwar primär die Funktion der Instruktion (bzw. des Apells) aufweist, darüber hinaus jedoch auch informativen Charakter besitzt. Er identifiziert die „appellative“ Funktion als dominierende Textfunktion und unterteilt diese unter Berücksichtigung der äußeren Variable Intention in zwei weitere Subfunktionen, nämlich die direktive und die instruktive Textfunktion:

- a. direktiv: Aufforderung zum Handeln oder Unterlassen von Handlungen; Begrenzung von Handlungsspielräumen und freien Entscheidungen (z.B. Vorschrift, Verordnung, Anordnung, Befehl, Gesetz u.a.)
- b. instruktiv: Bereitstellung von Handlungswissen, das abgefragt und genutzt werden kann (z.B. Gebrauchs- und Bedienungsanleitungen, Kochrezepte, Beratungsgespräche)

(Möhn 1991: 196)

Diese beiden Untergruppen – jene der direktiven und jene der instruktiven instruierenden Texte – differenziert Möhn anhand weiterer externer Faktoren. In diesem Zusammenhang führt er eine Gruppe von Texten an, welche er als massenmedial orientiert bezeichnet und deren Funktion darin liegt, monologisch bei räumlicher Distanz zu instruieren. Innerhalb dieser Gruppe von Texten nennt er Texte mit folgenden zentralen Eigenschaften: „monologisch, schriftlich fixiert; fachextern [zwischen Experten und Laien vermittelnd]; pluralistisch, adressiert, nichtverbales Handeln als Ziel; Warencharakter [d.h. einen Bezug zu einem konkreten Produkt]“. Diesem speziellen Texttyp können zwei Subkategorien zugeordnet werden, jene der „unmittelbar an Produkte gebundenen Texte“ wie beispielsweise Gebrauchsanweisungen, Betriebsanleitungen sowie Beipackzettel und jene, die für den „eintretenden/aktuellen Bedarf“ (Möhn 1991: 196) verfasst werden. Unter dieser Gruppe werden einerseits Ratgebertexte, andererseits so genannte produktrelationierende Texte für Kaufentscheidungen (Testberichte)

subsumiert. In Bezug auf Ratgebertexte verweist Möhn auf unterschiedliche Texttypen wie beispielsweise Bücher, Broschüren oder Zeitungsartikel (Möhn ebd.).

Bereits 1979 bezieht sich Gläser auf den so genannten „direktiven Fachstil“ und versteht darunter einen Stil, welcher „[...] eine direkte oder indirekte verhaltenssteuernde Funktion“ ausübt. In diesem Zusammenhang trifft sie eine Unterscheidung zwischen einer „mittelbaren Direktive“ und einer „unmittelbaren Direktive“, wobei sie der ersten Gruppe indirekt handlungsanweisende Textsorten wie beispielsweise Werbetexte zuordnet, während sich die zweite Gruppe auf Textsorten mit direkter Handlungsanweisung bezieht, etwa Gesetzestexte (Gläser 1979: 82).

In einer späteren Publikation aus dem Jahr 1990 unterscheidet Gläser nunmehr zwischen „direktiven“ und „instruktiven“ Textsorten, wobei beide der Gruppe der verhaltenssteuernden Texte zugeordnet werden. Während sie unter Instruktion „Verhaltenssteuerung mit unterschiedlicher Stringenz“ versteht, liefert sie keine Definition der „Direktive“. Als Beispiel für instruktive Textsorten führt sie u.a. Produktbeschreibungen und Ratgeber an, der Gruppe der direktiven Textsorten ordnet sie Gesetzestexte und Verordnungen zu (Gläser 1990: 241).

Bei Möhn/ Pelka (1984) und Möhn (1991) wird ebenfalls eine Unterscheidung zwischen einer instruktiven und direktiven Textfunktion getroffen. Unter instruktiven Texten fassen sie Texte, welche die Entscheidungs- sowie Handlungsfreiheit der Leser_innen nicht einschränken (z.B. Produktbeschreibungen und Kochrezepte) zusammen. Eine direktive Funktion hingegen ordnen sie beispielsweise Vorschriften oder Verordnungen zu, also Texten, die eine Appellfunktion aufweisen und somit die Entscheidungsfreiheit einschränken (Möhn/ Pelka 1984: 6; Möhn 1991: 192 f.).

Weise thematisiert in einer Publikation aus dem Jahr 1985 ebenfalls die direktive Textsorte, der er Texte mit appellativem Charakter zuordnet. In diesem Zusammenhang nennt er die divergierenden Grade an Verbindlichkeit dieser Textsorte (Weise 1985: 20 ff.)

Auch bei Rolf (1993) lässt sich eine Definition der „Direktive“ finden, als Besonderheit der direktiven Textsorten nennt er ihren handlungsanweisenden Charakter. In diesem Zusammenhang spricht er von divergierenden Verbindlichkeitsgraden von Texten und meint damit „[...] Handlungen, die der Adressat vollziehen soll und [Handlungen], die der Adressat von sich aus verwirklichen will bzw. wird.“ (Rolf 1993: 223)

Eine Gegenüberstellung der soeben dargelegten Ansätze macht deutlich, dass die Unterscheidung verschiedener Verbindlichkeitsgrade nach Rolf stark jener Gläfers ähnelt, welche sich lediglich einer anderen Terminologie bedient und von „Verhaltenssteuerung“ (Gläser 1990: 241) anstelle von Handlungsanweisungen spricht, wodurch Rezipient_innen eine eher passivere Rolle zugesprochen wird.

Darüber hinaus zeigt sich, dass alle hier angeführten Autor_innen mit Ausnahme von Möhn und Pelka „Direktive“ nach dem Grad an Verbindlichkeit differenzieren. Möhn und Pelka hingegen machen mittels ihrer Textsortenbezeichnung von direktiven und instruktiven Texten auf eine unterschiedlich starke Ausformung von Verbindlichkeit in unterschiedlichen Textsorten aufmerksam (Neckermann 2001: 22).

4.3.3. Charakteristika von Fachtexten mit instruktiver Funktion

Die Tatsache, dass bei Fachtexten mit instruktiver Funktion nicht von einer homogenen Textsorte gesprochen werden kann, sondern darunter vielmehr Texte wie Bedienungsanleitungen oder Kochrezepte zusammengefasst werden, macht es unmöglich, universelle Merkmale von Instruktionstexten zu bestimmen.

Möhn und Pelka (1984) versuchen dennoch basierend auf der Analyse unterschiedlicher Texte und Textpassagen (Ausbauanleitung, Kochrezept sowie Arbeitsregeln) eine Reihe an Charakteristika festzulegen, die in instruktiven Texten häufig auftreten.

Dabei gehen sie davon aus, dass Texte mit instruktiver Funktion im Hinblick auf ihren Aufbau drei unterschiedliche Aspekte aufweisen. Das bedeutet, diese beinhalten *Angaben* zu den speziellen notwendigen Zutaten, Unterlagen oder Geräten, die für den jeweiligen Tätigkeitsbereich von Nöten sind. Darüber hinaus finden sich „*Aufforderungen* zu einzelnen Handlungsschritten“, mittels derer das angestrebte Ziel erreicht werden kann, und schließlich verfügen Instruktionstexte über *Erläuterungen und Begründungen* zu den einzelnen Schritten (Möhn/ Pelka 1984: 61). Was die Abfolge der einzelnen Handlungsschritte betrifft, so wird dadurch eine so genannte Arbeitssequenz gekennzeichnet. Diese Arbeitssequenz erfolgt zwischen dem Ausgangszustand und der tatsächlichen Fertigstellung bzw. Beendigung des Arbeitsprozesses. Die Markierung der Arbeitssequenz erfolgt zumeist mittels paralingualer Komponenten wie beispielsweise fettgedruckter Anfänge oder größerem Zeilenabstand zwischen den einzelnen Sequenzen oder mittels vorangestellter Ziffern. Die einzelnen Arbeitsschritte können jedoch auch durch den Zusammenfall von Satzgrenzen markiert werden (Möhn/ Pelka 1984: 62).

Die Handlungsanleitungen in instruktiven Texten besitzen keinen appellativen Charakter, sondern sollen lediglich einen bestimmten Handlungsspielraum offen legen. Aufforderungen werden daher häufig als persönliche Imperativform, imperativische Infinitivform, mittels der Formulierung „ist/sind + zu + Infinitiv“ sowie mittels Modalverb und Infinitiv realisiert. Darüber hinaus können in Texten mit instruktivem Charakter teilweise auch Indikatoren festgemacht werden, die „den Handlungsspielraum eingrenzen“ sollen. Das heißt, dass sprachliche Konstruktionen wie beispielsweise „so lange...bis; so weit...bis; so...daß“ dazu dienen, für Rezipient_innen deutlichere Handlungsanleitungen zu formulieren (Möhn/ Pelka 1984: 62).

4.4. Ratgeber

In unterschiedlichen Publikationen zu Fachtexten im Allgemeinen oder Instruktionstexten im Speziellen wird die Textsorte Ratgeber behandelt (siehe

Geißler 1985, Gläser 1990, Franke 1996, Neckermann 2001 u.a.). Dabei werden Ratgeber zumeist gemeinsam mit Gebrauchsanweisungen als so genannte Prototypen instruktiver Textsorten angeführt, wobei schnell deutlich wird, dass hierfür unterschiedlichste terminologische Zugänge gewählt werden. Obwohl zumindest hinsichtlich einer Einordnung von Ratgebertexten in die Klasse fachsprachlicher Texte weitgehend Einigkeit besteht, darf nicht außer Acht gelassen werden, dass Ratgeber im eigentlichen Sinne nicht an fachliche Expert_innen adressiert sind (Bergmann 2002: 226). Vielmehr handelt es sich bei den potenziellen Rezipient_innen von Ratgebern oftmals um Laien. Das bedeutet, dass dieser Texttyp dadurch gekennzeichnet ist, dass er komplexe Sachverhalte in vereinfachter Form aufgreift (Schachinger 2007: 31).

4.4.1. Forschungsstand

Zur Textsorte der Ratgeber lässt sich wie bereits an früherer Stelle erwähnt kaum Fachliteratur finden. Aus diesem Grund ist die Tatsache, dass es kaum Textsortenuntersuchungen zu Ratgebern gibt, wenig überraschend (Neckermann 2001: 47).

Die wenigen durchgeführten Analysen beziehen sich zumeist auf medizinische Ratgeber (z.B. Gläser 1990 oder Busch-Lauer 1995) oder sind im Sinne der Fachsprachenforschung im Allgemeinen eher an technischen Ratgebern (bzw. Gebrauchsanweisungen) interessiert. Es lassen sich im deutschen Sprachraum lediglich zwei aktuellere Untersuchungen finden, welche sich auf so genannte Sprachratgeber/Kommunikationsratgeber beziehen, wobei es sich dabei um wissenschaftliche Abschlussarbeiten an der Universität Wien handelt (siehe Weichselbaumer 1998; Schachinger 2007).

4.4.2. Begriffsklärung

Was Definitionen von Ratgebern betrifft, so können in verschiedenen Publikationen zum Teil äußerst unterschiedliche Zugänge beobachtet werden.

Grundsätzlich werden Ratgeber jedoch häufig gemeinsam mit Gebrauchsanweisungen, Aufklärungstexten, Testberichten oder populärwissenschaftlichen Artikeln angeführt (Neckermann 2001: 37).

So fassen beispielsweise Möhn und Gläser Ratgeber als eigene Textsorte auf und definieren diese als Broschüren, Bücher, Zeitungsartikel usw., welche dem unmittelbaren Bedarf entsprechend verfasst wurden (Neckermann 2001: 37). Die definitorische Zugangsweise der beiden Wissenschaftler_innen unterscheidet sich jedoch insofern, als Möhn Ratgebertexte und Testberichte als spezielle Textsortenvarianten anführt, während Gläser keine solche Unterscheidung trifft. Gläser hingegen trifft vielmehr eine Spezifizierung aufgrund divergierender Fachlichkeitsgrade mit den beiden Polen der Aufklärungstexte und der so genannten allgemeinsprachlicheren Ratgebertexte (vgl. Gläser 1992: 221). Dabei lässt ihre Herangehensweise Rückschlüsse darauf ziehen, dass sie Aufklärungs- sowie Ratgebertexte – ebenso wie Möhn Ratgebertexte und Testberichte – eigentlich als Varianten einer Textsorte versteht (Neckermann 2001: 37).

Im Hinblick auf die Verwendung der Termini Ratgeber, Aufklärungstext sowie Testbericht kann auch in anderer Fachliteratur durchaus eine gewisse Inkonsistenz festgemacht werden. So spricht beispielsweise Franke von „ratgebenden Aufklärungstexten“ (Franke 1996: 249), Göpferich führt die Textsorte „populärwissenschaftliche Zeitschriftenartikel“ ein, denen Ratgeber und Testberichte zugeordnet werden (Göpferich 1995: 481).

Eine Betrachtung solch unterschiedlicher Publikationen und damit einhergehender Zugänge wirft die Fragen auf, ob Ratgeber eventuell zwei unterschiedlichen Gruppen zugeordnet werden können, nämlich Aufklärungstexten und Ratgebern. Des Weiteren ist von Interesse, ob Testberichte und Ratgeber als eine eigenständige Textsorte bezeichnet oder unter popularisierender Text subsummiert werden können (Neckermann 2001: 38).

4.4.3. Charakteristika von Ratgebertexten

Grundsätzlich lassen sich unterschiedliche Typen von Ratgebertexten finden, d.h. Ratgeber können als Broschüren, Bücher oder Zeitungs- sowie Zeitschriftenartikel vorliegen. Dabei weisen letztere ähnliche makrostrukturelle Charakteristika wie so genannte Testberichte auf.

Ratgeber in Zeitungen und Zeitschriften sind zumeist in verschiedene Abschnitte gegliedert: Einführung und Beschreibung des zentralen Objekts, besondere Charakteristika sowie Vor- und Nachteile dieses Objekts sowie eine im Hinblick auf den speziellen „Verwendungszweck“ (Neckermann 2001: 47) des Objekts unterschiedlich formulierte (Kauf)Empfehlung. Des Weiteren verfügen solche Ratgeber über eine Vielzahl an Abbildungen (Fotos, Zeichnungen etc.) (ebd.).

Was die eigentliche Funktion von Ratgebern betrifft, so lässt sich diese bereits aus der Begrifflichkeit Ratgeber selbst herleiten. Es handelt sich hierbei folglich um Texte, die primär „Rat geben“, den Rezipient_innen helfen sollen, etwaige Schwierigkeiten zu überwinden und Probleme zu lösen. In Bezug auf Ratgeberbücher wird daher neben dem Terminus der ‚Ratgeberliteratur‘ auch häufig jener der ‚Lebenshilfeleratur‘ genannt, um diese spezielle Form von Publikationen zu beschreiben. Diese Bezeichnung muss jedoch kritisch betrachtet werden, da durch den Terminus ‚Leben‘ ein zu umfassender Anspruch erhoben wird, weswegen der Ausdruck ‚Ratgeberliteratur‘ eindeutig präferiert werden muss (Weichselbaumer 1998: 17).

Geißler (1985) führt im Zusammenhang mit Ratgeberliteratur, welche sich inhaltlich auf zwischenmenschliche Kommunikation bezieht (sog. Kommunikationsratgeber) den Fachbegriff der *dyadischen*, interpersonalen Kommunikation ein. Dieser Typus von Ratgeberliteratur wendet sich im Normalfall an Laien und soll der Optimierung zwischenmenschlicher Verständigung dienen. Als Laien versteht Geißler Rezipient_innen, welche über keinerlei Vorkenntnisse zu kommunikationswissenschaftlichen Thematiken verfügen. Im Fokus des Interesses solcher Leser_innen steht nicht das Bedürfnis nach Informationserweiterung und Bildung, sondern ein gewisser „Handlungsdruck“ (Geißler 1985: 367).

Ratgeberbücher werden folglich herangezogen, um den Rezipient_innen Rat zu geben und somit das Herbeiführen einer Veränderung zu bewirken. Die Möglichkeit auf Veränderung kann daher als die zentrale Intention solcher Publikationen gesehen werden und wird von der Mehrheit der Autor_innen auch als solche angeführt. Unter Ratgeberliteratur werden aus diesem Grund ausschließlich Bücher subsumiert, die sich selbst als Ratgeber bezeichnen und explizit „Rat geben“ wollen. Das heißt, es kann von so genannten „expliziten Ratgebern“ gesprochen werden.

Diese expliziten Ratgeber unterscheiden sich eklatant von belletristischen oder rein wissensvermittelnden Publikationen. Auch wenn solcherlei Literatur sehr wohl Leser_innen bei etwaigen Problemen helfen kann, verfügt diese keineswegs über die explizite Intention, Rat geben zu wollen (Weichselbaumer 1998: 18).

Die zentrale Aufgabe von Ratgeberliteratur bedingt unweigerlich den Umstand, dass diese nicht nur im Hinblick auf ihre Intention, sondern vielmehr auch in Bezug auf ihre Umsetzung anwenderorientiert sein müssen. Das bedeutet, dass Ratgeberbücher nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch dazu anleiten, wie dieses Wissen angewandt werden kann. Typisch für solche Bücher sind beispielsweise Übungen, die die Rezipient_innen animieren sollen, aktiv zu werden (Weichselbaumer 1998: 18).

Neben belletristischen Veröffentlichungen gelten Ratgeber als weitere bedeutende Sparte am Literaturmarkt. Doch was verleitet eine solch große Anzahl an Leser_innen dazu, Ratgeber oder so genannte „Lebenshilfebücher“ zu konsumieren?

Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass Personen, welche sich für ein Ratgeberbuch entscheiden, vor speziellen Schwierigkeiten stehen, sich dieser bewusst sind und sie auch überwinden wollen. Im Hinblick auf Lebenshilfebücher können diese Probleme sehr allgemeiner Natur sein, das heißt, dass die Rezipient_innen von einer Gesamtunzufriedenheit dazu veranlasst werden können, ein solches Buch zu erstehen. Was jedoch spezielle Ratgeberbücher wie Kommunikationsratgeber oder so genannte Erziehungsratgeber betrifft, so werden diese gelesen, wenn es sich um ein

konkreteres Problem in einem konkreten Lebensbereich handelt (Weichselbaumer 1998: 19).

Es muss jedoch nicht zwangsläufig ein bestimmtes Problem und eine damit einhergehende Unzufriedenheit Auslöser für die Lektüre eines Ratgebers sein. Vielmehr können sich Rezipient_innen auch lediglich vor einer (größeren) Herausforderung sehen, die es zu meistern gilt, welche jedoch nicht als tatsächliches Problem gesehen wird. Das bedeutet, dass Ratgeber oft unterstützend herangezogen werden, wenn sich Personen in einer gewissen Lebenssituation befinden, diese kritisch reflektieren und den eigenen Interessen beziehungsweise Absichten entsprechend nutzen oder verändern möchten und dabei von (semi)wissenschaftlichem Wissen und Ratschlägen profitieren wollen.

Wichtig in diesem Zusammenhang ist die Tatsache, dass Leser_innen, die zu Ratgebern greifen, ihre eigene Lebenslage kritisch betrachten und daher vermutlich über die Fähigkeit der Selbstreflexion, in manchen Fällen sogar der Selbstkritik, verfügen (Weichselbaumer 1998: 19). Das bedeutet aber selbstverständlich auch, dass ein durchaus großer Anteil an Personen in der gleichen oder einer ähnlichen Situation nicht zu solchen Büchern greift.

Die Hauptintention von Ratgebern liegt darin, wie bereits an früherer Stelle thematisiert, Rat zu geben, d.h. Wissen zu vermitteln und dieses im Idealfall so aufzubereiten, dass es von Rezipient_innen auch tatsächlich angewandt werden kann. Bei Ratgeberbüchern existieren jedoch hinsichtlich dieser Wissensvermittlung eindeutige Grenzen. Das bedeutet, dass Personen, die beispielsweise bei Fachleuten Rat suchen, die Möglichkeit haben ihren persönlichen Fragen nachzugehen und etwaige Missverständnisse zu klären, während Leser_innen von Ratgeberliteratur nicht alle Unklarheiten vollständig klären können. Häufig können auch Missverständnisse bestehen bleiben oder durch die Lektüre von Ratgebern entstehen, was den Rezipient_innen gar nicht bewusst wird (Weichselbaumer 1998: 21). Diese Tatsache bedingt, dass in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen (primär der Psychotherapie) Arbeiten existieren, die die Wissensvermittlung von Ratgebern an Laien grundsätzlich

kritisch betrachten, wenn nicht sogar in Frage stellen (Weichselbaumer 1998: 21 f.).

Häufig dienen Bücher wie Ratgeber auch der Bewusstwerdung einer speziellen Problematik, das bedeutet sie begünstigen diese oder bilden sogar die Basis dafür. Denn oft erkennen Rezipient_innen erst in den Worten anderer sich selbst und ihre eigenen Probleme wieder. Das heißt, dass erst die Formulierung zur Bewusstwerdung einer speziellen Problematik führt, auch wenn die dieser Formulierung zugrundeliegenden Erkenntnisse eigentlich trivialer Natur sind. Diese durchaus zentrale Funktion von Ratgeberliteratur kann als wesentliche Voraussetzung für Veränderungen, die das Lesen von Ratgebern bewirken soll, gesehen werden. Dennoch kann nicht davon ausgegangen werden, dass sämtliche formulierten Erkenntnisse von den Rezipient_innen auch ad hoc angenommen werden. Vielmehr konzentrieren sich die meisten ausschließlich auf diejenigen Aspekte, die ihrer eigenen vorgefertigten Auffassung entsprechen, was bedeutet, dass Leser_innen nur Problematiken wahrnehmen können, wenn bereits ein bestimmtes Bewusstsein für diese gegeben ist. In der Medienforschung und der politischen Wahlforschung wird dieses Phänomen mit dem Begriff der „selektiven Wahrnehmung“ beschrieben (siehe u.a. Lazarsfeld/Berelson/Gaudet 1969). Es kann jedoch nicht nur seitens der Rezipient_innen von Selektion gesprochen werden, vielmehr selektieren bereits die Autor_innen bei der Auswahl an Aspekten, die sie in ihren Texten aufgreifen. Die Tatsache, dass folglich ausschließlich eine Beantwortung der von den Autor_innen gestellten Fragen gewährleistet werden kann, bedingt eine gewisse Passivität der Leser_innen. Das bedeutet, dass diesen möglicherweise auch Fragen beantwortet werden, über die sie sich bisher keinerlei Gedanken gemacht haben. Diese passive Rolle der Rezipient_innen steht gewissermaßen im Widerspruch zu den gewünschten Verhaltensänderungen, die Ratgeber bewirken sollen (Weichselbaumer 1998: 22). Ein weiterer Aspekt, der diese Passivität fördert und somit möglichen Verhaltensänderungen entgegenwirkt, ist die Tatsache, dass Bücher Wissen lediglich monomedial überliefern können. Der Annahme zufolge, dass Änderungen des Verhaltens am besten mittels multimedialer Verfahren erreicht werden können, eignen sich Ratgeber folglich

nur mäßig, um Rat zu geben. Verhaltensverändernd wirken u.a. Vorträge, da diese unterschiedlichste Reize ansprechen oder Übungsphasen, in denen die soeben erlernten Verhaltensweisen erprobt werden können, beispielsweise mittels Rollenspielen (Fisch/ Fiala 1984: 200).

Häufig werden in Ratgeberbüchern bestimmte Aspekte in simplifizierter Form dargelegt und ebenso einfache oder beschönigende Lösungskonzepte präsentiert. Bedingt wird diese Tatsache häufig dadurch, dass Ratgeber sich an Laien wenden und somit Einfachheit als wesentliches Charakteristikum der Textsorte Ratgeber gesehen werden muss. Dieser Umstand kann jedoch negative Auswirkungen haben, wenn komplexe Thematiken nur am Rande besprochen werden und wichtige Informationen von den Leser_innen nicht oder nicht ausreichend verstanden werden können. Um der zentralen Aufgabe des Rat gebens gerecht zu werden, sollte in Ratgebern folglich auf zu komplexe Informationen verzichtet werden (Weichselbaumer 1998: 26).

Ein weiterer Aspekt, der an dieser Stelle genannt werden muss, ist die Tatsache, dass Ratgeberbücher kein Feedback geben können. Die Möglichkeit auf Rückmeldung stellt jedoch eine wichtige Komponente im Prozess der Verhaltensänderung dar. Das bedeutet, dass beispielsweise praktische Übungen, die sich in den meisten Ratgebern finden lassen, zwar hilfreich sein können, nicht jedoch tatsächliche Übungssituationen ersetzen können. Leser_innen können häufig nicht eigenständig optimale Lösungen und Verhaltensmuster finden. Auch wenn es sich um Rezipient_innen mit einem hohen Grad an Selbstreflexion und Urteilsvermögen handelt, kann nicht gewährleistet werden, dass sämtliche Aspekte wie beispielsweise die Wirkung auf andere berücksichtigt werden. Hier eignet sich eine unmittelbare Rückmeldung durch andere außenstehende Personen am besten (Weichselbaumer 1998: 27). Es kann jedoch nicht davon ausgegangen werden (und es kann auch nicht gewährleistet werden), dass sämtliche Rat suchenden Personen Hilfsgruppen, Workshops und dergleichen aufsuchen, weswegen Ratgebern durchaus eine wichtige und berechtigte Funktion als Rat gebendes Medium zugesprochen werden muss.

4.5. Fazit

In diesem Teil der Arbeit wurde im Speziellen die Textsorte Ratgeber herausgegriffen, wobei in diesem Zusammenhang eingangs diskutiert werden musste, was unter Textsorte aus linguistischer Perspektive überhaupt verstanden werden kann. Daran anschließend erfolgte eine Bearbeitung fachlicher/fachsprachlicher sowie instruktiver Textsorten, um Ratgebertexte schließlich eingehend klassifizieren zu können.

Es zeigte sich, dass Ratgeber als Instruktionstexte mit fachsprachlichem Charakter bezeichnet werden müssen, deren zentrale Funktion in der Vermittlung von Wissen, um Rezipient_innen zu eigenständigem Handeln anzuleiten sowie Möglichkeiten auf Veränderungen zu bieten, liegt. Aus diesem Grund können Ratgebertexte sowohl als informativ als auch als instruktiv charakterisiert werden, wobei sie, auch wenn sie lediglich einen gewissen Handlungsspielraum offen legen sollten, durchaus präskriptive Merkmale aufweisen können.

Auch wenn typischen Rezipient_innen derartiger Texte durchaus die Fähigkeiten zugesprochen werden müssen, ihre eigene Situation kritisch zu betrachten sowie Selbstreflexion zu üben, handelt es sich dabei zumeist um so genannte Laien bzw. Personen mit limitiertem Vorwissen. Aus diesem Grund müssen ratgebende Texte gewisse sprachliche Anforderungen erfüllen (siehe u.a. Einfachheit, Prägnanz, logische Reihung der Inhalte oder inhaltliche Wiederholungen). Diese Eigenschaften bedingen jedoch häufig, dass Ratgeber bestimmte Inhalte zu stark vereinfacht oder sogar in euphemistischer Art und Weise abbilden, welche von Rezipient_innen unreflektiert übernommen und im Alltag unüberlegt umgesetzt werden können.

EMPIRISCHER TEIL

Im vorangegangenen theoretischen Teil dieser Arbeit wurden Lesende in das inhomogene Feld der Mehrsprachigkeitsforschung eingeführt, wobei im Wesentlichen mehrsprachige Familien als Fundament sprachlicher Primärsozialisation herausgegriffen wurden. In diesem Zusammenhang konnte auf Basis vorhandener Literatur ein Überblick über sprachideologische Einstellungen und deren Auswirkungen auf den unmittelbaren Sprachgebrauch geliefert werden. Dabei wurde ersichtlich, dass vor allem Ratgeberbüchern eine nicht unwesentliche Rolle hinsichtlich familiärer Mehrsprachigkeit zugesprochen werden muss, was bedeutet, dass Eltern und andere Bezugspersonen zunehmend auf Grundlage derartiger Publikationen elementare spracherzieherische Entscheidungen treffen.

Was wissenschaftliche Veröffentlichungen zu sprachideologischen Ausformungen in Ratgebern betrifft, so sind diese äußerst rar gesät. Aus diesem Grund konnte im theoretischen Teil dieser Arbeit lediglich eine Klassifikation dieser speziellen Textsorte vorgenommen werden. Der nachfolgende empirische Teil umfasst eine eigene Analyse ausgewählter Ratgeberbücher zu familiärer Mehrsprachigkeit.

5. Forschungsdesign und Analysekorpus

Bevor eine Präsentation der Analyseergebnisse vorgenommen werden kann, ist zunächst eine Vorstellung des Forschungsdesigns sowie des ausgewählten Analysekorpus notwendig. In diesem Zusammenhang soll zudem die konkrete Ausgangslage der vorgenommenen Untersuchung erläutert werden.

5.1. Ausgangspunkte

Das Verständnis von Sprachen als strikt voneinander trennbare Einheiten kann in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen bewusst oder unbewusst sprachliches Handeln leiten, weswegen davon ausgegangen werden muss, dass auch in (mehrsprachigen) Familienkonstellationen ebensolches Verständnis durchaus gegeben sein kann. Um konkrete Rückschlüsse auf ein solch monolingual determiniertes Weltbild ziehen zu können, müssen im Hinblick auf innerfamiliäres mehrsprachiges Heranwachsen u.a. folgende Fragen gestellt werden:

- Welche Kommunikationsstrategien werden von den Eltern angewandt, d.h. werden Sprachen gemischt oder voneinander getrennt gesprochen?
- Wie werden etwaige Sprachmischungen bewertet, werden sie toleriert oder sanktioniert?
- Welche sprachlichen Fertigkeiten werden als Zielkompetenz angestrebt (ausgeglichene Mehrsprachigkeit etc.)?

Das bedeutet, dass die Wahl bestimmter Kommunikationsstrategien, der Umgang mit unterschiedlichen Phänomenen mehrsprachigen Sprachgebrauchs sowie Wünsche und Vorstellungen der Eltern im Allgemeinen auf ideologischen Vorstellungen beruhen. Demnach weist beispielsweise der Gebrauch diverser Strategien, welche Sprachtrennungen forcieren, auf eine monolinguale Perspektive hin, während ein toleranter Umgang mit Sprachmischungen

basierend auf einem holistischen Zugang erfolgt. Damit einher gehen schließlich auch unterschiedliche Auffassungen von Sprache(n) sowie unterschiedliche Ansprüche an die Sprachkompetenzen mehrsprachiger Personen.

Wie in den vorangegangenen Kapiteln deutlich wurde, basieren divergierende ideologische Einstellungen von Eltern häufig auf externen Einflussgrößen, wobei in diesem Zusammenhang vor allem der Ratgeberliteratur eine wesentliche Rolle zugesprochen werden muss.

In diesem Zusammenhang konnte Piller (2001) offen legen, dass (literarische) Ratgeberbücher zu familiärer Mehrsprachigkeit aus dem englischen Sprachraum häufig einen monolingualen Zugang aufweisen. Diese Tatsache wird von der Wissenschaftlerin, wie bereits an früherer Stelle ausführlich besprochen, darauf zurückgeführt, dass das Gros an Publikationen von so genannten *elite bilinguals* verfasst wird, welche ausgewogene, umfassende Sprachkompetenzen als Zielkompetenz forcieren.

Diese Aussagen lassen sich jedoch nicht verallgemeinern, da sie lediglich auf eine geringe Auswahl englischsprachiger Ratgeber zutreffen. Im Hinblick auf deutschsprachige Publikationen liegen keine derartigen Forschungsergebnisse vor, was mitunter darauf zurückgeführt werden kann, dass Ratgeberbücher zu familiärer Mehrsprachigkeit innerhalb des deutschen Sprachraums erst seit den letzten zehn Jahren vermehrt veröffentlicht werden. Dieser deutliche Anstieg an derartigen Publikationen basiert einerseits auf einem steigenden Bewusstsein der Eltern ob ihrer zentralen Rolle in der sprachlichen Entwicklung ihrer Kinder, andererseits auf einem gesteigerten Bedürfnis an bewussten pädagogischen Maßnahmen im Allgemeinen. Das bedeutet, dass Eltern sich zunehmend bewusst für (sprach)erzieherische Strategien entscheiden, wobei auch in diesem Zusammenhang davon ausgegangen werden kann, dass es sich dabei primär um Eltern aus der höheren Mittelschicht, die bereits erwähnten *elite bilinguals*, handelt.

Während die Entscheidung für einen bestimmten Sprachgebrauch häufig bewusst getroffen wird, können ideologische Manifestationen dennoch unbewusst bleiben. Das bedeutet, dass sich Eltern den sprachideologischen

Ursachen für ihr sprachliches Handeln sowie den sprachideologischen Tendenzen in unterschiedlichen von ihnen rezipierten Ratgebertexten oftmals nicht bewusst sind.

Doch um welche sprachideologischen Tendenzen handelt es sich hierbei überhaupt? Welche sprachideologischen Einstellungen lassen sich in Ratgebertexten zu familiärer Mehrsprachigkeit verorten?

Der empirische Teil der vorliegenden Arbeit widmet sich der Beantwortung dieser Fragen. So soll eine Analyse aktueller deutschsprachiger Publikationen zugrunde liegende sprachideologische Einstellungen aufspüren. In diesem Zusammenhang werden ein essentialistisches, monolinguales Weltbild einerseits sowie ein holistisches Weltbild andererseits als die beiden Extrempole festgelegt.

5.2. Zentrale Annahme und Fragestellungen

Basierend auf vorangegangenen Überlegungen lautet die zentrale Annahme, auf der die qualitative Untersuchung ausgewählter Ratgeberbücher basiert, wie folgt:

Sprachratgeber können die Wünsche, Vor- und Einstellungen von Eltern und anderen Bezugspersonen beeinflussen und somit direkte Auswirkungen auf innerfamiliären mehrsprachigen Spracherwerb haben.

Ausgehend von dieser Annahme wird folgende konkrete Fragestellung bearbeitet:

Welche sprachideologischen Tendenzen dominieren in aktuellen Ratgeberbüchern zu familiärer Mehrsprachigkeit?

Daraus resultieren folgende Unterfragen:

- **Welche Kommunikationsstrategien werden genannt?**
- *Welche Kommunikationsstrategien werden favorisiert?*
- *Wie werden Sprachtrennungen/Sprachmischungen bewertet?*
- **Welche wissenschaftlichen Konzeptionen werden genannt?**
- *Findet das Konzept des Semilingualismus Erwähnung?*
- *Findet das Konzept des Sprachrepertoires Erwähnung?*
- **Welche zentrale Perspektive (monolingual vs. holistisch) lässt sich ableiten?**

5.3. Methodisches Vorgehen

Für die Bearbeitung dieser Fragestellungen wurde eine qualitative Inhaltsanalyse an sechs aktuellen Ratgeberbüchern aus dem deutschen Sprachraum durchgeführt, wobei einzelne Textpassagen herausgegriffen und eingehend exploriert wurden.

Bereits im Vorfeld erfolgte eine intensive Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Aspekten der ausgewählten Publikationen, d.h. sowohl Eckdaten als auch einzelne inhaltliche Schwerpunkte wurden bearbeitet. In diesem Zusammenhang konnten die Werdegänge und Lebensumstände der jeweiligen Autor_innen (berufliche Laufbahn, etwaige wissenschaftliche Betätigungen sowie private Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit) rekonstruiert, sowie die jeweiligen Verlage, in denen die unterschiedlichen Ratgeber publiziert wurden, hinsichtlich deren Verlagsprogramme und Schwerpunktsetzungen überprüft werden. Darüber hinaus wurden die den unterschiedlichen Publikationen zugrunde liegenden Definitionen für Mehr- oder (gegebenenfalls) Zweisprachigkeit herausgefiltert, Bezugnahmen auf das mehrsprachige Subjekt beleuchtet und der Umgang mit Vorurteilen analysiert.

Eine eingehende Vorstellung der dadurch gewonnenen Erkenntnisse wäre im Rahmen dieser Arbeit jedoch zu umfangreich, weswegen für die nachfolgende

Präsentation ausschließlich einzelne Textpassagen herangezogen werden, welche sich offensichtlich mit zentralen Aspekten der Analyse auseinandersetzen. Das bedeutet, dass basierend auf vorangegangenen intensiven Auseinandersetzungen eine Auswahl getroffen wurde, um die vorliegende Textmenge einzugrenzen.

Was den konkreten Aufbau der nachfolgenden Darstellungen der Analyseergebnisse betrifft, so werden einzelne Themen schrittweise abgearbeitet. Zunächst werden die ausgewählten Ratgeberbücher hinsichtlich der darin angeführten Kommunikationsstrategien beleuchtet, wobei der Fokus sowohl auf darin favorisierte Strategien als auch auf unterschiedliche Bezugnahmen auf Sprachtrennungen und -mischungen gelegt wird. Anschließend erfolgt eine eingehende Betrachtung unterschiedlicher Textpassagen, welche sich divergierenden wissenschaftlichen Konzeptionen widmen. Dabei werden einerseits das Konzept des Semilingualismus, welches einem monolingualen Weltbild entstammt, sowie andererseits jenes des Sprachrepertoires, welches einem holistischen Zugang zuzuordnen ist, berücksichtigt. Basierend auf dadurch gewonnenen Erkenntnissen wird schließlich die zugrundeliegende Perspektive der jeweiligen Publikation abgeleitet.

Diese Vorgehensweise soll Lesenden ermöglichen, sich ausgehend von praktischen Erziehungsanleitungen über theoretische Konzeptionen hin zu zugrunde liegenden Perspektiven auf Mehrsprachigkeit und mehrsprachigen Spracherwerb ein umfangreiches Bild sprachideologischer Tendenzen in ausgewählten Ratgeberbüchern zu machen.

5.4. Analysekorpus

Das Analysekorpus besteht aus sechs Ratgebern, welche sich explizit an Eltern und andere Bezugspersonen in mehrsprachigen Lebenssituationen wenden.

Was die Auswahlkriterien dieses konkreten Korpus betrifft, so können im Wesentlichen fünf zentrale Aspekte angeführt werden:

- 1.) Den untersuchten Publikationen liegt die Intention zugrunde, Rat geben zu wollen und zu autonomem Handeln anzuleiten, weswegen diese dem Typus der so genannten *expliziten* Ratgeber zugeordnet werden können.
- 2.) Es handelt sich dabei ausschließlich um Bücher, d.h. Texte die einerseits in Printform verfügbar sind, andererseits im Gegensatz zu etwaigen Informationsbroschüren einen durchaus größeren Umfang aufweisen (mindestens 49 Seiten).
- 3.) Die aktuelle Ausgabe der jeweiligen Publikation ist nicht älter als sechs Jahre.
- 4.) Die ausgewählten Ratgeber werden (größtenteils) von unterschiedlichen Organisationen oder Anlaufstellen für mehrsprachige Eltern empfohlen, d.h. sie haben einen bestimmten Bekanntheitswert. In diesem Zusammenhang wurden Homepages unterschiedlicher Dachverbände („Verband binationaler Familien und Partnerschaften“ u.a.) auf etwaige Literaturverweise untersucht.
- 5.) Es werden lediglich Publikationen aus dem deutschen Sprachraum berücksichtigt.

Auf der Grundlage soeben genannter Kriterien konnte das Datenmaterial auf folgende sechs Ratgeberbücher eingegrenzt werden, wobei es sich dabei um fünf Publikationen deutscher Verlage sowie eine schweizerische Publikation handelt.³

³ Im Hinblick auf in Österreich publizierte Ratgebertexte konnte keiner ausfindig gemacht werden, welcher den gestellten Anforderungen entspricht.

- 1.) Triarchi-Hermann, Vassilia (2006): *Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern*. München: Reinhardt.
- 2.) Chilla, Solveig/ Fox-Boyer, Annette (2012): *Zweisprachigkeit/ Bilingualität. Ein Ratgeber für Eltern*. Idstein: Schulz Kirchner.
- 3.) Baumgartner, Bogumila (2010): *Gelebte Zweisprachigkeit. Wie erziehe ich mein Kind zweisprachig?* Berlin: RabenStück.
- 4.) Leist-Villis, Anja (2012): *Elternratgeber Zweisprachigkeit. Informationen & Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern*. Tübingen: Stauffenburg.
- 5.) Burkhardt Montanari, Elke (2010): *Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen. Ein Ratgeber*. Frankfurt a. M. : Brandes & Apsel.
- 6.) Nodari, Claudio/ De Rosa, Raffaele (2006): *Mehrsprachige Kinder. Ein Ratgeber für Eltern und andere Bezugspersonen*. Bern: Haupt.

6. Analyseergebnisse

Im nun folgenden Teil der Arbeit wird eine eingehende Präsentation der Analyseergebnisse vorgenommen, wobei in diesem Zusammenhang nicht nur eine gesonderte Bearbeitung einzelner Ratgeber, sondern auch ein abschließender Vergleich der unterschiedlichen Publikationen erfolgt. Dabei werden die ausgewählten Ratgeber in beliebiger Reihenfolge behandelt, wobei alle Darstellungen einem homogenen Beschreibungsschema entsprechen, welches folgende Aspekte beinhaltet:

- Eckdaten
- Kommunikationsstrategien
- Sprachtrennungen und -mischungen
- Semilingualismus
- Sprachrepertoire
- zentrale Perspektive

Das bedeutet, dass kurz Basisinformationen zu Autor_innen, Verlagen und potentiellen Zielgruppe(n) geliefert werden, bevor eine Bearbeitung der eigentlichen Analysekatégorien erfolgt.

In diesem Teil der Arbeit wird auf spezielle Zitationsregeln zurückgegriffen, um direkt übernommene Textstellen aus den unterschiedlichen Ratgebern zusätzlich zu markieren. Darüber hinaus werden lediglich die Seitenzahlen entnommener Zitate angeführt.

Weitere Besonderheiten beziehen sich auf die Verwendung der Begrifflichkeiten *Zweisprachigkeit* sowie *Bilingualismus*. So werden diese entgegen der vorangegangenen Kapitel sehr wohl herangezogen, wenn sie der Terminologie der jeweiligen Publikation entsprechen und/oder der Kontext es erfordert.

6.1. Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern



Abbildung 1: Titelblatt „Mehrsprachige Erziehung“ (2006)

6.1.1. Eckdaten

Das Ratgeberbuch *„Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern“* von Vassilia Triarchi-Herrmann wurde 2003 erstmals veröffentlicht und liegt seit 2012 in dritter, überarbeiteter Auflage im Reinhardt Verlag, einem auf die Veröffentlichung von Fach- und Sachbüchern spezialisierten Unternehmen, auf.⁴

Die Autorin dieses Ratgebers ist als Lehrerin und Sprachtherapeutin für mehrsprachige Kinder sowie als Referentin für Interkulturelles Lernen tätig. Was ihre persönlichen Erfahrungen mit mehrsprachiger Erziehung betrifft, so ist sie Mutter einer mehrsprachig sozialisierten Tochter (Triarchi-Herrmann 2006).

Der Klappentext dieses Buches wendet sich primär an Eltern, Erzieher_innen sowie Lehrer_innen. In diesem Sinne bezieht sich auch das Vorwort auf Eltern bzw. Erziehungsberechtigte, die ihre Kinder in mehreren Sprachen erziehen

⁴ Für die vorliegende Analyse wurde ein Exemplar der zweiten Auflage aus dem Jahr 2006 herangezogen.

möchten; es werden jedoch auch Pädagog_innen sowie Psycholog_innen als potentielle Rezipient_innen angeführt (13).

Die primäre Intention dieser Publikation liegt darin, Rat zu geben und zu selbstständigem (sprachlichem) Handeln anzuleiten, weswegen diese eindeutig dem Typus der expliziten Ratgeber zugeordnet werden kann.

6.1.2. Kommunikationsstrategien

In diesem Buch werden unterschiedliche Prinzipien thematisiert, welche Eltern und andere Bezugspersonen verfolgen können, um Kindern einen zweisprachigen Spracherwerb zu erleichtern. So werden in einem abschließenden Kapitel mit dem Titel *„Tipps für den zweisprachigen Alltag mit Kindern“* (99) fünf Grundregeln als Leitfaden erzieherischer Maßnahmen angeführt:

1. *Sprechen Sie mit Ihrem Kind so viel wie möglich*
2. *Sprechen Sie mit Ihrem Kind nur in Ihrer Muttersprache, nach dem Motto: „Eine Person - eine Sprache“*
3. *Vermeiden Sie jede Art von Sprachmischungen*
4. *Sorgen Sie dafür, dass beide Sprachen dem Kind mit möglichst gleicher Zuwendung, aber auch Gründlichkeit nahe gebracht werden*
5. *Vermitteln Sie Ihrem Kind eine positive Einstellung zu seiner Zweisprachigkeit*
(100 ff.)

Es zeigt sich, dass diese Auflistung Triarchi-Hermanns neben allgemeinen Ratschlägen die Kommunikationsstrategie *„eine Person – eine Sprache“* beinhaltet. Diese Strategie, welche auf dem Trennen der unterschiedlichen Familiensprachen beruht, weist auf eine eher kritische Grundhaltung gegenüber Sprachmischungen hin, welche anhand der nachfolgend formulierten Äußerung *„Vermeiden Sie jede Art von Sprachmischungen“* bestätigt wird.

6.1.3. Sprachtrennungen und -mischungen

Basierend auf vorangegangenen Erläuterungen bedarf es eigentlich keiner weiteren Ausführungen um zu erkennen, dass diesem Ratgeberbuch die Auffassung zugrunde liegt, dass Sprachtrennungen positive, Sprachmischungen hingegen negative Auswirkungen auf multilingualen Spracherwerb hätten. Dennoch soll diese zentrale Einstellung Triarchi-Hermanns anhand weiterer Literaturbelege verdeutlicht werden.

So werden in einem Unterpunkt des ersten Kapitels („Grundlagen zur Thematik der Zweisprachigkeit“) „besondere Merkmale“ mehrsprachigen Sprachgebrauchs angeführt, wobei insbesondere „Code-switching“ sowie „Sprachmischungen“ behandelt werden (34 ff.). In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass ersteres Phänomen als natürlicher Bestandteil zweisprachiger Kommunikation keinerlei (negative) Wertung erfährt, während Sprachmischungen durchaus kritisch bewertet werden (40 ff.). So äußert sich Triarchi-Hermann wörtlich wie folgt:

Für Eltern sind beim Code-switching ihrer Kinder drei Sachen wichtig, die man sich bei einer zweisprachigen Erziehung merken sollte. Code-switching

- *ist eine natürliche Erscheinung*
- *stellt keinen Sprachfehler und keine Sprachstörung dar und*
- *ist deshalb kein Grund zur Aufregung oder Besorgnis*

(42)

Was Sprachmischungen betrifft, so lässt sich folgende zentrale Textstelle festmachen:

Die Erscheinung von Sprachmischungen ist in den ersten Phasen der zweisprachigen Sprachentwicklung als 'normal' zu betrachten. Später, vor allem wenn die Sprachentwicklung abgeschlossen ist, sollten sie nicht mehr häufig vorkommen. Die Eltern können bei der Trennung der beiden Sprachsysteme ihren Kindern eine große Hilfe sein, indem sie selbst Sprachmischungen vermeiden. Wenn die Eltern selbst die Sprachen mischen, ist bei einer simultanen zweisprachigen Sprachentwicklung mit einer verzögerten Differenzierung des Sprachsysteme zu rechnen. (43)

Sollten Eltern und andere Bezugspersonen das Trennen der beiden Familiensprachen nicht forcieren, warnt die Wissenschaftlerin zudem vor etwaigen negativen Konsequenzen mit den Worten:

Dadurch besteht die Gefahr, dass das Kind eine gemischte Zweisprachigkeit erwirbt. In manchen Fällen kann dies dann auch zu einer Form der doppelten Halbsprachigkeit führen. (109)

6.1.4. Semilingualismus

Auf Semilingualismus bzw. die Konzeption einer doppelten Halbsprachigkeit wird bereits an einer früheren Stelle dieses Buches Bezug genommen. So widmet sich Triarchi-Hermann in einem Unterpunkt des ersten Kapitels mit dem Titel *„Doppelte Halbsprachigkeit: Fiktion oder Wirklichkeit?“* (27 ff.) etwas ausführlicher dieser *„ernsthaften Sprachstörung“* und tätigt in diesem Zusammenhang folgende Äußerung:

Die negativen Auswirkungen doppelter Halbsprachigkeit treten in den meisten Fällen auch bei der Denkentwicklung und der Sozialisierung des zweisprachigen Kindes auf [...] Sein negativer Einfluss schlägt sich im Lernverhalten, in den Schulleistungen und in der Persönlichkeitsentwicklung nieder. (28)

Obwohl der Titel dieses Kapitels einen eher kritischeren Zugang erahnen lässt (siehe *„Fiktion oder Wirklichkeit“*), zeigt sich, dass Triarchi-Hermann lediglich eine Auflistung diverser Schwierigkeiten sowie sprachlicher Defizite so genannt doppelt zweisprachiger Kinder liefert.

Dabei sieht sie jedoch nicht Zweisprachigkeit alleine als Hauptursache für dieses Phänomen, sondern nennt vielmehr unterschiedliche mögliche Gründe, so u.a. *„die Ablehnung der Sprache und der Kultur von Minoritäten durch die Umgebung (Sprachprestige)“*, *„das zu frühe Angebot der Zweitsprache“* oder *„ungünstige Sozialisationsbedingungen“* (28).

6.1.5. Sprachrepertoire

Die für die vorliegende Arbeit zentrale Konzeption des Sprachrepertoires findet keine Erwähnung.

6.1.6. Zentrale Perspektive

Triarchi-Hermann erläutert unterschiedliche „*Erziehungsprinzipien*“, welche im Wesentlichen auf Sprachtrennungen beruhen. Als einzige konkrete Kommunikationsstrategie wird „*eine Person – eine Sprache*“ angeführt. Sprachmischungen werden an unterschiedlichen Stellen dieses Ratgebers erläutert, wobei sie durchwegs negativ bewertet werden. Diese Tatsachen machen deutlich, dass die Auffassung vertreten wird, dass Sprachen voneinander getrennt gesprochen werden müssten, um eine umfassende zweisprachige Entwicklung gewährleisten zu können. Triarchi-Hermann erfasst Sprachen folglich als einzelne, trennbare Einheiten. Auch der Umstand, dass das Konzept des Sprachrepertoires keine Erwähnung findet, wissenschaftlich überholte und/oder kritisch zu bewertende Konzepte, wie jenes der doppelten Halbsprachigkeit, hingegen sehr wohl eingehender erläutert werden, bestätigen einen essentialistischen, monolingualen Zugang.

6.2. Zweisprachigkeit/Bilingualität. Ein Ratgeber für Eltern

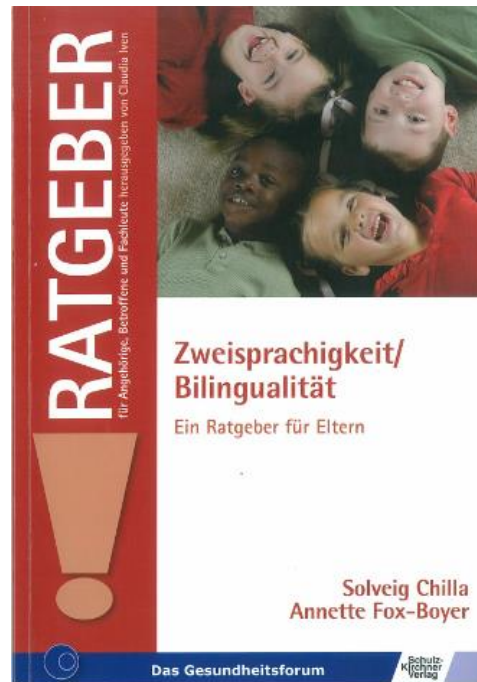


Abbildung 2: Titelblatt „Zweisprachigkeit/Bilingualität“ (2012)

6.2.1. Eckdaten

Die Publikation *„Zweisprachigkeit/Bilingualität. Ein Ratgeber für Eltern“* wurde von Solveig Chilla und Annette Fox-Boyer verfasst und 2012 in erster Auflage im Schulz-Kirchner Verlag („Das Gesundheitsforum“) veröffentlicht. Beide Autorinnen sind als Universitätsprofessorinnen tätig, wobei Chilla dem Fachbereich der Sprachbehindertenpädagogik, Fox-Boyer jenem der Logopädie entstammt (www.solveigchilla.de, www.annette-fox-boyer.de).

Wie bereits der Titel des vorliegenden Buches offenbart und ebenso durch den Klappentext verdeutlicht wird, ist dieses primär an Eltern in zweisprachigen Lebenssituationen adressiert. Darüber hinaus sollen jedoch auch *„andere Personen, die mit mehrsprachig aufwachsenden Kindern zu tun haben“* dank dieses Ratgeberbuches *„hilfreiche Unterstützung“* erfahren (9).

Auch bei dieser Publikation handelt es sich um einen expliziten Ratgeber, der betroffenen Eltern Hilfestellung bei der zweisprachigen Erziehung ihrer Kinder leisten soll.

6.2.2. Kommunikationsstrategien

Grundsätzlich lässt sich kein Kapitel finden, welches explizit unterschiedliche Spracherwerbsmodelle sowie mögliche Kommunikationsstrategien thematisiert. In einem Unterpunkt, welcher sich mit allgemeinen Empfehlungen für einen mehrsprachigen Familienalltag auseinandersetzt, kann jedoch ein Verweis auf das *„Partnerprinzip eine Person – eine Sprache“* (44) ermittelt werden. In diesem Zusammenhang wird Eltern empfohlen, *„darauf zu achten, dass beide Elternteile genügend Zeit mit dem Kind in seiner bzw. ihrer Sprache verbringen“* (ebd.).

Weitere Empfehlungen der Autorinnen beziehen sich einerseits darauf, primär in der Erstsprache des jeweiligen Elternteiles mit den Kindern zu kommunizieren sowie andererseits darauf, sich der Bedeutung der eigenen bilingualen Vorbildfunktion bewusst zu werden (z.B. *„beim Einkaufen in der Umgebungssprache sprechen“*) (44).

Es zeigt sich folglich, dass das Modell Ronjats und das damit verbundenen Prinzip der Sprachentrennung zwar sehr wohl angeführt, jedoch nicht als einzige Lösung für gelungene mehrsprachige Erziehung präsentiert wird.

6.2.3. Sprachtrennungen und -mischungen

Sprachmischungen werden in diesem Ratgeberbuch als besonderes Kennzeichen zweisprachiger Kommunikation kurz thematisiert, wobei deutlich wird, dass diese als natürliche Komponente bilingualen Sprachgebrauchs gesehen werden:

Sprachmischungen sind Kennzeichen bilingualer Kommunikation und Identität, keinesfalls Ausdruck einer Sprachstörung. Sprachmischungen sind ein natürlicher Teil der Kommunikation bilingualer Familien. (43)

Zudem werden Eltern und andere Bezugspersonen nicht davor gewarnt, selbst von Sprachmischungen Gebrauch zu machen.

6.2.4. Semilingualismus

Das Konzept des Semilingualismus (oder der doppelten Halbsprachigkeit) wird in diesem Ratgeberbuch nicht besprochen.

6.2.5. Sprachrepertoire

Es lassen sich keine Erläuterungen zur Konzeption des sprachlichen Repertoires finden.

6.2.6. Zentrale Perspektive

Dieses Ratgeberbuch empfiehlt zwar „das Partnerprinzip eine Person – eine Sprache“, es werden jedoch auch andere Aspekte zweisprachiger Erziehung berücksichtigt (Sprachmischungen, tatsächliches Ausmaß des Sprachkontakts/ Sprachgebrauchs etc.). Darüber hinaus zeigt sich, dass Sprachmischungen nicht kritisch, sondern als natürlicher Bestandteil mehrsprachiger Kommunikation bewertet werden. Die Autorinnen dieses Buches sprechen sich folglich nicht eindeutig gegen ein Mischen und ebenso wenig für ein striktes Trennen der Sprachen aus. Das Konzept des Semilingualismus findet in dieser Publikation keine Erwähnung, ebenso wird das sprachliche Repertoire nicht berücksichtigt.

Die zentrale ideologische Ausrichtung dieses Werkes wird durch folgendes Zitat, in welchem sich die beiden Autorinnen auf Grosjean berufen, deutlich:

„Der bzw. die Zweisprachige ist [...] nicht zwei Einsprachige in einer Person.“
(Grosjean 1989)

Es zeigt sich folglich, dass diesem Ratgeber kein monolingualer Zugang zugrunde liegt, sondern darin zwei- bzw. mehrsprachige Personen eher unter einer holistischen Perspektive betrachten werden, auch wenn das Konzept des sprachlichen Repertoires keine Erwähnung findet.

6.3. Gelebte Zweisprachigkeit. Wie erziehe ich mein Kind zweisprachig?



Abbildung 3: Titelblatt „Gelebte Zweisprachigkeit“ (2010)

6.3.1. Eckdaten

Der Ratgeber *„Gelebte Zweisprachigkeit. Wie erziehe ich mein Kind zweisprachig?“* wurde von der Pädagogin und Germanistin Bogumila Baumgartner verfasst und 2010 im RabenStück Verlag, einem Unternehmen, welches als Plattform für all jene dient, *„die ihr Wissen, ihre Erkenntnisse und Erfahrungen im Interesse eines partizipativen, selbstbewussten und -bestimmten Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen mit anderen teilen wollen“* (www.rabenstueck.de), publiziert. Die Autorin dieser Publikation verfügt über private Erfahrungswerte hinsichtlich innerfamiliärer Mehrsprachigkeit (Baumgartner 2010).

Diese Publikation wendet sich ebenfalls hauptsächlich an Eltern in multilingualen Lebenslagen. Dementsprechend äußert sich die Autorin in der Einleitung folgendermaßen:

Dieses Buch ist für all jene geschrieben, die davon träumen, ihren Kindern zwei oder mehr Sprachen beizubringen. Es ist an alle Eltern gerichtet, die von den Vorteilen und Werten einer Erziehung in zwei Sprachen und zwei Kulturen außerhalb ihres Herkunftslandes überzeugt sind. Dieser Ratgeber wird aber auch hilfreich und interessant für diejenigen sein, die sich der Tatsache noch nicht bewusst sind, dass Mehrsprachigkeit eine große Chance für ihre Kinder ist. (11)

Auch dieses Buch will offensichtlich Rat geben und zu eigenständigem praktischen Handeln anleiten, weswegen es als expliziter Ratgeber bezeichnet werden kann (Baumgartner 2010).

6.3.2. Kommunikationsstrategien

Die Autorin dieses Ratgebers berücksichtigt unterschiedliche Prinzipien, wie Eltern die mehrsprachige Erziehung ihrer Kinder gestalten können. Dabei trifft sie eine Unterscheidung zwischen „*einsprachigen Familien*“ (26), wobei in diesem Zusammenhang so genannte „*Einwanderer*“ (ebd.) behandelt werden, und „*zweisprachigen Familien*“ (38).

In Bezug auf einsprachige Familienkonstellationen nennt Baumgartner das „*Prinzip: Familiensprache – Umgebungssprache*“, als idealtypisches Modell, wobei sie sich hinsichtlich der Familiensprache folgendermaßen äußert:

Diese Sprache bildet eine unentbehrliche Basis für die Entwicklung der Zweisprachigkeit. Wenn die Kinder bis zur Aufnahme in eine Betreuungseinrichtung (Kindergarten) ausschließlich einsprachig erzogen wurden, dann haben sie die korrekte Aussprache gelernt, sich die notwendigsten grammatikalischen Strukturen und einen altersangemessenen Wortschatz angeeignet. Dies sind unerlässliche Faktoren und gemeinsam bilden sie den sicheren Ausgangspunkt für die korrekte Beherrschung der neuen Strukturen einer zweiten Sprache. (26)

Was den Spracherwerb in zweisprachigen Familien betrifft, so wird auch in diesem Ratgeber auf das Erwerbsmodell Ronjats verwiesen, wobei Baumgartner dieses als das „*üblichste*“ und „*einfachste*“ Modell bezeichnet (44). Weitere Ausführungen der Autorin lauten wie folgt:

Eine kontinuierliche und konsequente Verwendung der Methode eine Person – eine Sprache durch die Eltern hilft den Kindern dabei, sich ein volles Bewusstsein der Existenz zweier getrennter Sprachsysteme einzuprägen. Dadurch wissen die Kinder genau, wie sie sich mit bestimmten Personen unterhalten sollen. (45)

Diese Kommunikationsstrategie bietet Baumgartner zufolge Kindern „eine große Chance [...] vollständig zweisprachig aufzuwachsen. Man könnte sagen, dass beide Sprachen ihre Erstsprachen sind.“ (ebd.)

6.3.3. Sprachtrennungen und –mischungen

Das neunte Kapitel dieses Ratgeberbuches, welches den Titel „Schwierigkeiten“ trägt, thematisiert neben Sprachentwicklungsverzögerungen und dem Ablehnen einer bestimmten Sprache auch Sprachmischungen. Dabei wird als primäre Ursache dieses Phänomens die *negative* Vorbildfunktion der Eltern genannt:

[...] Kinder mischen Sprachen miteinander, wenn ihre Eltern es auch tun. Und sie tun es aus verschiedenen Gründen: sie leben schon so lange im Ausland, dass sie vergessen haben, wie ein bestimmtes Wort in ihrer Muttersprache heißt; sie denken nicht daran, in welcher Sprache sie im Moment reden; sie sprechen zu schnell, um zu überlegen, welche Wörter sie benutzen; sie wissen nicht, wie sie ein bestimmtes Wort übersetzen sollen oder sie können es gar nicht übersetzen, da es dieses Wort in ihrer Sprache gar nicht gibt. (149)

Auch wenn Baumgartner unterschiedliche plausible Gründe für das Mischen mehrerer Sprachen nennt, spricht sie sich eindeutig gegen einen derartigen Sprachgebrauch aus und rät Eltern Folgendes:

[...] pflegt eure Muttersprache und achtet auf eure Ausdrucksweise! Sprecht nur in einer Sprache: entweder in der eigenen oder in der Fremdsprache, aber vermischt sie nicht miteinander! Fügt nicht mal einzelne fremde Ausdrücke ein, auch nicht zum Spaß. Eure Kinder werden euch in der Zukunft sehr dankbar dafür sein. (151)

Des Weiteren empfiehlt die Autorin ein Kind sofort auf etwaige Sprachmischungen hinzuweisen und dieses dahingehend zu sensibilisieren, dass „es einen kompletten Satz immer nur in einer Sprache bilden soll.“ (151)

Eine weitere Stelle in diesem Kapitel, die die Einstellung Baumgartners eindeutig offen legt, lautet: *„Eine Aussage muss in einer bestimmten Sprache formuliert werden.“* (ebd.)

6.3.4. Semilingualismus

Dieses Buch thematisiert unterschiedliche Formen des Semilingualismus, wobei hierfür der Terminus *„unvollkommener Zweisprachigkeit“* herangezogen wird. So wird dieses Phänomen sowohl im Hinblick auf *„im Heimatland der Eltern geborene Kinder“* (29) als auch auf *„nicht im Heimatland der Eltern geborene Kinder“* (32) beschrieben.

Was Kinder betrifft, welche nicht im Heimatland ihrer Eltern geboren wurden, so schildert Baumgartner unterschiedliche Gegebenheiten, die negative Auswirkungen auf ihre mehrsprachige Entwicklung haben können. Vor allem die Tatsache, dass *„den fremdsprachigen Eltern“* oft der *„Mut“* fehle, *„neue Bekanntschaften mit Fremdsprachigen zu schließen“*, nennt die Autorin als Hauptursache für unvollkommene Zweisprachigkeit:

Sie ziehen sich zurück, weil sie innerlich Angst haben, Fremden zu begegnen, die sie nicht verstehen können. Die Hauptverlierer sind die Kinder: ihre Altersgenossen, könnten für sie die besten Sprachlehrer sein. Der Kindergarten kommt später gerade recht. [...] Nun verbringt das Kind tagsüber viel Zeit ohne Mutter und ohne die Möglichkeit, auf die Erstsprache zurückzugreifen. Die einzigen Bezugspersonen sind jetzt die Erzieherinnen, die das Kind in der Zweitsprache anreden, die bisher unzureichend bekannt war. (29 f.)

So lauten Ausführungen zu diesem speziellen Phänomen, welches der Autorin zufolge dann verhindert werden kann, wenn Eltern die Familiensprache bewusst pflegen und verwenden würden: *„Achtet darauf, dass die Sprache, die ihr verwendet, auch einwandfrei und korrekt bleibt. Nur so kann euer Kind zwei Sprachen fließend lernen.“* (30)

Was im Heimatland geborene Kinder betrifft, so finden sich in diesem Zusammenhang keine Ausführungen zu *„unvollkommener Zweisprachigkeit“*, sondern werden lediglich mögliche Lebensumstände kurz erläutert (32).

6.3.5. Sprachrepertoire

Die Konzeption des Sprachrepertoires wird in dieser Publikation nicht berücksichtigt.

6.3.6. Zentrale Perspektive

Es zeigt sich, dass in diesem Ratgeber zum einen auf das Prinzip *„Familiensprache – Umgebungssprache“*, zum anderen auf das Prinzip *„eine Person – eine Sprache“* verwiesen wird. Dabei nennt die Autorin das erste als idealtypische Erziehungsmethode für einen sukzessiv bilingualen Spracherwerb, das zweite als einzige adäquate erzieherische Herangehensweise für simultanen Spracherwerb.

Sprachmischungen werden in dieser Publikation in einem gesonderten Kapitel behandelt und als negativer Einflussfaktor auf kindliche Zweisprachigkeit deklariert. Die Autorin betont in diesem Zusammenhang mehrmals die Vorbildfunktion der Eltern, wobei diese ein striktes Trennen der Sprachen forcieren sollten.

Neben dem Phänomen der Sprachmischungen findet auch jenes der so bezeichneten *„unvollkommenen Zweisprachigkeit“* Erwähnung. Obwohl unterschiedliche Beispiele für Lebenssituationen, die eine solche Form des Bilingualismus begünstigen, dargelegt werden, liefert Baumgartner keine genaue Definition für diese Konzeption. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass unter *„unvollkommener Zweisprachigkeit“* ein ähnliches Phänomen zu verstehen ist wie unter Semilingualismus (oder der doppelten Halbsprachigkeit).

Dieses Ratgeberbuch will zwar hauptsächlich positive Aspekte kindlicher Mehrsprachigkeit offen legen, bezieht sich jedoch häufig auf vermeintlich negative Komponenten erzieherischer Herangehensweisen. Das bedeutet, dass beispielsweise Sprachmischungen eingehend behandelt werden, wobei mehrmals ausdrücklich davor gewarnt wird, als Elternteil von solchen Gebrauch

zu machen. Darüber hinaus wird ebenso ausdrücklich vor „*unvollkommener Zweisprachigkeit*“ gewarnt, wobei in diesem Zusammenhang deutlich wird, dass Baumgartner Sprachen als strikt voneinander trennbare Einheiten begreift. So vertritt sie die Auffassung, dass Kinder nur dann mehrere Sprachen, ihrer Meinung nach unterschiedliche in sich geschlossene Systeme, erlernen könnten, wenn Eltern niemals Elemente unterschiedlicher Sprachen mischen würden.

Die Tatsache, dass das Konzept des sprachlichen Repertoires in dieser Publikation nicht berücksichtigt wird, ist daher wenig überraschend. Ebenso kann mit ziemlicher Eindeutigkeit statuiert werden, dass dieser Publikation ein essentialistischer, monolingualer Zugang zugrunde liegt.

6.4. Elternratgeber Zweisprachigkeit. Informationen & Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern



Abbildung 4: Titelblatt „Elternratgeber Zweisprachigkeit“ (2012)

6.4.1. Eckdaten

Dieser Ratgeber, welcher von Anja Leist-Villis verfasst wurde, liegt seit 2012 in fünfter Auflage im Stauffenburg Verlag, einem u.a. auf die Veröffentlichung linguistischer Texte spezialisierten Unternehmen, auf. Leist-Villis leitet als Pädagogin diverse Vorträge zu Spracherwerb und Bilingualität (<http://www.zweisprachigkeit.net/leist-villis.htm>).

Der Klappentext dieses Ratgebers bezieht sich auf Eltern in mehrsprachigen familiären Konstellationen, die sich mit unterschiedlichen Herausforderungen zweisprachiger Erziehung konfrontiert sehen. Darüber hinaus sollen sich auch einsprachige Eltern, die ihren Kindern die Möglichkeit für den Erwerb zweier Sprachen bieten wollen, angesprochen fühlen. Im Geleitwort dieses Buches werden zusätzlich *„Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer,*

Kinderärzte [sic!] und Logopäden [sic!]“ als potentielle Leser_innen angeführt (9).

Da die untersuchte Publikation bereits im Klappentext als Ratgeberbuch deklariert wird, handelt es sich dabei eindeutig um einen expliziten Ratgeber.

6.4.2. Kommunikationsstrategien

In einem abschließenden Kapitel werden so bezeichnete „*Tipps zur bewussten Gestaltung zweisprachiger Erziehung*“ (149) geliefert. Anhand dieses Buchabschnittes kann mitunter am deutlichsten festgemacht werden, welche Kommunikationsmodelle von der Autorin präferiert werden. So äußert sich diese kritisch gegenüber dem Prinzip „*jeder Elternteil spricht mit dem Kind seine Muttersprache*“, welches durchaus jenem der „eine Person – eine Sprache“ entspricht.

Die Umsetzung des Prinzips jeder Elternteil spricht mit dem Kind seine Muttersprache kann eine Reihe von Schwierigkeiten mit sich bringen. Viele Eltern denken rückblickend, dass sie es hätten besser machen sollen. Diese Unzufriedenheit ist oft darin begründet, dass Eltern ungewollt inkonsequent werden. Auf diesem Hintergrund erscheint es wichtig, dass Sie die zweisprachige Erziehung eigenaktiv gestalten, indem Sie frühzeitig bewusste Entscheidungen fällen. (158)

Leist-Villis erwähnt folglich nicht eindeutig das Prinzip Ronjats, sondern bezieht sich eher allgemein auf den Umstand, dass Elternteile häufig ausschließlich in ihrer Erstsprache mit dem Kind/den Kindern kommunizieren. Dabei wird jedoch deutlich, dass die Autorin dieses Buches dieser Art Sprachgebrauch eher kritisch gegenüber steht. So empfiehlt sie Eltern zwar eine überlegte Entscheidung hinsichtlich der Sprachwahl zu treffen, legt jedoch keinen strikt getrennten Sprachgebrauch nahe.

Was konkrete Ratschläge für Eltern in zweisprachigen Lebenssituationen betrifft, so lauten diese u.a. folgendermaßen:

Entscheiden Sie, welche Sprache Sie am liebsten mit Ihrem Kind sprechen können und möchten.

*Formulieren Sie Ihre Erwartungen an die zweisprachige Entwicklung Ihres Kindes.
Stellen Sie Ihre Erwartungen auf eine realistische Basis.
Überlegen Sie, wie wichtig Ihnen ganz persönlich Konsequenz in der zweisprachigen Erziehung ist.
Analysieren Sie die Situationen, in denen Sie inkonsequent werden.
Werben Sie in Ihrem sozialen Umfeld um Verständnis.
Suchen Sie gezielt den Kontakt zu Menschen, die selbst zweisprachig sind oder ihre Kinder zweisprachig erziehen.
Überlegen Sie sich frühzeitig eine Strategie, wie Sie mit den Verweigerungen Ihres Kindes umgehen können und möchten. (158 f.)*

In diesem Ratgeber werden folglich keine konkreten Kommunikationsstrategien empfohlen, sondern eine Vielzahl allgemeiner Überlegungen und Handlungsschritte, welche für Eltern eine Art erzieherischen Leitfaden bilden und somit förderlich für mehrsprachige Familienverbände sein können, präsentiert.

6.4.3. Sprachtrennungen und -mischungen

Der zweite Teil des zweiten Kapitels („*Der Sprachgebrauch zweisprachiger Kinder*“) widmet sich unterschiedlichen Phänomenen mehrsprachigen Sprachgebrauchs, wobei Code-switching, Sprachmischungen sowie Interferenzen thematisiert werden. In diesem Zusammenhang liefert Leist-Villis einerseits mehrere (Fall)Beispiele, formuliert andererseits diverse „*Tipps zum Umgang mit Sprachmischungen und Co.*“ (109 f.). Diese lauten u.a. folgendermaßen:

Hören und schauen Sie einmal genau hin: Wann schaltet Ihr Kind zwischen den Sprachen hin und her? Warum vermischt es die Sprachen? Entdecken Sie die Lebendigkeit und Kreativität, die in den Äußerungen ihres Kindes stecken! (109)

Es zeigt sich folglich, dass in diesem Buch Sprachmischungen keinesfalls negativ bewertet, sondern vielmehr als natürliche und kreative Komponente mehrsprachigen Sprachgebrauchs erachtet werden. Die Autorin empfiehlt Eltern jedoch, einen differenzierten Umgang mit Sprachmischungen zu pflegen, um Kindern einen Grundstein für bewussten Sprachgebrauch zu ermöglichen:

Überprüfen Sie einmal Ihr eigenes Sprachverhalten: Mischen Sie selbst Ihre Sprachen oft, auch wenn es eigentlich nicht nötig wäre? Das ist Ihr lebendiger Umgang mit zwei Sprachen und natürlich Ihr gutes Recht. Bedenken Sie aber, dass Sie ein sprachliches Vorbild für Ihr Kind sind. Es wird ihm leichter fallen, die Phase unbewusst-naiver Sprachmischungen zu überwinden, wenn es klar getrennte sprachliche Vorbilder hat (zwingend notwendig sind diese aber nicht). (110)

6.4.4. Semilingualismus

In diesem Buch findet das Konzept des Semilingualismus keine Erwähnung, ebenso lassen sich keine Erläuterungen zu ähnlichen Konzeptionen (doppelte Halbsprachigkeit oder unvollkommene Zweisprachigkeit etc.) finden.

6.4.5. Sprachrepertoire

Auch in diesem Ratgeber wird auf die Konzeption des sprachlichen Repertoires nicht Bezug genommen.

6.4.6. Zentrale Perspektive

In diesem Buch werden lediglich Anstöße geliefert, welche Eltern einen höheren Grad an Bewusstsein für ihre persönliche mehrsprachige Lebenssituation liefern sollen. Die Kommunikationsstrategie „eine Person – eine Sprache“ findet unter einer anderen Begrifflichkeit Erwähnung, wird jedoch nicht als einzige Möglichkeit mehrsprachiger Erziehung präsentiert. Vielmehr betont die Autorin in diesem Zusammenhang die Schwierigkeit einer konsequenten Realisierung dieser Strategie. Darüber hinaus zeigt sich, dass Leist-Villis Sprachmischungen nicht nur als natürlichen, sondern auch als kreativen Aspekt mehrsprachiger (kindlicher) Kommunikation versteht. Dennoch werden diese als temporäres Phänomen beschrieben.

Dieses Buch basiert demnach nicht auf einer monolingualen Sichtweise, obwohl hinzugefügt werden muss, dass sich Bezugnahmen auf das sprachliche

Repertoire und eine damit einhergehende bewusste Sprecher_innenzentrierung, welche als Indizien für einen holistischen Zugang gewertet werden könnten, dennoch nicht aufspüren lassen.

6.5. Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen. Ein Ratgeber

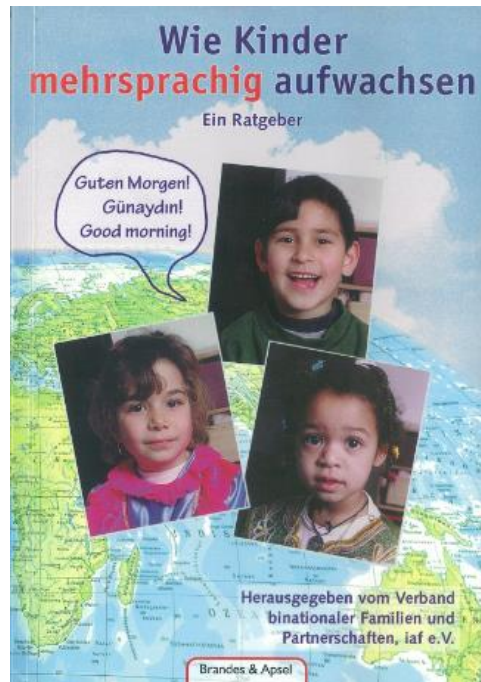


Abbildung 5: Titelblatt „Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen“ (2010)

6.5.1. Eckdaten

„*Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen*“ ist eine Publikation der Wissenschaftlerin Elke Burkhardt Montanari, welche vom Verband binationaler Familien und Partnerschaften iaf e.V. im Brandes & Apsel Verlag erstmals 2001 herausgegeben wurde und seit 2010 in sechster Auflage erhältlich ist. Die Autorin dieses Buches ist Professorin für Deutsch als Zweitsprache und leitet diverse Fortbildungen und Seminare zu Mehrsprachigkeit und Spracherwerb (<http://www.elke-montanari.de>). Was persönliche Erfahrungen mit mehrsprachiger Entwicklung betrifft, so ist sie Mutter zweier mehrsprachig sozialisierter Kinder (Burkhardt Montanari 2010).

Dieses Buch richtet sich vor allem an „*Eltern und andere Erziehende*“, wobei im Speziellen so bezeichnete „*deutsch-ausländische binationale Familien*“ adressiert werden sollen. Im Geleitwort lässt sich folgende Ergänzung finden: „*[...] doch hoffen wir, dass auch viele Einwandererfamilien von diesem Ratgeber profitieren können.*“ (12)

Auch dieses Buch verfügt, wie bereits sein Untertitel aufzeigt, über die zentrale Intention Rat geben zu wollen und kann als expliziter Ratgeber bezeichnet werden.

6.5.2. Kommunikationsstrategien

Das dritte Kapitel dieses Ratgebers (*„Der mehrsprachige Alltag“*) widmet sich bilinguaalem Erstspracherwerb, wobei in diesem Zusammenhang unterschiedliche *„Wege zur Mehrsprachigkeit“* präsentiert werden (31). So nennt Burkhardt Montanari Sprachtrennung als zentralen Faktor erfolgreicher zweisprachiger Erziehung:

Wenn Kinder mehrere Sprachen lernen sollen, ist es günstig, wenn sie immer wissen, welche Sprache gerade an der Reihe ist. Möglichst sollten sie also nicht »kreuz und quer« angesprochen werden. Besser ist es, wenn Eltern klare Regeln vereinbaren, wann die eine, wann die andere Sprache gesprochen wird. So lernen die Kinder, die Sprachen zu unterscheiden. (31)

So lautet eine der zentralen Stellen dieses Kapitels, in denen sich die Wissenschaftlerin eindeutig für einen getrennten Sprachgebrauch ausspricht.

„Hinter dem Trennungsprinzip steht der Gedanke, dass jeder Mensch »seine« und eben nur eine Sprache hat“ (ebd.), lautet eine weitere Ergänzung der Autorin.

Burkhardt Montanari liefert verschiedene Realisierungsmöglichkeiten getrennten Sprachgebrauchs, wie beispielsweise das Trennungsprinzip *„Familiensprache – Umgebungssprache“*, *„situationsabhängige Sprachtrennung“* oder das wohl bekannteste Sprachtrennungsprinzip, *„eine Person – eine Sprache“*. Diese unterschiedlichen Strategien werden jedoch lediglich als mögliche Empfehlungen präsentiert, da Burkhardt Montanari hierbei betont, dass es *„den einzigen richtigen Weg wie Eltern und Kinder ihren mehrsprachigen Alltag miteinander leben“* nicht gebe (32).

Entscheiden sich Eltern jedoch für ein bestimmtes Prinzip, rät Burkhardt Montanari, an diesem konsequent festzuhalten (33). In diesem Zusammenhang

verweist sie mehrmals darauf, wie wichtig es sei, als Elternteil „klare Regeln“ festzulegen (35).

6.5.3. Sprachtrennungen- und mischungen

In einem späteren Kapitel, welches sich auf „*Stolpersteine auf dem Weg zur Sprachenvielfalt*“ (49 ff.) bezieht, wird u.a. das Mischen unterschiedlicher Sprachen behandelt. Dieses Phänomen wird zwar als relativ häufig beschrieben, dennoch weist die Autorin auch in diesem Kontext darauf hin, dass „*Eltern ein gutes Vorbild abgeben und sich selbst um eine genaue Trennung der Sprachen bemühen*“ sollten (53 ff.).

Sprachmischungen werden jedoch nicht völlig negativ bewertet, so tätigt die Autorin dieses Buches in Bezug auf kindlichen Sprachgebrauch folgende wertfreie Aussage:

Häufig durchlaufen mehrsprachige Kinder eine Phase, in der sie beide Sprachen mischen. [...] Sie entscheiden sich für einen Ausdruck – auch wenn sie beide Ausdrücke verstehen. (53)

Eine weitere Stelle in diesem Kapitel lautet folgendermaßen:

Sprachmischungen oder Ausleihe entsprechen oft nicht dem Sprachideal von ErzieherInnen und LehrerInnen. Wissenschaftlich gesehen ist das diskutabel – aber in der Schule kann das Mischen von Sprachen zu Schwierigkeiten für das Kind führen. (54)

Dieses Zitat macht deutlich, dass Burkardt Montanari hinsichtlich kindlicher Sprachmischungen nicht eindeutig Position bezieht. Das bedeutet, dass sie sich, im Gegensatz zu gemischtem Sprachgebrauch erwachsener Sprecher_innen, nicht für oder gegen ein solches sprachliches Verhalten ausspricht. Etwaige negative Reaktionen und potentielle schulische Schwierigkeiten verleiten sie jedoch dazu, eine eher skeptische beziehungsweise kritische Grundhaltung einzunehmen.

6.5.4. Semilingualismus

Das Konzept des Semilingualismus wird in diesem Ratgeberbuch nicht thematisiert.

6.5.5. Sprachrepertoire

Auf das sprachliche Repertoire wird nicht Bezug genommen.

6.5.6. Zentrale Perspektive

Dieses Ratgeberbuch empfiehlt eindeutig ein Spracherwerbsmodell, nämlich jenes, welches auf Sprachtrennungen beruht. In diesem Zusammenhang werden diverse Kommunikationsstrategien präsentiert, aus denen die Rezipient_innen den für ihre spezielle familiäre Situation am besten geeigneten erzieherischen Zugang auswählen können. Als wichtige Grundvoraussetzung für einen gelungenen zweisprachigen Spracherwerb nennt Burkhardt Montanari ein konstantes Festhalten an einem bestimmten Erziehungsprinzip.

Die Tatsache, dass in diesem Buch Sprachmischungen eher negativ bewertet werden, erscheint nahe liegend. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass vor allem Eltern und anderen Bezugspersonen davon abgeraten wird, Sprachen zu mischen, um Kinder vor etwaigen Schwierigkeiten zu bewahren.

In diesem Ratgeberbuch wird weder das Konzept des Semilingualismus, welches eindeutig einem monolingualen, essentialistischen Zugang entstammt, noch jenes des Sprachrepertoires, welches aus einem holistischen Verständnis von Mehrsprachigkeit hervorgeht, erwähnt. Der eindeutige Fokus auf Sprachtrennungen als zentraler Faktor (gelungener) mehrsprachiger Erziehung weist jedoch auf eine essentialistische Perspektive hin, der zufolge Sprachen einzelne voneinander trennbare Einheiten verkörpern.

6.6. Mehrsprachige Kinder. Ein Ratgeber für Eltern und andere Bezugspersonen

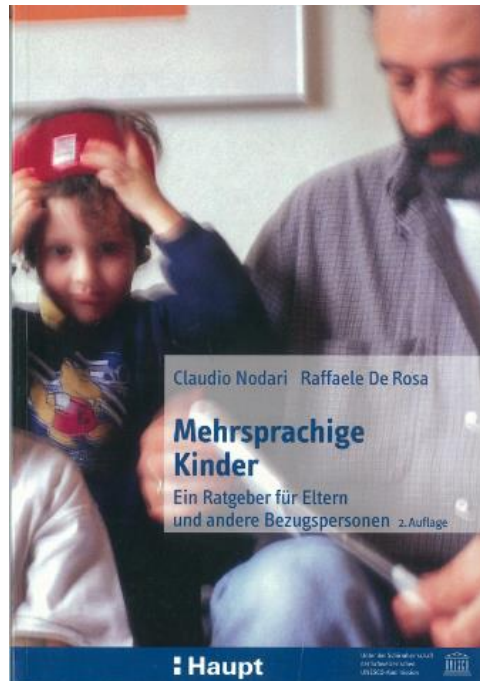


Abbildung 6: Titelblatt „Mehrsprachige Kinder“ (2006)

6.6.1. Eckdaten

Dieses Ratgeberbuch, welches ein Gemeinschaftswerk der beiden Autoren Claudio Nodari und Raffaele De Rosa darstellt, wurde 2003 veröffentlicht und liegt seit 2006 in zweiter Auflage im Haupt Verlag, welcher u.a. auf die Veröffentlichung diverser Publikationen in den Bereichen Soziales und Pädagogik spezialisiert ist, auf. Beide Autoren sind Sprachwissenschaftler und verfügen über persönliche Erfahrungswerte zu familiärer Mehrsprachigkeit (www.iik.ch, www.haupt.ch, www.sietar-europa.org).

Das Buch wendet sich, wie der Titel bereits offenbart, an „*Eltern und andere Bezugspersonen*“ in mehrsprachigen Kontexten. Welche Personen unter der Bezeichnung „*andere Bezugspersonen*“ subsumiert werden, wird in der Einleitung erläutert. So werden Lehrpersonen (in mehrsprachigen Klassen), Kinderärzt_innen, Logopäd_innen und Sprachtherapeut_innen,

Kinderpsycholog_innen sowie Betreuungspersonal in Krippen, Spielgruppen oder Horten als etwaige Rezipient_innen angeführt. Im Wesentlichen sollen sich unterschiedliche Personen, „*die an Fragen der mehrsprachigen Erziehung interessiert sind*“, jedoch über keinerlei oder lediglich limitiertes linguistisches Fachwissen verfügen, angesprochen fühlen (7).

Dieser Ratgeber will Möglichkeiten für eine gelungene mehrsprachige Erziehung präsentieren und Rezipient_innen zu autonomem Handeln anleiten, weswegen auch er dem Typus der *expliziten* Ratgeber zugeordnet werden kann.

6.6.2. Kommunikationsstrategien

In diesem Ratgeberbuch lässt sich ein Unterkapitel finden, welches „*Grundregeln der mehrsprachigen Erziehung*“ umfasst und elementare Faktoren mehrsprachigen Spracherwerbs aufgreift (58 ff.). Bereits der erste Punkt dieses Kapitels bezieht sich auf die so genannte Kommunikationsstrategie „*eine Person – eine Sprache*“. So sprechen sich auch die Autoren dieses Buches für das anerkannte Erwerbsmodell des französischen Linguisten Ronjat aus und betonen dabei vor allem die dadurch mögliche „*direkte Kommunikation zwischen Elternteil und Kind*“ (58). Die Tatsache, dass Kinder bis zu vier Jahren Sprachen jenen Personen zuordnen, „*mit denen sie diese Sprachen in der Beziehung erlebt haben*“ (59), spricht Nodari und De Rosa zufolge eindeutig für ein Festhalten an dieser Kommunikationsstrategie und führt darüber hinaus zur Formulierung folgender inhaltlichen Ergänzung:

Wechselt eine Bezugsperson von der einen in die andere Sprache, dann kann ein Kleinkind unmöglich wissen, welches die eine Sprache und welches die andere Sprache ist. (60)

Die beiden Autoren tätigen in diesem Zusammenhang folgende Empfehlung für Eltern und andere Bezugspersonen, um Kindern eine mehrsprachige Entwicklung zu erleichtern:

Entscheiden Sie bereits vor der Geburt eines Kindes, welche Sprache Sie als Elternteil vermitteln wollen. Halten Sie sich während der ersten vier Lebensjahre des Kindes vor allem in der direkten Kommunikation mit dem Kind so konsequent wie möglich an die Regel »eine Person – eine Sprache«. Vermeiden Sie Sprachmischungen. (ebd.)

Nodari und De Rosa sprechen sich schließlich für das Prinzip der freien Sprachwahl aus, was bedeutet, dass Erwachsene Sprachmischungen vermeiden sollten, während Kinder in ihrem Sprachgebrauch auf alle sprachlichen Mittel zurückgreifen dürfen, wie folgende zwei Zitate verdeutlichen:

Die Erwachsenen sollen möglichst eine Sprache verkörpern und konsequent benutzen. Die Kinder sollen dagegen in der Sprachwahl frei sein. (63)

Zwingen Sie ihr Kind nie, eine bestimmte Sprache zu benutzen. Wenn Sie das Gefühl haben, dass sich eine Sprache zu wenig entwickelt hat, sorgen Sie dafür, dass Ihre Kinder mit Kindern in Kontakt kommen, die ausschließlich diese Sprache sprechen (zum Beispiel durch Reisen ins Zielsprachenland). Falls dies nicht möglich ist, sprechen Sie so konsequent wie möglich Ihre Sprache und lassen sie [sic!] zu, dass das Kind so antwortet, wie es will. Vertrauen Sie darauf, dass sich die verweigernte Sprache irgendwann weiterentwickelt. (63)

6.6.3. Sprachtrennungen und -mischungen

Bereits in einem der einleitenden Kapitel dieses Ratgebers erfolgt eine Bezugnahme auf das Phänomen der Sprachmischungen. In diesem Zusammenhang, werden diese als „*kreative sprachliche Strategien*“ (56), welche für mehrsprachige Interaktion charakteristisch sind, beschrieben. Während Lehnwörter, Interferenzen sowie Code-switching folglich als natürliche Komponenten mehrsprachiger Kommunikation von Kindern (und auch von Erwachsenen) gesehen werden, raten die beiden Autoren gemäß des Prinzips der freien Sprachwahl davon ab, als Elternteil davon Gebrauch zu machen (55 ff.).

6.6.4. Semilingualismus

Diese Konzeption wird in einem Unterpunkt des dritten Kapitels, welcher sich den „*verschiedenen Stufen der Zweisprachigkeit*“ (52 ff.) widmet, kurz erläutert. Dabei äußern sich die Autoren wie folgt:

[...] doppelte Halbsprachigkeit oder Semilingualität [...] eine Bezeichnung, die in der linguistischen Literatur stark kritisiert wurde. Tatsächlich ist es nicht so, dass diese Menschen »zwei halbe Sprachen« beherrschen. Im Gegenteil: Sie können sich im Alltag perfekt verständigen, in Bezug auf die schulbezogenen Anforderungen genügen ihre sprachlichen Fähigkeiten allerdings nicht. Tatsächlich wirkt sich diese Form der Zweisprachigkeit für die kognitive Entwicklung der Menschen nachteilig aus. (54)

Es zeigt sich folglich, dass in diesem Buch zwar von der herkömmlichen Konzeption des Semilingualismus Abstand genommen wird, dennoch unzureichende bzw. unvollständige Sprachkompetenzen sowie deren negative Auswirkungen auf die Intelligenz thematisiert werden.

6.6.5. Sprachrepertoire

In den ausgewählten Textpassagen dieses Buches lassen sich keinerlei Verweise auf diese Konzeption finden.

6.6.6. Zentrale Perspektive

Auch in diesem Ratgeber wird das Prinzip „*eine Person – eine Sprache*“ als adäquater spracherzieherischer Zugang präsentiert. Darüber hinaus erfolgt eine eher kritische Bewertung von Sprachmischungen, wobei sich Nodari und De Rosa schließlich für das Prinzip der freien Sprachwahl aussprechen. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass lediglich im Hinblick auf Elternteile und andere Bezugspersonen mehrsprachiger Kinder davon abgeraten wird, Sprachen zu mischen, während die Meinung vertreten wird, dass Kinder in ihrer Sprachwahl nicht eingeschränkt werden sollten.

Semilingualismus wird in diesem Ratgeber vermeintlich kritisch erläutert, dennoch erfolgt eine wertende Bearbeitung kognitiver Fähigkeiten ‚halbsprachiger‘ Personen.

Was die Konzeption des sprachlichen Repertoires betrifft, so wird dieses mit keinem Wort erwähnt.

Auf Basis dieser Erkenntnisse kann die vorliegende Publikation nur schwer einer sprachideologischen Strömung zugeordnet werden. So bemühen sich die beiden Autoren um eine neutrale Darstellung unterschiedlicher elementarer Faktoren mehrsprachigen Spracherwerbs; die Bearbeitung der Kommunikationsstrategie Ronjats sowie die Abwesenheit der Konzeption des sprachlichen Repertoires weisen jedoch auf ein Verständnis von Sprachen als einzelne, zählbare Einheiten sowie auf einen eher monolingualen Zugang hin.

6.7. Vergleich

Die inhaltliche Analyse ausgewählter Ratgeberbücher hinsichtlich unterschiedlicher thematischer Schwerpunkte führte zu einer Reihe durchaus überraschender Einzelergebnisse. Eine Gegenüberstellung dieser Ergebnisse soll einen Überblick über aktuelle Ratgeberbücher zu familiärer Mehrsprachigkeit bieten und allgemeine Aussagen über sprachideologische Tendenzen ermöglichen. Dabei werden die einzelnen Analysekategorien schrittweise abgearbeitet, um darauf basierend Erkenntnisse zu dominierenden Sichtweisen auf mehrsprachigen Sprachgebrauch, mehrsprachigen Spracherwerb sowie Mehrsprachigkeit im Allgemeinen abzuleiten.

6.7.1. Kommunikationsstrategien

Sämtliche untersuchte Ratgeber beinhalten die Kommunikationsstrategie „eine Person – eine Sprache“, wobei dabei durchaus unterschiedliche Positionen bezogen werden. So nennt die Mehrheit der Autor_innen diese Strategie als

besten erzieherischen Zugang, es finden sich jedoch durchaus auch kritische Bezugnahmen. Demnach vertreten Chilla und Fox-Boyer sowie Leist-Villis nicht die Auffassung, dass mehrsprachige Familienkommunikation (lediglich) auf Basis dieser Strategie erfolgen sollte. Jene Bücher, in welchen eindeutig für diesen Kommunikationstypus plädiert wird, variieren hinsichtlich der Vehemenz, mit welcher dieser Sprachgebrauch gefordert wird. Dabei kann beobachtet werden, dass sich Triarchi-Hermann sowie Baumgartner am deutlichsten für diese Kommunikationsstrategie aussprechen.

Neben dieser wird in den untersuchten Publikationen lediglich auf eine weitere, etablierte Strategie eingegangen, nämlich jene der *„Familiensprache – Umgebungssprache“*, welche Baumgartner als adäquate Methode für sukzessiven Spracherwerb nennt.

Nodari und De Rosa liefern in ihrem Buch Anstöße für einen weiteren erzieherischen Zugang, jenen der *„freien Sprachwahl“*. Dieser steht im Gegensatz zu den beiden anderen Prinzipien, welche auf Sprachtrennungen beruhen. So basiert dieses Prinzip auf einem toleranten Umgang mit unterschiedlichen Phänomenen kindlichen Sprachgebrauchs (Sprachmischungen, Code-Switching, Code-Mixing etc.).

6.7.2. Sprachtrennungen und -mischungen

Die Tatsache, dass jene Bücher, welche am eindeutigsten die Vorteile von Sprachtrennungsprinzipien hervorheben, kritische Äußerungen über Sprachmischungen beinhalten, ist wenig überraschend. Dennoch zeigen sich hierbei leichte Abweichungen. So sprechen sich beispielsweise Nodari und De Rosa für das Trennungsprinzip *„eine Person – eine Sprache“*, jedoch nicht eindeutig für einen getrennten Sprachgebrauch aus; sie beziehen sich in diesem Zusammenhang auf die Kommunikationsstrategie der *„freien Sprachwahl“*. Darüber hinaus differenzieren Autor_innen häufig zwischen kindlichen Sprachmischungen und jenen erwachsener Sprecher_innen, wobei erstere durchaus als natürliches Phänomen verstanden werden. Gemischter Sprachgebrauch von Eltern oder anderen Bezugspersonen hingegen wird im

Allgemeinen eher negativ bewertet, wobei sich unterschiedliche Abstufungen finden lassen. So beurteilt beispielsweise Baumgartner in ihrem Ratgeber *„Gelebte Zweisprachigkeit. Wie erziehe ich mein Kind zweisprachig?“* diese Art Sprachgebrauch äußerst kritisch, indem sie folgende zentrale Äußerung tätigt: *„Eine Aussage muss in einer bestimmten Sprache formuliert werden“* (151). Die Publikation *„Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern“* warnt ebenfalls ausdrücklich vor negativen Konsequenzen, wobei sich Triarchi-Hermann in diesem Zusammenhang insbesondere auf die Konzeption des Semilingualismus bezieht. Burkhardt Montanari sowie Nodari und De Rosa nehmen eine eher kritische Haltung ein, werten jedoch im Hinblick auf kindlichen Sprachgebrauch Mischungen als natürliche (vorübergehende) Komponente. Lediglich in zwei Publikationen, *„Elternratgeber Zweisprachigkeit“* von Leist-Villis sowie *„Zweisprachigkeit/ Bilingualität“* von Chilla und Fox-Boyer, wird Eltern nicht von Sprachmischungen abgeraten, obwohl diese dennoch eher als temporäre Symptome mehrsprachigen Spracherwerbs verstanden werden.

6.7.3. Semilingualismus

Semilingualismus findet nicht in allen Ratgeberbüchern Erwähnung, so beinhalten lediglich drei Bücher diese defizitäre Theorie. Dabei kann beobachtet werden, dass Triarchi-Hermann sowie Baumgartner ausdrücklich vor der Gefahr potentieller Halbsprachigkeit warnen, wobei in diesem Zusammenhang u.a. die Formulierung *„ernsthafte Sprachstörung“* fällt. Das bedeutet, dass in zwei der untersuchten Ratgeber die Annahme einer Existenz (doppelt) halbsprachiger Personen eindeutig postuliert wird, wobei dabei primär *„unreflektierter“* Sprachgebrauch der Eltern (worunter im Wesentlichen Sprachmischungen verstanden werden) als Hauptursache genannt wird. Nodari und De Rosa hingegen bewerten diese Konzeption zum Teil durchaus kritisch, verweisen dennoch auf intelligenzmindernde Auswirkungen unzureichender Sprachkompetenzen.

6.7.4. Sprachrepertoire

In keinem der untersuchten Ratgeber wird das Konzept des sprachlichen Repertoires explizit angeführt. Ob und inwieweit unterschiedlichen Publikationen dennoch die Annahme zugrunde liegt, dass (mehrsprachige) Personen über sprachliche Ressourcen bzw. ein Sprachrepertoire verfügen, konnte anhand der gewählten Analysekategorien nicht ermittelt werden.

6.7.5. Zentrale Perspektive

Was die sprachideologischen Ausrichtungen der analysierten Publikationen betrifft, so kann zwar ein Trend festgemacht werden, es fällt jedoch schwer, einzelne Publikationen eindeutig einer ideologischen Extremposition zuzuordnen. Diese Tatsache muss darauf zurückgeführt werden, dass auch innerhalb einzelner Publikationen durchaus inkonsistente Ansätze vorliegen. So verfügt beispielsweise der Ratgeber Nodaris und De Rosas über durchaus unterschiedliche ideologische Sichtweisen, indem darin einerseits Sprachtrennungen und das Prinzip Ronjats favorisiert werden, andererseits offener Sprachgebrauch gefordert wird. Ebenso finden in tendenziell monolingual beziehungsweise essentialistisch orientierten Ratgebern innovative, um nicht zu sagen holistisch determinierte Konzeptionen Anklang. Darüber hinaus wird sogar in jenen Publikationen, welche eine Vielzahl an unterschiedlichen Faktoren familiärer Mehrsprachigkeit berücksichtigen und dabei den Fokus auf individuelle Gegeben- und Besonderheiten legen, das Konzept des sprachlichen Repertoires nicht berücksichtigt. Eindeutig holistisch orientierte Ratgeber kommen jedoch nicht umhin, Mehrsprachigkeit aus einer offensichtlich sprecher_innenzentrierten Perspektive zu fassen und sprachliche Ressourcen oder das sprachliche Repertoire unmissverständlich zu berücksichtigen, weswegen keines der untersuchten Ratgeberbücher eindeutig dieser ideologischen Ausrichtung zugeordnet werden kann. Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll, das untersuchte Analysekörpus in eine (*eher*) monolingual sowie eine *eher* holistisch orientierte Kategorie zu unterteilen. Demnach

beruhen insgesamt vier Ratgeber auf einem essentialistischen Zugang und in zwei Ratgebern können holistische Tendenzen verortet werden. Der Publikation Triarchi-Hermanns (*„Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern“*) liegt offensichtlich ein Verständnis von Sprachen als einzelne, voneinander trennbare Entitäten zugrunde, weswegen diese am eindeutigsten einer monolingualen wissenschaftlichen Strömung zugeordnet werden kann. Ebenso konnte die Analyse des Ratgebers Baumgartners eindeutig offen legen, dass dieser auf einer essentialistischen Perspektive beruht. Die deutliche Fokussierung auf Sprachtrennungen als angeblich erfolgreiche Erziehungsstrategie bedingt schließlich, dass auch in Burkhardt Montanaris Ratgeber (*„Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen. Ein Ratgeber“*) eine ebensolche sprachideologische Einstellung dominiert. Auch wenn die Publikation der beiden Autoren Nodari und De Rosa offensichtlich um eine neutrale Darstellung bemüht ist, kommt darin ebenso eine eher essentialistische Sichtweise zum Vorschein.

Im Gegensatz dazu beruhen die beiden Ratgeberbücher *„Zweisprachigkeit/ Bilingualität. Ein Ratgeber für Eltern“* sowie *„Elternratgeber Zweisprachigkeit. Informationen & Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern“* auf anderen sprachideologischen Auffassungen. Obwohl in beiden das Konzept des Sprachrepertoires nicht erwähnt wird, verstehen sowohl Chilla und Fox-Boyer als auch Leist-Villis Sprachen offensichtlich nicht als in sich geschlossene Einheiten und werden Mehrsprachige nicht als quasi doppelt bzw. mehrfach Einsprachige klassifiziert.

Nachfolgende Tabelle beinhaltet soeben präsentierte Analyseergebnisse in komprimierter Form.

	Kommunikationsstrategien	Sprachtrennungen und -mischungen	Semilingualismus	Sprachrepertoire	zentrale Perspektive
Mehrsprachige Erziehung	„eine Person – eine Sprache“	Mischungen vermeiden Trennungen forcieren	„ernsthafte Sprachstörung“ wird durch Sprachmischungen hervorgerufen		monolingual
Zweisprachigkeit/Bilingualität	„eine Person – eine Sprache“	Mischungen sind natürlicher Bestandteil mehrsprachiger Kommunikation			eher holistisch
Gelebte Zweisprachigkeit	„eine Person – eine Sprache“ „Familiensprache – Umgebungssprache“	Mischungen (strikt) vermeiden Trennungen forcieren	„unvollkommene Zweisprachigkeit“ ist Verschulden der Eltern		monolingual
Elternratgeber Zweisprachigkeit	„eine Person – eine Sprache“ (wird jedoch eher kritisch bewertet)	Mischungen sind natürlicher und kreativer Bestandteil mehrsprachiger Kommunikation Eltern sollten dennoch Trennungen forcieren			eher holistisch
Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen	„eine Person – eine Sprache“ „Familiensprache – Umgebungssprache“	Mischungen vermeiden Trennungen forcieren			monolingual
Mehrsprachige Kinder	„eine Person – eine Sprache“ „freie Sprachwahl“	Mischungen sind kreativer Bestandteil kindlicher Kommunikation Trennungen forcieren	wird eher kritisch erläutert dennoch: unzureichende Sprachkompetenzen haben negative Auswirkungen auf die Intelligenz		eher monolingual

6.8. Fazit

In diesem Teil der Arbeit wurde eine qualitative Inhaltsanalyse an sechs ausgewählten Ratgeberbüchern aus dem deutschen Sprachraum durchgeführt. Dabei erfolgte eine intensive Auseinandersetzung mit einzelnen Publikationen, bevor ein abschließender Vergleich konkrete Analyseergebnisse lieferte.

Bevor zentrale Ergebnisse an dieser Stelle zusammenfassend präsentiert werden, soll die der Analyse zugrunde liegende Forschungsfrage wiederholt angeführt werden:

Welche sprachideologischen Tendenzen dominieren in aktuellen Ratgeberbüchern zu familiärer Mehrsprachigkeit?

Daraus resultierten folgende Unterfragen:

- *Welche Kommunikationsstrategien werden genannt?*
- *Welche wissenschaftlichen Konzeptionen werden genannt?*
- *Welche zentrale Perspektive (holistisch vs. monolingual) lässt sich ableiten?*

Die Analyse konnte offen legen, dass in beinahe allen untersuchten Publikationen die Kommunikationsstrategie „*eine Person – eine Sprache*“ angeführt wird, wobei die Mehrheit der Autor_innen diese eindeutig favorisiert. Zudem konnte eine deutliche Fokussierung auf Erziehungsprinzipien, welche im Wesentlichen auf Sprachtrennungen beruhen, ermittelt werden. Was unterschiedliche wissenschaftliche Konzeptionen wie jene des Semilingualismus sowie jene des sprachlichen Repertoires betrifft, so wurde deutlich, dass diese kaum bzw. in keiner Weise Berücksichtigung finden. Demnach wird das Konzept des Semilingualismus, welches einem monolingualen, defizitorientierten Verständnis von Mehrsprachigkeit entspringt zum Teil unreflektiert übernommen, während jenes des Sprachrepertoires, welches als Indiz für eine sprecher_innenzentrierte holistische Sichtweise gewertet werden kann, in keinem der untersuchten Bücher Erwähnung findet.

Auch wenn gezeigt werden konnte, dass einzelne Publikationen dennoch holistische Aspekte beinhalten, lässt sich folgende zentrale Erkenntnis ableiten:

In aktuellen Ratgeberbüchern zu familiärer Mehrsprachigkeit aus dem deutschen Sprachraum dominiert eine essentialistische, monolinguale Perspektive auf Mehrsprachigkeit.

Demnach werden Sprachen in der Mehrheit der Publikationen als einzelne Einheiten und mehrsprachige als quasi zwei Einsprachige in einer Person präsentiert. Als Erziehungsziel werden ausgeglichene, umfassende Sprachkompetenzen genannt; diese können – so wird suggeriert – nur erreicht werden, wenn einzelne Sprachen im Familienalltag stets getrennt gesprochen würden.

Diese Ergebnisse machen deutlich, dass in Ratgeberbüchern aus dem deutschen Sprachraum ähnliche sprachideologische Einstellungen dominieren, wie Piller (2001) mittels einer Analyse englischsprachiger Publikationen offen legen konnte. Dadurch wird einerseits ersichtlich, dass englischsprachige und deutschsprachige Ratgeber zu familiärer Mehrsprachigkeit ähnliche sprachideologische Sichtweisen vertreten, andererseits zeigt sich, dass aktuelle ideologische Tendenzen soziolinguistischer Auseinandersetzungen mit Mehrsprachigkeit in den untersuchten Ratgeberbüchern nicht berücksichtigt werden.

Auch wenn sprachliche Realisierungen nicht Gegenstand der Analyse waren, wurde anhand ausgewählter Textabschnitte sichtbar, dass zum Teil äußerst präskriptive Formulierungen Verwendung finden und einzelne Autor_innen mit Vehemenz Eltern und andere potentielle Rezipient_innen dazu anweisen, in dieser oder jener Weise zu handeln. Darüber hinaus zeigte sich, dass zumeist auf die prototypische Familie – bestehend aus Vater, Mutter und mindestens zwei Kindern – referiert wird, wobei in manchen Publikationen äußerst stereotype Rollenbilder präsentiert werden.

7. Konklusion und Ausblick

Die vorliegende Arbeit beschäftigte sich mit Ratgeberbüchern zu familiärer Mehrsprachigkeit. Ziel war es, diesen Ratgebern zugrunde liegende ideologische Sichtweisen auf Mehrsprachigkeit bzw. Sprachen und Sprachlichkeit im Allgemeinen offen zu legen. Dabei bildeten folgende Überlegungen den zentralen Ausgangspunkt:

- Mehrsprachigkeit wird zusehends als Erziehungsziel forciert, weswegen Eltern sich verstärkt für gezielte spracherzieherische Maßnahmen interessieren.
- Ratgeber, welche sich an Eltern in mehrsprachigen Kontexten wenden, werden vermehrt publiziert. Darin enthaltene Sichtweisen können Einstellungen sowie konkrete Alltagspraktiken wesentlich beeinflussen.
- Einstellungen zu Sprache(n) und Sprachlichkeit beruhen stets auf bestimmten sprachideologischen Vorstellungen.

Aus diesen Überlegungen heraus wurde folgende zentrale Fragestellung entwickelt:

Welche sprachideologischen Tendenzen können in Ratgeberbüchern zu familiärer Mehrsprachigkeit verortet werden?

Um sich dieser Frage anzunehmen, wurde bestehende Literatur aufgearbeitet sowie eine qualitative Inhaltsanalyse an sechs ausgewählten Ratgebern aus dem deutschen Sprachraum durchgeführt, wobei im Wesentlichen wie folgt vorgegangen wurde:

Im ersten Teil der Arbeit wurde eine theoretische Grundlage geschaffen, indem elementare Ergebnisse und Erkenntnisse bisheriger Forschungsarbeiten präsentiert wurden. Auf Basis unterschiedlicher wissenschaftlicher Zugänge konnten zwei Extrempositionen, eine ‚monolinguale‘ bzw. ‚essentialistische‘ sowie eine ‚holistische‘ Perspektive auf Mehrsprachigkeit, herausgearbeitet

werden. In diesem Zusammenhang wurde aufgezeigt, dass innerhalb essentialistisch orientierter Arbeiten Sprachen als zählbare Einheiten und Mehrsprachige als quasi zwei Einsprachige in einer Person verstanden werden, während holistisch orientierte Arbeiten, welche in der Regel auf einer sprecher_innenzentrierten Perspektive beruhen, konkrete sprachliche Praktiken in den Primärfokus rücken (Kapitel 1).

Darauf folgend wurde anhand einschlägiger Literatur eine Auseinandersetzung mit gelebter Mehrsprachigkeit in familiären Konstellationen vorgenommen und begründet, weshalb von der in Sprachratgebern häufig verwendeten generalisierenden Bezeichnung ‚die mehrsprachige Familie‘ Abstand genommen werden sollte.

In mehrsprachigen Familien können unterschiedliche sprachliche Gegebenheiten vorliegen und verschiedene Strategien die Basis für sprachliche Alltagspraktiken bilden. Der Gebrauch von Kommunikationsstrategien, welche Sprachtrennung forcieren, wurde auf eine essentialistische Sichtweise zurückgeführt, ein toleranter Umgang mit Sprachmischungen hingegen als Hinweis auf eine holistische Sichtweise gewertet (Kapitel 2).

Eine Betrachtung unterschiedlicher sprachwissenschaftlicher Arbeiten über Sprachideologien legte offen, dass Einstellungen zu Mehrsprachigkeit sowie konkrete sprachliche Praktiken auf bestimmten sprachideologischen Vorstellungen beruhen. Die Kritik am Verständnis von Sprachen als voneinander trennbare, zählbare Entitäten stellt einen zentralen Gegenstand aktueller soziolinguistisch orientierter Auseinandersetzungen dar. Im Hinblick auf mehrsprachige Familien wurde dargelegt, dass sprachideologische Manifestationen häufig durch äußere Faktoren wie beispielsweise Medien, Expert_innenmeinungen oder Ratgeberliteratur geprägt werden (Kapitel 3).

Die Textsorte Ratgeber bildet den letzten theoretischen Schwerpunkt, wobei der Versuch einer umfassenden Textsortenklassifikation unternommen wurde. In diesem Zusammenhang konnten trotz fragmentarischer Forschungslage wesentliche Merkmale ratgebender Texte, so beispielsweise deren präskriptiver und paternalistischer Charakter, aufgezeigt werden (Kapitel 4).

Der zweite Teil der Arbeit umfasst eine eingehende Präsentation der Forschungsmethode (Kapitel 5) sowie der empirischen Untersuchung (Kapitel 6). Sechs ausgewählte Ratgeberbücher aus dem deutschen Sprachraum wurden nach einem einheitlichen Beschreibungsschema vorgestellt, bevor einzelne Textpassagen im Detail analysiert wurden. Die Präsentation endete mit einem Vergleich, welcher zu folgenden zentralen Ergebnissen führte:

- In den untersuchten Ratgeberbüchern aus dem deutschen Sprachraum, welche sich an Eltern und andere Bezugspersonen in mehrsprachigen Kontexten wenden, dominieren essentialistische Sichtweisen auf Mehrsprachigkeit. Sprachen werden demzufolge zumeist als einzelne, zählbare Einheiten dargestellt, deren vollständige Aneignung das Ziel ist. Angeblich effektive spracherzieherische Möglichkeiten, welche zu umfangreicher, ausgeglichener Mehrsprachigkeit im Sinne doppelter Einsprachigkeit verhelfen sollen, werden präsentiert. Eltern und anderen Bezugspersonen wird geraten, sich an das Prinzip „eine Person – eine Sprache“ zu halten, um etwaigen durch Sprachmischungen hervorgerufenen Entwicklungsverzögerungen oder Sprachstörungen entgegen zu wirken.
- Mehrsprachige Familien werden hinsichtlich sprachlicher Voraussetzungen zwar nicht durchwegs gleichgesetzt, es herrschen jedoch bestimmte stereotype Annahmen vor. Demnach wird stets auf die klassische Familie Bezug genommen und Familien bestehend aus einem Elternteil und einer bestimmten Anzahl an Kindern werden lediglich am Rande thematisiert. Während diese als Sonderform oder Modifizierung des ‚normalen‘ familiären Gefüges präsentiert werden, bleiben andere mögliche Konstellationen völlig unbeachtet.
- Es liegt eine Vielzahl an präskriptiven Formulierungen, welche durchaus auch appellative Merkmale beinhalten, vor. Rezipient_innen werden – zum Teil durchaus auch mit Vehemenz – dazu aufgefordert, in dieser oder jener Weise zu handeln, und ebenso ausdrücklich wird vor angeblich schlechten Methoden mehrsprachiger Erziehung gewarnt. In den meisten untersuchten Büchern wird eindeutig statuiert, was richtig

und falsch sei und wie Eltern sich zu verhalten hätten, was u.a. folgendes Zitat verdeutlicht:

[...] pflegt eure Muttersprache und achtet auf eure Ausdrucksweise! Sprecht nur in einer Sprache: entweder in der eigenen oder in der Fremdsprache, aber vermischt sie nicht miteinander! Fügt nicht mal einzelne fremde Ausdrücke ein, auch nicht zum Spaß. Eure Kinder werden euch in der Zukunft sehr dankbar dafür sein. (Baumgartner 2010: 151)

Die vorliegende Arbeit konnte aufzeigen, dass in den untersuchten Erziehungsratgebern zu familiärer Mehrsprachigkeit zum Großteil unhinterfragt essentialistische Sichtweisen transportiert werden, dass dabei ein stereotypes Familienbild bedient wird und eine präskriptive und paternalistische Wortwahl Verwendung findet. Aus diesem Grund können die hier untersuchten Publikationen nicht unhinterfragt als adäquater Leitfaden für spracherzieherische Alltagspraktiken fungieren.

Das steigende Bedürfnis von Eltern und anderen Bezugspersonen nach bewussten, selbstbestimmten erzieherischen Maßnahmen führt unweigerlich dazu, dass Ratgeber vermehrt rezipiert werden. Der zentrale Wunsch von Eltern nach autonomem Handeln wird in derartigen Publikationen jedoch nicht berücksichtigt, vielmehr sprechen diese Leser_innen die Fähigkeit ab, selbstbestimmt zu handeln und verbreiten unhinterfragt bestimmte problematische, ausgrenzende oder defizitäre Sichtweisen.

Es bedarf folglich einer Neukonzeption solcher Ratgeberbücher, welche ihrer eigentlichen Funktion des Rat Gebens gerecht werden sollten. Demnach wäre es wünschenswert, wenn diese die Tatsache berücksichtigen, dass Mehrsprachigkeit von Familie zu Familie mitunter stark variieren kann, um auf dieser Basis lediglich unterschiedliche Möglichkeiten mehrsprachiger familiärer Kommunikation zu präsentieren. Ebenso sollte von so genannten Erziehungsprinzipien Abstand genommen und vielmehr auf mögliche Kommunikationsstrategien fokussiert werden. Denn es gibt schließlich nicht *die* besten Prinzipien und den einen richtigen Weg, um Mehrsprachigkeit zu leben.

Da im Rahmen dieser Arbeit lediglich einzelne Aspekte bearbeitet werden konnten, wäre es von Nöten, weitere intensivere Untersuchungen an den ausgewählten Ratgebern vorzunehmen. So sollten nicht nur einzelne Textpassagen, sondern die gesamte Textmenge auf zugrunde liegende Ideologien untersucht werden, um bisherige Erkenntnisse zu überprüfen. Zudem spiegeln nicht nur Inhalte sondern auch sprachliche Realsierungen bestimmte Ideologien wider, weswegen auch diese genauer auf den Prüfstand gestellt werden sollten, um zusätzliche Ergebnisse zu erlangen. Weitere Möglichkeiten für nachfolgende Analysen ergeben sich zudem aus der Tatsache, dass konkrete Auswirkungen von Ratgebern auf sprachideologische Einstellungen in familiären Verbänden im Rahmen dieser Arbeit nicht untersucht wurden, für eine umfassende Bearbeitung der vorliegenden Thematik jedoch durchaus von Bedeutung wären. So könnte aufgezeigt werden, wie stark diese Publikationen familiäre Mehrsprachigkeit beeinflussen und welche Einstellungen im Alltag tatsächlich dominieren.

Auf Basis gewonnener Erkenntnisse stellt sich außerdem die Frage, ob so genannten Erziehungsratgebern generell ein zu präskriptiver und paternalistischer Charakter zugesprochen werden muss, weswegen es intensiver Bearbeitungen konkreter Textmerkmale sowie präziser Kategorisierungen im Sinne einer umfassenden Textsortenklassifikation bedarf.

8. Literaturverzeichnis

Antos, Gerd (1996): Laienlinguistik. Studien zu Sprach- und Kommunikationsproblemen im Alltag am Beispiel von Sprachratgebern und Kommunikationstrainings. Tübingen: Niemeyer.

Appel, René/ Muysken, Pieter (1987): Language contact and bilingualism. London: Edward Arnold.

Baker, Colin (2000): A parents' and teachers' guide to bilingualism. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters.

Baker, Colin (2006): Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters.

Baker, Colin/ Jones, Sylvia Prys (1998): Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters.

Baumann, Klaus-Dieter (1992): Ein interdisziplinärer Ansatz zur Untersuchung des Phänomens der Fachlichkeit von Texten. In: Rosemarie Gläser (Hg.): Aktuelle Probleme der anglistischen Fachtextanalyse, Frankfurt/ Main [u.a.]: Peter Lang, 36-47.

Baumann, Klaus-Dieter (1994): Fachlichkeit von Texten. Egelsbach [u.a.]: Hänssel-Hohenhausen.

Baumgartner, Bogumila (2010): Gelebte Zweisprachigkeit. Wie erziehe ich mein Kind zweisprachig? Berlin: RabenStück.

Bense, Max (1962): Theorie der Texte. Eine Einführung in neuere Auffassungen und Methoden. Köln: Verlag Kiepenheuer & Witsch.

Bergmann, Regina (2002): „Rhetorikratgeber aus linguistischer Sicht“. Annäherungsversuch an eine Ungeliebte. In: Gisela Brünner, Reinhardt Fiehler und Walther Kindt (Hg.): Angewandte Diskursforschung, Bd. 2: Methoden und Anwendungsbereiche. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 226-246.

Bhatia, Tej K./ Ritchie William C. (1999): The bilingual child. Some issues and perspectives. In: William C. Ritchie und Tej K. Bhatia (Hg.): The Handbook of Bilingualism. Malden [u.a.]: Blackwell, 569- 643.

Blocher, Eduard (1982): Zweisprachigkeit. Vorteile und Nachteile. In: James Swift (Hg.): Bilinguale und multikulturelle Erziehung. Würzburg: Königshausen und Neumann, 117-132.

Blommaert, Jan (2010): The sociolinguistics of globalisation. Cambridge: Cambridge University Press.

Bloomfield, Eduard (1933): Language. New York: Henry Holt and Co.

Brinker, Klaus (1983): Textfunktion. Ansätze zu ihrer Beschreibung. ZGL 11 (2), 127–148.

Brinker, Klaus (1985): Linguistische Textanalyse. Berlin: Schmidt.

Burkhardt Montanari, Elke (2010): Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen. Ein Ratgeber. Frankfurt a. M. : Brandes & Apsel.

Busch, Brigitta (2010): Die Macht präbabylonischer Phantasien. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 40/160, 58-82.

Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. Stuttgart: UTB.

Busch-Lauer, Ines-A. (1995): „A Pill For Every Illness“ - Englische und Deutsche Ratgebertexte für Patienten. Fachsprache 17, 127-139.

Busse, Dietrich 1992: Textinterpretation. Sprachtheoretische Grundlagen einer explikativen Semantik. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Bußmann, Hadumod (1983): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart.

Chilla, Solveig/ **Fox-Boyer**, Annette (2012): Zweisprachigkeit/ Bilingualität. Ein Ratgeber für Eltern. Idstein: Schulz Kirchner.

Chilla, Solveig/ **Rothweiler**, Monika/ **Babur**, Ezel (2010): Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen - Diagnostik. München [u.a.]: Ernst Reinhardt.

De Houwer, Annick (1999): Environmental factors in early bilingual development: The role of parental beliefs and attitudes. In: Guus Extra und Ludo Verhoeven (Hg.): Bilingualism and Migration. Berlin: Mouton de Gruyter, 75-95.

De Houwer, Annick (2009): Bilingual First Language Acquisition. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters.

Döpke, Susanne (1992): One parent, one language. An international approach. Amsterdam [u.a.]: John Benjamins Publishing Company.

Eckert, Penelope/ **McConnell-Ginet**, Sally (1999): New generalizations and explanations in language and gender research. Language in Society 28 (2), 173-183.

Ehlich, Konrad (1984): Zum Textbegriff. In: Annely Rothkegel und Barbara Sandig (Hg.): Texte – Textsorten – Semantik. Hamburg: Helmut Buske Verlag, 9-25.

Fisch, Rudolf/ **Fiala**, Sylvia (1984): Wie erfolgreich ist Führungstraining? Eine Bilanz neuester Literatur. Betriebswirtschaft 44/1984 (2), 193-203.

Fishman, Joshua A. (1991): Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters.

Fluck, Hans-Rüdiger (1991): Fachsprachen. Einführung und Bibliographie. Tübingen: Francke.

Franke, Wilhelm (1996): Ratgebende Aufklärungstexte. Überlegungen zur linguistischen Beschreibung ratgebender Beiträge in Massenmedien. ZGL 24 (3), 249-272.

Geißler, Harald (1985): Eine zukunftsweisende pädagogische Textsorte. Erziehungswissenschaftliche Ratgeber und Orientierungshilfen - diskutiert am Beispiel von H. L. Meyers „Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung“. Westermanns Pädagogische Beiträge 7-8, 366-370.

Gläser, Rosemarie (1979): Fachstile des Englischen. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.

Gläser (1990): Fachtextsorten im Englischen. Tübingen: Narr.

Gläser, Rosemarie (1992): Aktuelle Probleme der anglistischen Fachtextanalyse. Frankfurt/ Main [u.a.]: Peter Lang.

Göpferich, Susanne (1995): Textsorten in Naturwissenschaft und Technik. Pragmatische Typologie – Kontrastierung – Translation. Tübingen: Narr.

Grammont, Maurice (1902): Observations sur le langage des enfants. Paris: Mélanges Meillet.

Grosjean, Françoise (1985): The Bilingual as a Competent but Specific Speaker-Hearer. Journal of Multilingual and Multicultural Development 6, 467-477.

Grosjean, Françoise (1994): Individual Bilingualism. In: Robert E. Asher (Hg.): The Encyclopedia of Language and Linguistics. Oxford: Pergamon.

Gumperz, John J. (1964): Linguistic and Social Interaction in Two Communities. American Anthropologist 66, 137-153.

Gülich, Elisabeth/ **Raible**, Wolfgang (1972): Textsorten. Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht. Frankfurt/ Main: Athenäum.

Hansegård, Nils E. (1968): Tvåspråkighet eller halvspråkighet? [Zweisprachigkeit oder Halbsprachigkeit?] Stockholm: Aldus 253.

Harweg, Roland (1968/1979): Pronomina und Textkonstitution. München: Fink.

Heinemann, Wolfgang (2000): Textsorten. Zur Diskussion um Basisklassen des Kommunizierens. Rückschau und Ausblick. In: Kirsten Adazmik (Hg.) (2000): Textsorten. Reflexionen und Analysen. Tübingen: Stauffenburg, 9-29.

Hill, Jane H./ **Hill**, Kenneth C. (1980): Mixed grammar, purist grammar, and language attitudes in modern Nahuatl. Language in Society 9, 321-348.

Hill, Jane H./ **Hill**, Kenneth C. (1986): Speaking Mexicano. Dynamics of syncretic language in central Mexico. Tucson: University of Arizona Press.

Hill, Jane H. (1985): The grammar of consciousness and the consciousness of grammar. American Ethnologist 12, 725-737.

Hoffmann, Lothar (1985): Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. Tübingen: Narr.

Hoffmann, Lothar (1987): Ein textlinguistischer Ansatz in der Fachsprachenforschung. In: Manfred Sprissler (Hg.) (1987): Standpunkte der Fachsprachenforschung. Tübingen: Narr, 91-105.

Hornby, Peter A. (1977): Bilingualism. Psychological, Social, and Educational Implications [Canadian-American conference held on the Plattsburgh Campus, March 12-13, 1976]. New York.

Irvine, Judith (1989): When Talk isn't Cheap: Language and Political Economy. *American Ethnologist* 16, 248-287.

Jaffe, Alexandra (1999): Ideologies in Action. Language Politics on Corsica. Berlin: Mouton de Gruyter

Kalverkämper, Hartwig (1990): Gemeinsprache und Fachsprachen - Plädoyer für eine integrierende Sichtweise. In: Gerhard Stickl (Hg.) (1990): Deutsche Gegenwartssprache: Tendenzen und Perspektiven. Berlin: Walter de Gruyter, 88-133.

Kielhöfer, Bernd/ **Jonekeit**, Sylvie (1995): Zweisprachige Kindererziehung. Tübingen: Stauffenburg.

King, Kendall/ **Fogle** Lyn (2006): Bilingual parenting as good parenting: Parents' perspectives on family language policy for additive bilingualism. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 9(6), 695–712.

Köppe, Regina (1997): Sprachtrennung im frühen bilingualen Erstspracherwerb Französisch/Deutsch, Tübingen: Narr.

Kroch, Anthony/ **Small** Cathy (1978): Grammatical ideology and its effect on speech. In: David Sankoff (Hg.): *Linguistic variation: models and methods*. New York: Academic Press, 45-55.

Kroskrity, Paul (2004): Language Ideologies. In: Alessandro Duranti (Hg.): *A Companion to Linguistic Anthropology*. Malden [u.a.]: Blackwell, 496-497.

Kroskrity, Paul (2010): Language ideologies – Evolving perspectives. In: Jan O. Östman und Jef Verschueren (Hg.): Handbook of Pragmatics Online. Amsterdam: John Benjamins, 192–211.

Lanza, Elisabeth (1990): Language mixing in infant bilingualism: a sociolinguistic perspective [unveröffentlichte Dissertation]. Washington: Georgetown University.

Lanza, Elisabeth (1992): Can bilingual two-year-old-code switch? Journal of child language 19/3, 633-658.

Lanza, Elisabeth (1997, 2004): Language Mixing in Infant Bilingualism: A Sociolinguistic Perspective. Oxford: University Press.

Lanza, Elisabeth (2007): Multilingualism and the family. In: Peter Auer und Li Wei (Hg.): Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication. Berlin [u.a.]: Mouton de Gruyter, 45-67.

Lazarsfeld, Paul F./ **Berelson**, Bernard/ **Gaudet**, Hazel (1969): Wahlen und Wähler. Soziologie des Wahlverhaltens. Neuwied [u.a.]: Luchterhand.

Leopold, Werner (1939-49): Speech Development of a Bilingual Child: A Linguist's Record, Bd. 1-4. Evanston: Northwestern University Press.

Leist-Villis, Anja (2012): Elternratgeber Zweisprachigkeit. Informationen & Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern. Tübingen: Stauffenburg.

Mackey, William Francis (1968): The Description of Bilingualism. In: Joshua Fishman (Hg.): Bilingualism in the Barrio. Bloomington: Indiana University.

MacNamara, John (1969): How can one measure the Extent of a Person's Bilingual Proficiency? In: Louis G. Kelly (1969): Description and Measurement

of Bilingualism. An international Seminar. Toronto: University Toronto Press, 80-97.

Mahlstedt, Susanne (1996): Zweisprachigkeitserziehung in gemischtsprachigen Familien. Eine Analyse der erfolgsbedingenden Merkmale. Frankfurt/ Main [u.a.]: Peter Lang Verlag.

Meisel, Jürgen M. (1989): Early differentiation of languages in bilingual children. In: Kenneth Hyltenstam und Loraine Obler (Hg.): Bilingualism across the lifespan. Aspects of acquisition, maturity and loss. New York [u.a.]: University Press, 13-40.

Meisel, Jürgen M. (1994): Code-switching in young bilingual children. The aquisition of the grammatical constraints. Studies in Second Language Aquisition 16, 413-439.

Milroy James/ Milroy Leslie (1985): Authority in language. Investigating language prescription and standardisation. London: Routledge and Kegan Paul.

Möhn, Dieter/ Pelka, Roland (1984): Fachsprachen. Eine Einführung, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Möhn, Dieter (1991): Instruktionstexte. Ein Problemfall bei der Textidentifikation. ZGL 106/107, 183-212.

Neckermann, Nicole (2001): Instruktionstexte. Normativ-theoretische Anforderungen und empirische Strukturen am Beispiel des Kommunikationsmittels Telefon im 19. und 20. Jahrhundert. Berlin: Weißensee Verlag.

Nodari, Claudio/ De Rosa, Raffaele (2006): Mehrsprachige Kinder. Ein Ratgeber für Eltern und andere Bezugspersonen. Bern: Haupt.

O'Neill, Byron (2004): Semilingualism and Cognitive Deficiency. http://www.ritsumeai.ac.jp/acd/re/k-rsc/lcs/kiyou/15_3/RitsIILCS_15.3pp.199-205Oneill.pdf [letzter Zugriff am 8.3.2013]

Paffey, Darren (2012): Language Ideologies and the Globalization of 'Standard' Spanish. London [u.a.]: Bloomsbury.

Piller, Ingrid (2001): Private language planning: The best of both worlds? *Estudios de Sociolingüística* 2/1, 61-80.

Rolf, Eckhardt (1993): Die Funktion der Gebrauchstextsorten. New York: Walter de Gruyter.

Romaine, Suzanne (1995): Bilingualism. Oxford: Blackwell.

Ronjat, Jules (1913): Le développement du langage observé chez un enfant bilingue. Paris: Champion.

Rumsey, Alan (1990): Wording, meaning and linguistic ideology. *American Anthropologist* 92, 346-361.

Saunders, Georg (1982): Bilingual Children. Guidance for the Family. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters.

Saunders, George (1988): Bilingual Children. From Birth to Teens. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters.

Schachinger, David (2007): Populäre Sprachratgeber und Kommunikationstrainings. Alltagsweltliche Sprachberatung zwischen (Populär)Wissenschaft und Praxishilfe. Wien: Diplomarbeit.

Schmidt, Siegfried J. (1973): Texttheorie. Probleme einer Linguistik der sprachlichen Kommunikation. München: Wilhelm Fink Verlag.

Schmidt, Wilhelm (1981): Funktional-kommunikative Sprachbeschreibung. Theoretisch-methodische Grundlegung. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut 1991.

Schmidt-Mackey, Ilonka (1977): Language Strategies of the Bilingual Family. In: William Mackey und Theodore Andersson (Hg.): Bilingualism in Early Childhood: Papers from a Conference on Child Language. Rowely [u.a.]: Newburg House Publishers, 132-146.

Schwartz, Mila (2010): Family Language Policy. Core issues of an emerging field. In: Wei Li (Hg.): Applied Linguistics Review. Berlin [u.a.]: Walter de Gruyter, 171-191.

Silverstein, Michael (1979): Language Structure and Linguistic Ideology. In: Paul R. Cline, William F. Hanks und Carol L. Hofbauer (Hg.): The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels. Chicago: Chicago Linguistic Society, 193-247.

Simmler, Franz (1998): Fachsprachliche Phänomene in den öffentlichen Texten von Politikern. In: Lothar Hoffmann, Hartwig Kalverkämper, und Herbert E. Wiegand (Hg.): Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft, Bd. 1. Berlin: Walter de Gruyter, 736-756.

Sitta, Horst (1973): Kritische Überlegungen zur Textsortenlehre. In: Horst Sitta und Klaus Brinker (Hg.): Studien zur Texttheorie und zur deutschen Grammatik. Festgabe für Hans Glinz zum 60. Geburtstag. Düsseldorf: Schwann, 63-72.

Spolsky, Bernard (2004): Language policy. Cambridge: Cambridge University Press.

Spolsky, Bernard (2007): Family language management. Some preliminaries. In: Anat Stavans und Irit Kupferberg (Hg.): Studies in language and language

education: essays in honor of Elite Olshtein. Jerusalem: the Magnes press: Hebrew University, 429-449.

Steinhardt, Ute (2010): Der bilinguale Erstspracherwerb von Wortstellungsmustern Deutsch-Spanisch. Frankfurt/ Main [u.a.]: Peter Lang.

Swain, Merrill (1976): Bilingual first-language acquisition. In: Walburga von Raffler-Engel und Yvan Lebrun (Hg.): Baby talk and infant speech. Amsterdam: Swets & Zeitliner, 277-280.

Tracy, Rosemarie (1995): Child languages in contact: Bilingual language acquisition (English/ German) in early childhood. Tübingen: unveröffentlichte Habilitationsschrift.

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

Tracy, Rosemarie/ Gawlitzek-Maiwald, Ira (2000): Bilingualismus in der frühen Kindheit. In: Hannelore Grimm (Hg.): Enzyklopädie der Psychologie. Band 3: Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe., 495-535.

Triarchi-Hermann, Vassilia (2012): Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern. München: Reinhardt.

Weichselbaumer, Thomas (1998): Rat oder Unrat? Die Vermittlung kommunikativer Kompetenz in der Ratgeber-Literatur zur dyadischen, interpersonalen Kommunikation. Wien: Dissertation.

Weinreich, Uriel (1953): Languages in Contact. Findings and Problems. New York: Circle of New York.

Weinreich, Uriel (1974): Languages in Contact: Findings and Problems. The Hague: Mouton.

Weinreich, Uriel (1977): Sprachen in Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung. München: Beck.

Weise, Günther (1985): Textsorten und Texttypen in der wissenschaftlichen Fachsprache. In: Rosemarie Gläser (Hg.) (1985): Standortbestimmung einer Fachtextlinguistik. Berlin: Zentralinstitut für Sprachwissenschaft, 20-26.

Woolard, Kathryn (1992): Language Ideology: Issues and Approaches. (Special Issue). Pragmatics, 2 (3), 235-249.

Woolard, Kathryn (1998): Introduction. Language ideology as a field of inquiry. In: Bambi Schieffelin, Kathryn Woolard und Paul Kroskrity (Hg.): Language ideologies. Practice and Theory. New York: Oxford University Press, 3-51.

Zhu, Hua/ **Li**, Wei (2005): Bi- and multilingual acquisition. In: Martin J. Ball (Hg.): Clinical Sociolinguistics. Oxford: Blackwell, 165-179.

Onlinequellen

Annette V. Fox-Boyer: <http://www.annette-fox.de/> [letzter Zugriff am 22.01.2013]

Dr. Anja Leist-Villis - zweisprachigkeit.net: www.zweisprachigkeit.net/leist-villis.htm [letzter Zugriff am 22.01.2013]

Haupt Verlag: <http://www.haupt.ch/verlag/Autor/De-Rosa-Raffaele.html/> [letzter Zugriff am 22.01.2013]

Institut für Interkulturelle Kommunikation: <http://www.iik.ch/iik-im-ueberblick/geschaeftsleitung/> [letzter Zugriff am 22.01.2013]

MEHRSPRACHIG.INFO: <http://www.elke-montanari.de/> [letzter Zugriff am 22.01.2013]

Society for Intercultural Education, Training and Research:
http://www.sietar-europa.org/about_us/Newsletter/Nov03/ReviewMehrsprachigeKinder [letzter Zugriff am 22.01.2013]

Solveig Chilla: <http://www.solveigchilla.de/> [letzter Zugriff am 22.01.2013]

Verband binationaler Familien und Partnerschaften: <http://www.verband-binationaler.de/> [letzter Zugriff am 05.08.2012]

9. Anhang

9.1. Abstract (Deutsch)

Innerhalb familiärer Verbände nimmt Mehrsprachigkeit eine zunehmend höhere Wertigkeit ein. So erklärt eine stetig wachsende Anzahl an Eltern Mehrsprachigkeit zu einem zentralen Erziehungsziel und interessiert sich verstärkt für gezielte spracherzieherische Maßnahmen. Ratgeberbücher, welche Hilfestellungen in unterschiedlichen spracherzieherischen Fragen versprechen und zu autonomem Handeln anleiten wollen, werden vermehrt rezipiert. Darin enthaltene sprachideologische Sichtweisen können Einstellungen sowie konkrete Alltagspraktiken wesentlich beeinflussen.

Die vorliegende Arbeit analysiert sechs Ratgeberbücher zu familiärer Mehrsprachigkeit aus dem deutschen Sprachraum. Die zentrale Forschungsfrage widmet sich der Offenlegung darin zugrunde liegender Sprachideologien und somit einem sprachwissenschaftlich bisher kaum erforschten Themenfeld. Dabei erfolgt eine Zweiteilung ideologischer Ausformungen in eine ‚monolinguale‘ bzw. ‚essentialistische‘ sowie eine ‚holistische‘ Perspektive auf Mehrsprachigkeit. Einzelne Textpassagen werden ausgewählt und einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen, wodurch Einstellungen zu unterschiedlichen Aspekten familiärer Mehrsprachigkeit ersichtlich werden. Ein abschließender Vergleich der Einzelergebnisse legt offen, dass in den untersuchten Publikationen essentialistische Sichtweisen dominieren. Demnach werden Sprachen als voneinander trennbare, zählbare Einheiten, Mehrsprachige als quasi zwei Einsprachige in einer Person und ausgewogene Mehrsprachigkeit als Erziehungsziel präsentiert. Zudem zeigt sich, dass darin ein stereotypes Familienbild bedient wird und eine präskriptive und paternalistische Wortwahl Verwendung findet.

9.2. Lebenslauf

PERSÖNLICHE DATEN

Name:	Signe Tamara Pressl
Geburtsdatum:	22. Mai 1989, Klagenfurt
Staatszugehörigkeit:	Österreich

AUSBILDUNG

09/1995-07/1999	Josef Friedrich Perkonig Volksschule 1, Ferlach
09/1999-07/2007	Bundesrealgymnasium Viktring, musischer Zweig
seit 10/2007	Studium der Sprachwissenschaft an der Universität Wien mit dem Schwerpunktfach Soziolinguistik

AUSBILDUNGSRELEVANTE BERUFSERFAHRUNG

10/2010-01/2011	Studentische Hilfskraft im Projekt „Gelebte Mehrsprachigkeit“ unter der Leitung von Univ.-Prof. Mag. Dr. Brigitta Busch und Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Georg Gombos
10/2010-02/2011	Tutorin der Lehrveranstaltung „Einführung in die angewandte Sprachwissenschaft“ unter der Leitung von Univ.-Prof. Mag. Dr. Brigitta Busch
seit 03/2013	Tutorin der Lehrveranstaltung „Soziologische Theorien für LinguistInnen“ unter der Leitung von Univ.-Prof. Mag. Dr. Brigitta Busch