



universität
wien

Masterarbeit

Titel der Masterarbeit

**„Code-Switching im Rahmen von
Sprachstandsmessung“**

Verfasserin:

Mag. Simone Charlotte Ludwig

angestrebter akademischer Grad:
Master of Arts (MA)

Wien, im Mai 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:
Studienrichtung lt. Studienblatt:
Betreuerin:

A066 814
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Prof. İnci Dirim

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung: Hinführung an das Thema, Fragestellung und thematischer Verlauf der Arbeit.....	4
2. Allgemeine Theorien zum Spracherwerb.....	8
2.1 Sukzessiver Zweitspracherwerb im Kindesalter.....	9
2.2 Phasenmodelle.....	10
2.3 Sprachkompetenz – Sprachstand.....	13
3. Sprachstandsmessung.....	17
3.1 (Diagnostische) Messverfahren – eine Zusammenschau.....	17
3.2 BESK-DaZ.....	19
3.3 Aufbau und Inhalt von BESK-DaZ.....	20
4. Mehrsprachigkeit und Sprachkontakthänomene.....	22
4.1 Exkurs: Identitätsbezogene Analysemöglichkeiten von Code-Switching.....	24
4.2 Entlehnung vs. Code-Switching.....	26
4.3 Funktionen des Code-Switching nach Dirim (1997).....	29
5.1 Anmerkungen zur Darstellung.....	32
5.2 Sprachsequenzen.....	33
5.3 Fazit und Überlegungen.....	44
6. Der Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung.....	45
6.1 Pragmatische Basisqualifikationen I und II.....	47
6.2 Pragmatische Qualifikationen und Code-Switching.....	49
6.3 Diskursive Basisqualifikationen.....	51
6.4 Diskursive Qualifikationen und Code-Switching.....	52
7. Sprachstand und CS.....	54
7.1 Sprachpragmatik.....	56
7.2 Wortschatz.....	57
7.3 Verwendung des Sprachwechsels.....	60
7.4 Zusammenführung der Daten.....	63
7.5 Fazit: Code-Switching im Rahmen von Sprachstandserhebung.....	66
8. Code-Switching im BESK-DaZ.....	67
8.1 Kompetenzbegriff und Mehrsprachigkeit.....	67
8.2 Die Positionierung von Code-Switching.....	68
8.3 Resümee.....	69

Literaturverzeichnis.....	71
ANHANG.....	74
Abstract	74
Curriculum Vitae.....	75

1. Einleitung: Hinführung an das Thema, Fragestellung und thematischer Verlauf der Arbeit

Sprache ist ein soziales Phänomen, durch das kulturelle und gemeinschaftskonstituierende Werte und Normen reflektiert und transportiert werden. Das bedeutet, dass Wertvorstellungen sowie sozio-kulturelle und linguistische Praktiken durch den Gebrauch der Sprache an die Individuen herangetragen werden, sodass sie einerseits durch den Gebrauch von Sprache Sozialisierung erfahren, andererseits an gesellschaftsspezifische Verwendungsformen von Sprache gewöhnt werden. (vgl. Baquedano-López/Kattan 2009:74)

Entsprechend besagt der Begriff „Sprach-Ideologie“, dass die Wahrnehmung von Sprache dem Interesse einer sozialen und kulturellen Gruppe entspricht. Das heißt auch, dass Sprachideologie zwischen sozialen Strukturen und Formen des Sprechens vermittelt. (vgl. Baquedano-López/Kattan 2009:83f.)

In Hinblick auf die Bedeutung bzw. Beachtung von Mehrsprachigkeit im Laufe europäischer Geschichte kann man postulieren, dass die europäischen Standardsprachen mit der Idee des Nationalstaates zusammenhängen. Eine Sprache steht symbolisch für die Einheit eines Staates, den sie repräsentiert und rechtfertigt. Dies bedeutet, dass die europäischen Nationalstaaten, die sich nicht von je her durch Monolingualität auszeichneten, mitunter eine aktive Politik verfolgten, um andere, im Landesterritorium verbreitete Sprachen zu marginalisieren und Standardvarietäten zu homogenisieren. So zeigt sich z. B. auch, dass ein in elitären Kreisen verbreitetes Code-Switching – z. B. durch den Wechsel ins Latein oder Französisch – im Laufe der Zeit abnahm und zugunsten eines einsprachigen Gesprächsverlaufs in einer standardisierten Umgangssprache aufgegeben wurde. Ab diesem Punkt verfestigte sich eine neue Sicht auf den Erwerb einer weiteren Sprache: diese wurde erlernt, um mit Fremden, mit „Ausländern“, zu kommunizieren – nicht für den Umgang mit Mitgliedern der mehrsprachigen, eigenen Gesellschaft. (vgl. Auer/Wei 2009:1ff.)

Jedoch könnte weiter argumentiert werden, dass aktuell mit der Schaffung der EU als politischer Staatenbund bzw. der Entstehung eines noch weiter reichenden, die Nationalstaaten übergreifenden Bewusstseins, das z. B. in einer Institution wie dem

Europarat Konkretisierung findet, ein neues Licht auf Mehrsprachigkeit geworfen wird bzw. geworden werden muss.

So lässt eine Mitteilung der EU-Kommission verlauten:

„Mehrsprachigkeit leistet einen wertvollen Beitrag zum interkulturellen Dialog, zum sozialen Zusammenhalt und zum Wohlstand. Sie spielt eine wichtige Rolle für das lebenslange Lernen.“ (Mitteilung der EU-Kommission an das europäische Parlament 2008)

Die EU-Erklärung betont also die Wichtigkeit von Mehrsprachigkeit und tut dies unter Bezugnahme auf wirtschaftlichen Profit, Bildung sowie Gemeinschaftsschaffung.

Auch wäre es wohl an der Zeit, als politische Agenda einen über Jahre verfestigten „monolingualen Habitus“ einer Gesellschaft aufzubrechen. Dafür müsste in Bezug auf Mehrsprachigkeit ein Verständnis entwickelt werden, das einen flexiblen und offenen Umgang mit Kompetenzen in und Verwendungsformen von Sprachen anregt.

Als illustrierendes Beispiel für einen derartigen offenen Umgang soll hier ein Projekt zum sogenannten „Kiezdeutsch“ angeführt werden:

Kiezdeutsch wird in Medien und Comedy-Shows oft als sprachlich reduzierte Sprachform mit vielen grammatischen Fehlern dargestellt. Deshalb wird in der öffentlichen Diskussion mitunter die Befürchtung geäußert, dieses 'gebrochene Deutsch' würde evtl. auf das Standarddeutsche abfärben und es grammatisch beeinträchtigen. Kiezdeutsch ist aber kein gebrochenes Deutsch; vielmehr zeichnet es sich durch interessante sprachliche Neuerungen auf.

Ein vom Lehrstuhl für deutsche Sprache der Gegenwart der Universität Potsdam und dem deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung lanciertes Projekt untersucht dabei Form und Verwendung des Kiezdeutsch. Neben einer wissenschaftlich linguistischen Annäherung bietet die Homepage ebenso Ideen für den Einbezug von Kiezdeutsch in den Schulunterricht und entsprechende Unterrichtsprojekte.¹

Im Sinne der Beachtung, des Respektierens und des Einbezugs von verschiedenen Sprachvarietäten, -formen und -umgängen, soll auch die ideologische Positionierung dieser Arbeit zu verstehen sein.

Der Titel der Arbeit lautet „Code-Switching im Rahmen von Sprachstandsmessung“.

¹ vgl. www.kiezdeutsch.de letzter Download am 20.2.2013

Um dieses Thema zu bearbeiten, wird folgenden Fragen nachgegangen:

1. Welche Funktion hat Code-Switching im Rahmen des Spracherwerbs?
2. Wie wichtig ist Code-Switching im Rahmen des bilingualen Spracherwerbs?
3. Muss Code-Switching in die Beurteilung von Sprachkompetenz im Vorschulalter einbezogen werden, bzw. inwiefern sollte das geschehen?
4. Wie könnte man Code-Switching in das Verfahren BESK-DaZ integrieren?

In einem ersten Schritt werden allgemeine theoretische Hintergründe zum Thema Spracherwerb dargelegt: Wird nach dem Erwerb der in der Familie gesprochenen Sprache im Kindesalter eine weitere Sprache erworben, spricht man vom sukzessiven Zweitspracherwerb. Dieser Erwerbstyp zeichnet sich durch bestimmte Charakteristika aus, wobei insbesondere die Idee eines Phasenmodells zur Darlegung des Erwerbsverlaufs Erwähnung findet. Das besagte Kapitel schließt mit einer Erörterung des Begriffs „Sprachkompetenz“, die in Zusammenhang mit dem Begriff „Sprachstand“ gebracht wird.

Es folgt eine Darstellung von Konzepten und Herangehensweisen von Sprachstandsmessinstrumentarien. Als konkretes Beispiel dient das in Österreich vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens entwickelte BESK-DaZ. Auf BESK-DaZ wird am Ende der Arbeit erneut Bezug genommen, um den tatsächlichen sowie möglichen Einbezug von Code-Switching zu umreißen.

Den Fragen nach Funktionen des Code-Switching sowie dessen Bedeutung im bilingualen Spracherwerb wird in den Kapiteln 4 bis 7 nachgegangen.

Sprachwechsel wird nun als ein Sprachkontaktphänomen in einer spezifischen Konzeption von Mehrsprachigkeit verankert. Code-Switching ist eine Art, das Wechseln zwischen Sprachen zu beschreiben: von einer zu eingrenzenden Definition, wann bei einem Wechsel zwischen Sprachen Code-Switching vorliegt bzw. welche Formen von Sprachwechsel dabei auszuklammern sind, wird in dieser Arbeit abgesehen. Der Begriff Code-Switching unterstreicht hier (lediglich) die strategische und funktionelle Ausrichtung des Sprachwechsels. Theoretische Konzepte und Analysemöglichkeiten

von Code-Switching werden in Kürze präsentiert, wobei insbesondere ein Ansatz von İnci Dirim (1997) ins Zentrum gerückt wird: dieser hat Sprachwechselsequenzen als linguistische Strategie, mit der verschiedene Funktionen erfüllt werden, untersucht. Betrachtet man dies bezüglich die Forschung, in der CS-Funktionen aus aufgezeichneten Sprechsequenzen entschlüsselt wurden, stellt zumal die Dissertation von Peter Auer aus dem Jahr 1983 „Zweisprachige Konversationen. Code-Switching und Transfer bei italienischen Migrantenkindern in Konstanz“ einen Grundstein dar. 1997 publizierte İnci Dirim in dem von Ingrid Gogolin herausgegebenen Sammelband „Großstadt-Grundschule: eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit“ einen Artikel, der den bis dahin geltenden Forschungsstand bearbeitete. In den Folgejahren haben sich letztendlich keine weiteren substanziellen Erkenntnisse in der CS-Forschung ergeben. Eine von Dirim im Zuge besagten Artikel erstellte Liste der Funktionsweisen wird übernommen, um in Kapitel 5 Sprachwechselsequenzen zu analysieren, die einer Studie unter der Leitung von Hans Reich (2009) entnommen sind. Diese Studie beobachtete das Sprachverhalten und erschloss die Sprachkompetenz zweisprachiger Kinder im Vorschulalter.

Kapitel 6 versucht die ermittelten Formen der Sprachalternationen der Kinder in Bezug zu pragmatischen und diskursiven Kompetenzen zu setzen, bzw. Parallelen zu diesen Kompetenzen zu ziehen. Die Folie für derartige Qualifikationen wird dem „Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung“ entnommen, dessen Qualifikationsfelder ein Ansatzpunkt für Sprachstandsmessungen für die mögliche Einteilung von zu erfassenden Bereichen von Sprache darstellt.

Nach diesen eher theoretisch zu sehenden Überlegungen wird in Kapitel 7 auf die Studie von Reich zurückgegriffen, wobei diesmal der ermittelte Sprachstand der Kinder in den Fokus gerückt wird. Dieser wird in den Bereichen Sprachpragmatik und Wortschatz tabellarisch aufgezeigt. Nach dem Versuch, die den Kindern individuell zugeschriebenen Sprachwechselsequenzen mittels Form und Quantität zu systematisieren, erfolgt mittels Hypothesenbildung eine exemplarische Überprüfung eines Zusammenhangs von individuellem Sprachstand und der Art und Weise zwischen den Sprachen zu wechseln. Resümierend wird anhand der ermittelten Ergebnisse taxiert, ob bzw. wie Code-Switching bzw. Sprachwechsel in einer Beurteilung von Sprachkompetenz Eingang finden könnte.

Den Abschluss bildet ein Einblick in BESK-DaZ: Auf Code-Switching wird im Handbuch Bezug genommen. Es wird prinzipiell als positiv bewertet, jedoch durchaus als Ausdruck eines Defizits erläutert. Im konkreten Beobachtungsbogen wird Sprachwechsel nicht wirklich einbezogen. Dies kann jedoch angesichts der Komplexität der Verwendungsformen von Sprachwechsel nicht moniert werden.

2. Allgemeine Theorien zum Spracherwerb

Sprachliche Strukturen, sei es die der Muttersprache, sei es die einer Zweit- oder Fremdsprache, müssen verinnerlicht werden. Es erfolgt also ein Verlauf, der sich vom Nicht-Verfügen hin zum Verfügen über eine sprachlichen Struktur entwickeln sollte.

Die Art des Entwicklungsverlaufs einer sprachlichen Varietät kann als „interaktiv“, „kognitiv“ oder „nativ“ bezeichnet werden. Diese Termini verweisen auf Konzepte, auf die sich verschiedene Theorien über die Organisation der Sprachentwicklung stützen:

„Nativismus“ geht von einem Language Acquisition Device (LAD) aus, der eine „innere“ Grammatik entstehen lässt.

„Kognitivismus“ postuliert, dass Sprachentwicklung kongruent zur allgemeinen kognitiven Entwicklung abläuft: so könne z. B. das Konzept von Substantiven erst eingesehen, wenn das mentale Konzept der Objektpermanenz ausgebildet ist.

„Interaktionismus“ besagt, dass sich Sprachentwicklung auf der Basis von Interaktionsprozessen vollzieht. Handlungspraktische Sprachförderung setzt demnach bei der Interaktionskompetenz und dem Verfügbarmachen sprachlicher Strukturen als Teil von Handlungsstrukturen an. (vgl. Bredel 2007:81f.)

Der oftmals verwendete Terminus „Entwicklung“ unterstreicht einen prozesshaften Charakter bzgl. der sprachlichen Kompetenzen.

Wie nun der Aufbauprozess von sprachlichen Kompetenzen postuliert wird bzw. welchen Parametern dabei Bedeutung zugemessen wird, ist für die Diagnostik und den darauf aufbauenden Förderungen relevant. Die in dieser Debatte bedeutsamsten Begriffe samt den dahinter liegenden Vorstellungen sind indes „Entwicklung“, daneben „Erwerb“, „Lernen“ und „Aneignung“. Diese Begriffe und die dahinter stehenden Ideen sollen an dieser Stelle kurz dargelegt werden:

Die Vorstellung der „Entwicklung“ impliziert einen Kompetenzzuwachs, der auf

Anlagen zurückzuführen ist und quasi von selbst erfolgt. Input wirkt lediglich prozessbegleitend. Bei jedem normal begabten Kind differenziert sich die Sprache entsprechend eines weitgehend gleichen Durchlauf verschiedener Phasen aus.

Beim „Erwerb“ nimmt man an, dass das Individuum Erfahrungen und Wissen aufnimmt, über die es vorher nicht verfügt hat. Der Input hat somit maßgebliche, prozesssteuernde Funktion. Wie beim Konzept der „Entwicklung“ geht man beim „Erwerb“ allerdings davon aus, dass die Ausdifferenzierung von Wissen nicht intentional verläuft, sondern vielmehr aus ungesteuerten Prozessen konstituiert wird.

Im Gegensatz dazu bezeichnet „Lernen“ einen willkürlich von außen gesteuerten Prozess.

„Aneignung“ setzt einen Fokus auf die Intentionalität und Eigenaktivität des Individuums, das Erfahrungen und Wissen absorbiert und verarbeitet. Angebote der umgebenden Realität werden selektiv aufgenommen und konstruktiv an die vorhandenen verfügbaren Kompetenzen angeschlossen. Dies ist die Auffassung, auf die sich zumeist die moderne Sprachdidaktik beruft. (Bredel 2007:79f.)

2.1 Sukzessiver Zweitspracherwerb im Kindesalter

Es besteht die Möglichkeit eines symmetrisch gestalteten Sprachangebots, was besagen würde, dass dem Kind simultan als Input zwei Sprachen in etwa demselben Umfang dargeboten werden. Dies würde einen doppelten Erstspracherwerb ermöglichen, wobei davon auszugehen ist, dass sich beide Sprachen unabhängig voneinander innerhalb der jeweils einsprachigen Normen entwickeln. Ist eine der beiden Sprachen gleichzeitig die Gesellschaftssprache (wie z. B. in Österreich Deutsch), wird sich diese Sprache voraussichtlich in der Vorschulzeit zur dominanten Sprache entwickeln.

Häufiger ergibt sich jedoch die Situation, dass die Familiensprache nicht der Gesellschaftssprache entspricht und so ein konstanter Input in dieser erst ab dem Eintritt in den Kindergarten erfolgt. Man spricht in diesem Zusammenhang von „sukzessivem Zweitspracherwerb“, was besagt, dass das Kind in den ersten zwei bis drei Lebensjahren eine Sprache (oder mehr, z. B. Türkisch und Kurdisch) erwirbt, und erst im dritten oder einem späteren Lebensjahr mit der Gesellschaftssprache (in Österreich dann Deutsch) konfrontiert wird. Anders als beim simultanen Erwerb beginnt in diesem Fall der Erwerb einer weiteren Sprache also zu einem Zeitpunkt, an dem die Erstsprache bereits in den Grundzügen erworben ist. (vgl. Ruberg/Rothweiler 2012:33ff.)

Um einen individuellen Erwerbsverlaufs typologisch einordnen zu können, ist der Erwerbsbeginn, das „age of onset“ (AO) von Interesse. Das AO ist von Bedeutung, da sich die Spracherwerbsfähigkeit im Zuge der kindlichen Entwicklung verändert: Der Verlauf bei einem früheren Erwerbsbeginn gleicht weitgehend dem Erstspracherwerb, während ab einem AO von vier Jahren sich Formen und Strukturen abzeichnen, die auch dem DaZ-Erwerb von Erwachsenen entsprechen. (vgl. Ruberg/Rothweiler 2012:34f.)

Rekurrierend auf die Ergebnisse einer Untersuchung von Kaltenbacher und Klages, die den Sprachstand von Kindern mit einer anderen L1 als Deutsch im Alter zwischen fünf und sechs Jahren beobachteten, lässt sich zeigen, dass der frühe L2-Erwerb in dieser Altersphase einen eigenständigen Erwerbstyp darstellt:

Er teilt einerseits Merkmale mit dem L1-Erwerb, andererseits ebenso mit dem ungesteuerten L2-Erwerb des Deutschen und präsentiert so einen Mischtyp: Im Vergleich mit dem L1-Erwerb des Deutschen zeichnet er sich z. B. durch Besonderheiten im Gebiet der Flexionsmorphologie aus, was sich im Speziellen in Schwierigkeiten mit dem Genusystem und dem Dativ äußert.

Weiters divergiert dieser Mischtyp bzgl. des Erwerbs von räumlichen Präpositionen, in dessen Zuge es zu Übergeneralisierungen von „in“, „auf“ und „bei“ kommen kann. Außerdem lassen sich einige Unterschiede in Bezug auf Syntax aufzeigen. (vgl. Kaltenbach/Klages 2006:82ff.)

2.2 Phasenmodelle

Unabhängig von einem Age of Onset kann der Erwerb von Sprache anhand von Entwicklungsstufen verfolgt werden.

Einzelne Komponenten des individuellen Spracherwerbs sind zwar relativ instabil, erwiesen ist jedoch die Existenz von Erwerbsstufen, d. h. bestimmte grammatische Bereiche werden von allen Lernenden in gleicher Reihenfolge durchlaufen. Das Erreichen einer höheren Stufe impliziert dabei, dass niedrigere Stufen auf diesem Level bereits durchlaufen wurden. (vgl. Grieshaber 2010:17f.)

Unterschieden werden kann generell zwischen

- einer Frühphase, die durch vorwiegend nominale Äußerungen gekennzeichnet ist,
- einer Grundlagenphase, in der bereits unflektierte Verben Anwendung finden, gefolgt von
- der Aufbauphase, die differenziertere Regeln mit sich bringt.

Dieses Modell lässt sich weiter ausdifferenzieren. Beim Erwerb der deutschen Sprache steht

1. am Anfang die „Einkonstituentenstufe“, die durch verblose Ausdrücke gekennzeichnet ist, in Folge
2. die „Mehrkonstituentenstufe“, bestehend aus Nomen-Verb-Verbindungen.
3. In der dritten Stufe werden Adverbiale an den Satzanfang gestellt,
4. auf der vierten Stufe, wird die Satzklammer angewandt.
5. Dann folgt die Inversion und
6. auf sechster Stufe werden Regeln zur Stellung von adverbialen Elementen im Satzinneren erworben. (vgl. Reich 2007:138f.)

Ausschlaggebende Größe beim Erwerb des Deutschen ist die Positionierung verbaler Elemente, so dass bei der Betrachtung eines Stufenverlaufs das Verb im Mittelpunkt des Interesses gerückt wird. Meisel et al. (1979) und Clahsen et al. (1983) formulieren dafür drei Stellungsvarianten:

1. Verb-Separation,
2. Inversion
3. Verb-Endstellung.

Pienemann (1986,1998) differenziert dieses Stufensystem weiter aus:

Stufe X	Es kommt zu Äußerungen, deren Konstituenten in eine sogenannte kanonische Folge gesetzt werden: Einer den Aktanten benennenden Nominalphrase folgt das die Handlung bezeichnende Verb, gefolgt von einer weiteren Nominalphrase.
Stufe X+1	Ein vor das Subjekt platziertes Adverbial verdrängt das Verb von der Position 2 im Satz. Diese Konstruktion weicht somit von der Zielsprache ab.

Stufe X+2	Das Prädikat wird in finite und infinite Verbteile gesplittet und in die Verbkammer gesetzt.
Stufe X+3	Zielsprachengerecht findet die Positionierung einer Adverbiale auf Position 1 statt, wobei jedoch das Subjekt hinter das finite Verb in Position gebracht wird.
Stufe X + 4	Es kommt zur Verwendung subordinierter Nebensätze, dabei wird das finite Verb ans Satzende gestellt.

Die Reihenfolge beim Durchlauf der Stufen ist bis auf wenige Ausnahmen relativ stabil, Variationen ergeben sich indes bei der Geschwindigkeit, in der besagte Levels erreicht werden. (vgl. Grieshaber 2010:18f.)

Weitere morphosyntaktische Erscheinungen, für die Erwerbssequenzen herausgearbeitet wurden, sind: die Negation, die Entwicklung zweiteiliger Verbformen, die Stellung der Partikel „nur“ und „auch“ sowie Präpositionalgruppen. Auch gibt es Untersuchungen zum Verlauf des Aneignungsprozesses in puncto Ausdrucksmöglichkeiten von

- Temporalität (von der chronologischen Reihung von Aussagen hin zu Tempusformen und die Kennzeichnung zeitlicher Folgen durch adverbiale Ausdrücke),
- Modalität (vom Einsatz von Intonation zu Modalformen) und
- Konditionalität (von spezieller Intonation hin zu Hypotaxen mit entsprechenden morphosyntaktischen Formen).²

Jedoch ist wichtig zu erwägen, dass in Anbetracht eines Erwerbsverlaufs von sprachlicher Kompetenz ein sogenannter „Sprachstand“ – auch entlang von erwiesenen Stufen – lediglich eine Momentaufnahme im Aneignungsprozess darstellt. Dies kann insofern irreführend sein, da ein Aneignungsprozess nicht linear verläuft, d. h. dass eine korrekte Verwendung von Strukturen ab einem Punkt t_0 so nicht zwangsläufig etabliert ist; vielmehr verläuft der Aneignungsprozess in Form einer U-Kurve. Dieser U-kurvenförmige Verlauf, der üblicherweise durch eine Abfolge von Verfügung – Nicht-Verfügung – erneuter Verfügung gekennzeichnet ist, kann bei einer bloßen Momentaufnahme nicht zur Gänze erfasst werden. Auch der etwaige Gebrauch von Formen, die zwar nicht korrekt gebildet, jedoch einer Regularität und Systematik folgen und somit strategisches Wissen widerspiegeln (z. B. „gehte“), werden durch eine

² für die Angabe der entsprechenden Studien/Autoren vgl. Reich 2007:138f.

einmalige Momentaufnahme nicht adäquat berücksichtigt³. (vgl. Ehlich 2009:16f.)

Von Bedeutung ist bei Phasenmodellen zumal, die Kriterien / die Stufen nicht isoliert anzugeben, sondern sie in einen entwicklungslogischen Zusammenhang zu stellen: So baut eine bestimmte sprachliche Struktur auf die Aneignung einer vorhergehenden Stufe auf, wobei auch die Reihenfolge des Durchlaufs von Bedeutung ist. (vgl. Ruberg/Rothweiler 2012:16)

Ein Phasenmodell wäre nun ein wesentlicher Baustein für die Konzeption von Sprachstandsmessinstrumentarien, insbesondere wenn diese Instrumentarien nicht lediglich einen Ist-Zustand protokollieren, sondern auch den Verlauf einer Entwicklung anzugeben und einzuschätzen trachten.

Besondere Aufmerksamkeit verdient daher bei Sprachstandsbeobachtungen von Kindern der Übergang von einem erreichten Niveau in eine nächste Phase: Während dieser Progression entwickelt das Kind eine besondere Aufmerksamkeit und Sensibilität für das, worüber es noch nicht verfügt und was es nun sich anzueignen fortfährt. Wenn spezifische Phasenübergänge adäquat erkannt und eingeschätzt werden, ermöglicht dies gezielte Unterstützung. (vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008:18)

Eine Quintessenz der Phasenmodelle ist also, dass die Verfügbarkeit bestimmter linguistischer Merkmale in eine logische Verlaufsreihenfolge einzubetten und nicht unabhängig voneinander oder isoliert vorauszusetzen sind.

Vermeintliche „Rückschritte“ stellen bei einem Durchlauf der Phasen ein natürliches Charakteristikum des Spracherwerbs dar.

Besagte Phasen spiegeln das Verfügen über spezifisches sprachliches Wissen bzw. sprachliche Kompetenzen wider, die deshalb oftmals als Ausgangspunkt für eine Beurteilung eines Sprachstands herangezogen werden.

2.3 Sprachkompetenz – Sprachstand

Von Interesse ist nun der Begriff der „Sprachkompetenz“, d. h. in welchen Betätigungsfeldern was beherrscht werden sollte. An dieser Stelle sollen theoretische

³ siehe hierzu auch unter 2.3

Annäherungsversuche und verschiedene Facetten von Sprachkompetenz und skizziert werden.

Davon abgesehen, wie bzw. als was Modelle zur sprachlichen Kompetenz ihre Analyseebene definieren, kann grundlegend eine Unterscheidung hinsichtlich der Intra-Konzeption dieser Sprachkompetenzmodelle getroffen werden. Modellen, die sprachliche Kompetenz zu fassen suchen, liegen unterschiedliche Annahmen zu Grunde, z. B. bzgl. der Relation und gegenseitigen Einflussnahme von Teilbereichen, auf denen eine sprachliche Leistung fußt. Die sprachlichen Teilqualifikationen liegen bei einer Äußerung als Konglomerat vor, die Ansichten darüber, inwiefern die Ebenen zusammenhängen bzw. in einander einfließen, können divergieren:

Zum einen existieren Konzepte, die von einer modularen Verankerung der Teilqualifikationen ausgehen.

Zum anderen postulieren konnektionistische Modelle eine globale oder partielle Durchlässigkeit der Sprachebenen.

Außerdem gibt es Modelle, die von einem unauflöslichen Konnex zwischen den Analyseebenen ausgehen. Eine Differenzierung von Analyseebenen wird hier lediglich auf theoretischem Level vollzogen; auf modulare Modellierungen von sprachlichen Teilqualifikationen in der Umsetzung – z. B. bei einer Erhebung von Sprachkompetenz – verzichten diese Art von Konzepte völlig. (vgl. Bredel 2007:90)

Für die begriffliche Analyse von Sprachkompetenz lässt sich Chomskys Unterscheidung von Kompetenz als Regelwissen – das sich in Prinzipien und Parametern äußert – und Performanz – als beobachtbare Sprachverwendung – heranziehen. (vgl. Döll/Roth/Simeon 2009:70)

Einen Kompetenzbegriff erfassend, können diesem also resultative Ressourcen, d. h. angeeignetes routiniertes Können und strategische Ressourcen zu Grunde gelegt werden. Die strategischen Ressourcen machen sich oft in Fehlern bemerkbar, die sich aus Strategien bei der Erarbeitung weiterer Kompetenzen ergeben. Ob eine Strategie oder ein Resultat vorliegt, erschließt sich, wenn zu einem Phänomen mehrere Aufgaben gestellt werden. Wird durchgehend das selbe Schema angewandt, ist von einem Resultat auszugehen, während bei inkonsistenter Bearbeitung eine Strategie vermutet werden kann. Dem gegenüber stehen Defizite, d. h. die Bildung von

irregulären Formen, die keiner korrekten Strategie entsprechen. Folglich ist bei Sprachstandserhebungen bei der Auswertung von Daten der Tatsache Beachtung zu schenken, dass eine nicht korrekt angewandte Struktur nicht unbedingt auf ein Defizit schlussfolgern lässt. So kann z. B. auch bei stockender Flüssigkeit oder Pausen während der Sprachproduktion eine positiv zu bewertende Strategie zur Anwendung kommen: Deliberationspausen oder Selbstkorrekturen geben Hinweise auf aktive sprachliche Planungsarbeit. (vgl. Breidel 2007:103)

Des Weiteren lassen sich diverse strukturelle Aspekte differenzieren, auf denen Sprache basiert. So kann zumal zwischen dem Bereich der Lexik und dem der Grammatik unterschieden werden. Zusätzlich stellt die Pragmatik, also die Funktion von Sprache und ihre Anwendung, einen wichtigen Gesichtspunkt dar. (vgl. Ehlich 2007:16f.)

Für die Analyse einer sprachlichen Äußerung ist demnach auch ein linguistisch-pragmatischer Ansatz von Ertrag: Handlungszentriert angewandt wird die durch Sprechen vollzogene Handlung in den Fokus der Aufmerksamkeit gesetzt. Sprache ist immer Struktur, die für Funktionen und deren Umsetzung benötigt wird. Zu beachten sind dabei Handlungsrelevanz und die handlungsbezogenen Qualitäten der Strukturen.

Man unterscheidet drei Funktionsbereiche der Sprache:

1. der interaktionale Funktionsbereich, d. h. in der Kommunikation Ziele zu realisieren;
2. der erkenntnisbezogene Funktionsbereich, d. h. durch Versprachlichung Wissen zu manifestieren (z. B. durch Strukturen des Lexikons), sowie
3. der kommunitive, d. h., dass die Interaktanten mittels Sprache ihre Zusammengehörigkeit, Identität und Differenz definieren. (vgl. Ehlich 2007:18)

Neben (oder gegenüber) Grammatik und Lexik als relativ stabilen Feldern steht also die Performanz von Sprache, die bei einer Sichtung von Sprachkompetenz ebenso in Erwägung zu ziehen ist – so wird der Radius des Spracheinsatzes, dessen Wirkungsfeld, thematisiert.

Von einer Differenzierung in Hinblick auf die zu erfüllenden Funktionen von Sprache kann nun zu einer Differenzierung anhand sozialer Wirkungsbereiche übergeleitet werden.

Nach Cummins lässt sich eine Linie zwischen einem BICS-Niveau und einem CALP-Niveau ziehen: BICS steht für „basic interpersonal communicative skills“. Diese

umfassen basale kommunikative Fähigkeiten mit begrenztem Wortschatz und begrenzten sprachlichen Routinen, sodass mimisches Verhalten und Gesten zur Hilfe herangezogen werden. CALP steht für „cognitive-academic language proficiency“ und bringt die Beherrschung von morphologischen und syntaktischen Merkmale der Sprache sowie das Wissen über Sprache zum Ausdruck.

Kommunikation und profunde Sprachbeherrschung sind demnach zweierlei. Die erfolgreiche Teilnahme an einem monolingualen Schulsystem erfordert de facto die Ausbildung von Fähigkeiten (in der Zweitsprache) auf CALP-Niveau, das deshalb von Sprachstandsmessungen, die auf die Einschätzung der Sprachfähigkeit in Anbetracht des Schuleintritts abzielen, entsprechend berücksichtigt werden muss. (vgl. Kany/Schöler 2010:99f.)

In Anlehnung an Cummins ist ebenso die Unterscheidung zwischen Kommunikationssprache und Bildungssprache ins Zentrum des Interesses gerückt. Es wird indes angenommen, dass das Konstrukt der Bildungssprache über mehr Aussagekraft verfügt, wenn der Bildungserfolg prognostiziert werden soll. Bildungssprache ist derweil nicht die Schriftsprache selbst, aber durch Schriftsprache geprägt. (vgl. Döll/Roth/Simeon 2009:70)

Das bedeutet, dass Anforderungen wie und was bei einer Sprache beherrscht werden soll, je nach Verwendungszweck divergieren.

Gewissermaßen konkludierend soll an dieser Stelle eine Definition von Sprachstand angeführt werden:

„Der Sprachstand eines Sprechers ist eine eigenaktiv aufgebaute Varietät zum Erhebungszeitpunkt t_0 . Diese Varietät besteht einerseits aus zum Erhebungszeitpunkt sicheren, festen (korrekten oder nicht korrekten) Strukturen, andererseits aus spezifischen (korrekten oder nicht korrekten) Strategien zur Gewinnung neuen Wissens. Strukturen und Strategien (interaktive, kognitive und native) beziehen sich auf verschiedene Teilqualifikationen. Diese sind nicht unabhängig voneinander; sie werden aneinander entwickelt und können zu den unterschiedlichen Zeitpunkten Gegenstand von Umbauprozessen werden. (...)“ (Ehlich 2007:25)

Sprachkompetenz eines Akteurs zu erfassen, seinen Sprachstand greifbar zu machen, ist nun das Ziel diverser in Bildungsinstitutionen eingesetzter Messverfahren.

3. Sprachstandsmessung

Sprachstandsmessungen fokussieren Strukturen sowie Strategien einer Varietät – also was für Kompetenzen in den unter 2.3 aufgezeigten Feldern entwickelt wurden bzw. zu entwickeln sind. Dabei wird auch der temporale Verlaufsaspekt in Erwägung gezogen. Aus der Ermittlung des Sprachstands soll wiederum eine Diagnose gestellt werden, um ein Kind in seinem Spracherwerb fördern zu können. Eine Sprachstandsmessung würde so in einer Sprachdiagnostik münden.

3.1 (Diagnostische) Messverfahren – eine Zusammenschau

Ein diagnostisches Verfahren kann unterschiedliche Funktionsebenen bedienen.

Auf einer deskriptiven Ebene stellt sich die Frage, wie die Leistungen eines Kindes auf einer Normskala eingeordnet werden können.

Auf einer explikativen Ebene geht es um die Ursachenbestimmung, also der Hinterfragung der erfassten Leistungen auf vorhandene bzw. nicht vorhandenen Fähigkeiten.

Eine prognostische Ebene sucht aus gewonnenen Befunden Vorhersagen für den weiteren Entwicklungsverlauf zu treffen. (vgl. Kany/Schöler 2010:85)

Bevor sprachdiagnostische Prozesse eingeleitet werden, muss zumal die Zielsetzung der Sprachdiagnose geklärt werden, um das adäquate Vorgehen entsprechend auszurichten. Sollen beispielsweise Kinder in Hinblick auf ihre sprachlichen Leistungen, die für den Schulbesuch erforderlich sind, betrachtet werden, können individuelle Entwicklungsvoraussetzungen in den Hintergrund gestellt werden. Es bietet sich an, einen Vergleich anhand einer für alle Kinder gleich geltenden Altersnorm anzulegen. Die Beantwortung dieser Fragestellung „Ausreichende Sprachleistung für den Schulbesuch oder Förderbedarf?“ kann mit einem sogenannten Screeningverfahren erfolgen. Um individuellen Förderbedarf zu orten bzw. festzustellen, wie erfolgreich der Spracherwerb in Anbetracht spezifischer Entwicklungsvoraussetzungen verläuft, eignen sich derartige Verfahren jedoch nicht. (vgl. Ruberg/Rothweiler 2012:57)

Sprachstandsmessungen können des Weiteren hinsichtlich der theoretischen Voraussetzungen, Erhebungsdifferenzierungen und -zeitpunkte sowie

Auswertungsverfahren bzw. der Feststellung von individuellen Förderbedarf charakterisiert werden. Die Art und Weise, wie Kommunikationsbefähigung erfasst wird, kann bei verschiedenen Messinstrumenten divergieren: zumal bzgl. der Gewichtung verschiedener Qualifikationen, sowie bzgl. der Methodik, mittels derer Daten erhoben werden. Generell lassen sich Tests, Schätzverfahren, Beobachtungen und Profilanalysen unterscheiden:

Tests konzentrieren sich auf sprachliche Teilqualifikationen, die auf standardisierte Weise in meist stark kontrollierten Handlungssituationen erfragt werden. Dabei können einzelne Phänomene gezielt betrachtet und systematische Vergleiche angestellt werden. Fraglich ist dabei, inwiefern aus den so extrahierten Fragmenten auf eine generelle kommunikative Handlungsfähigkeit Rückschlüsse gezogen werden können. Diese müssten entsprechenden linguistischen und sprachentwicklungsbezogenen Theorien folgen.

Schätzverfahren bedienen sich einer standardisierten Befragung um eine Selbst- oder Fremdeinschätzung zu erfassen. Dabei wird zumeist die unmittelbare Umgebung (Kindergartenpersonal, Eltern ...) miteinbezogen. Bei älteren Kindern dient das Selbsteinschätzungsverfahren, um das Metawissen des Kindes zu eruieren. Als problematisch können bei diesem Verfahren das Maß der Zuverlässigkeit und die Gültigkeit der erhobenen Schätzungen thematisiert werden.

Bei Beobachtungen wird das sprachliche Handeln in gestellten oder natürlichen alltäglichen Handlungssituationen beobachtet und beschrieben. Ein Beobachtungsbogen mit Anleitungen befähigt das Personal (meist ErzieherInnen oder LehrerInnen), einer Differenzierung und Systematisierung der Beschreibungen Genüge zu tun. Ein ausschlaggebender Punkt ist indes die Beschreibungskompetenz des pädagogischen Personals. Von Vorteil ist bei besagter Erhebungstechnik, dass die sprachlichen Qualifikationen nicht zum Zwecke der Sprachstandserhebung gegeneinander isoliert werden und so auch die oft vernachlässigten pragmatischen und diskursiven Qualifikationen einbezogen werden können.

Profilanalysen ambitionieren das sprachliche Handeln in natürlichen oder quasi-natürlichen Handlungssituationen zu erfassen. Sie stützen sich somit auf spontansprachliche Daten, ohne dabei die Teilqualifikationen gegeneinander zu isolieren. Besonders pragmatische und diskursive Fähigkeiten können so erfasst werden. Für eine Profilanalyse werden Audioaufnahmen erstellt, woraus sich im Anschluss ein

relativ aufwendiges Auswertungsverfahren ergibt. (vgl. Ehlich 2007: 42ff.) Die Profilanalyse sucht dann zu ermitteln, an welchem Punkt sich ein Proband im Erwerbsprozesses befindet. In Folge werden Rückschlüsse auf den erreichten und den noch zu bewältigenden Sprachstand gezogen, wobei ursprünglich insbesondere der Bereich syntaktischer Strukturen als Anhaltspunkt dient. (vgl. Griebhaber 2006:7) Für ein derartiges Verfahren, das herauszufinden trachtet, an welchen sprachlichen Strukturen ein Kind gerade arbeitet, bedarf es eines Modells zur kindlichen Sprachentwicklung, auf das sich die Einschätzung stützt. Es muss also angegeben werden, auf welchem Typ von Entwicklungsmodell die Einschätzung des momentanen Status sowie die Prognose der nächsten Stufen basiert. Daraufhin müssen genau jene Strukturen in den Fokus gerückt werden, die eine eindeutige Einordnung in das Entwicklungsmodell ermöglichen. (vgl. Ruberg/Rothweiler 2012:58)

In Folge soll nun ein konkretes Sprachstandsmessinstrumentarium, BESK-DaZ, bezüglich Zielsetzung, Konzeption, Aufbau und Inhalt vorgestellt werden.

3.2 BESK-DaZ

BESK-DaZ ist ein im Auftrag des österreichischen Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur erstelltes Instrumentarium zur Beobachtung von Sprachkompetenz, das vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Bifie) entwickelt wurde.

In erster Linie ist es als Beobachtungsverfahren definiert, es stellt aber durchaus auch einen Methodenmix dar: Einige Kriterien werden durch testähnliche Verfahren oder Schätzungen erhoben, einige durch Auswertung von Audioaufnahmen und freier Sprachproben. (vgl. Bifie 2011a:16)

Die Zielgruppe sind Kinder im Alter von 4;6 bis 6;0 Jahren, die einen Kindergarten oder eine andere institutionelle Betreuungseinrichtung besuchen und Deutsch sukzessiv als Zweitsprache erwerben.

Mittels systematischer Beobachtung sollen die deutschsprachigen Kompetenzen erfasst und dokumentiert werden, um so einen Einblick in die Entwicklung des Sprachstandes zu gewinnen und anhand der Ergebnisse weitere differenzierte Sprachförderung des Deutschen im Rahmen des Kindergartens planbar zu machen. Der Schwerpunkt liegt bei BESK-DaZ auf den syntaktisch-morphologischen Qualifikationen, die die Fortschritte im Erwerbsprozess indizieren. Kognitiv-sprachliche und diskursive

Qualifikationen finden als bedeutsame Komponenten der vorschulischen Sprachbildung Beachtung. (vgl. Bifie 2011a:39)

Der Beobachtungsbogen erlaubt eine Erfassung der Sprachkompetenz zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten, sodass anhand einer Verlaufsbeobachtung die sprachliche Entwicklung des Kindes sichtbar gemacht werden kann. (vgl. Bifie 2011a:41)

3.3 Aufbau und Inhalt von BESK-DaZ

BESK-DaZ gliedert sich in drei Teile:

Teil A Erfassung der Kontextdaten	
individuelle Daten durch den Pädagogen/die Pädagogin	familiäre Daten im Entwicklungsgespräch mit der Bezugsperson
→ erhoben vor der Beobachtung	→ erhoben nach der Beobachtung

In einem Teil A werden zu Beobachtungsbeginn durch die Pädagogin / den Pädagogen individuelle Kontextdaten des Kindes erhoben. Dazu zählen, nebst Geburtsdatum, Geschlecht etc., Angaben über den Zeitpunkt des Eintritts in die Kindergruppe, Größe der Kindergartengruppe und wie viele Kinder in der Gruppe Deutsch als Erstsprache bzw. als Zweitsprache sprechen. Auch wird angeführt, ob die Freunde des erfassten Kindes die gleiche bzw. eine andere Erstsprache als das Kind selbst sprechen, in was für einem zeitlichen Ausmaß das Kind die Gruppe besucht und inwiefern es zu Fehlzeiten kommt.

Nach der Sprachstandsfeststellung wird mit der Bezugsperson des Kindes ein Entwicklungsgespräch geführt. Nachdem die Ergebnisse der Beobachtung dargelegt wurden, wird nach dem familiären sprachlichen Umfeld des Kindes gefragt und Angaben zur Sprachentwicklung des Kindes und der familiären Sprachpflege eingeholt. (vgl. Bifie 2011a:43f. u. Beiblatt 5 & Bifie 2011b:1)

Teil B systematische Beobachtung von Syntax / Morphologie
6 Kriterien im Beobachtungsbogen
→ Auswertungsprofil mit „Entwicklungsleiter“, die ein fünfstufiges Phasenmodell wiedergibt

In einem Teil B werden Qualifikationen zu Satzbau und Verbbeugung beobachtet. Der Teil umfasst einerseits sechs Kriterien in einem Beobachtungsbogen, andererseits eine in einem Auswertungsprofil vorgegebene „Stufenleiter“.

Die ersten drei Kriterien werden bei allen Kindern beobachtet. Die Kriterien vier, fünf und sechs erst bei Kindern mit mehr als zwölf Monaten Kontaktdauer.

Ein Kriterium wird durch Ankreuzen einer Kategorie „vorhanden“ bzw. „nicht vorhanden“ bewertet. Für die Bewertung mit „nicht vorhanden“ sind Strukturen angegeben, die einige mögliche Abweichungen anführen und ebenfalls angekreuzt werden können.

Hinter jeder Kategorie steht eine römische Ziffer. Diese entspricht einer Stufe auf der Stufenleiter im Auswertungsprofil. Pro Kriterium wird auf der Stufenleiter ein Kreuz auf entsprechender Sprosse der Entwicklungsleiter markiert.

Unter Erwägung, wie viele Kreuze sich auf welcher Sprosse befinden, wird auf Förderbedarf resp. einen günstigen Erwerbsverlauf geschlossen. (vgl. Bifie 2011a:45-48 & Bifie 2011b:2-4 u. 9)

Teil C systematische Beobachtung		
Lexikon / Semantik	Pragmatik / Diskurs	Sprachverhalten
4x2 Kriterien Sprachrezeption	1x2 Kriterien: Pragmatik	6 Kriterien
3x2 Kriterien: Sprachproduktion	3 Kriterien: Diskurs	
→ Auswertungsprofil mit vierstufiger Kategorientabelle		→ ohne Teil im Auswertungsprofil

Der Bereich Lexikon / Semantik umfasst zur Erhebung des Sprachverständnisses insgesamt acht Kriterien, die das Verstehen von Raumpräpositionen, einfachen und mehrteiligen Handlungsanweisungen, W-Fragen und die Zuordnung von Objekten zu Oberbegriffen umfassen. Von den Kriterien werden je vier nach einer Kontaktdauer von sechs Monaten oder nach einer Kontaktdauer von zwölf Monaten erhoben.

Zur Eruiierung der Sprachproduktion existieren nach dem selben Schema insgesamt

sechs Kriterien, die den Gebrauch des Wortschatzes anhand von Wortarten ermitteln. Pragmatik beinhaltet die Beobachtung des Gebrauchs bestimmter Sprechhandlungen und wird mit zwei Kriterien erfasst – eines ist nach sechs Monaten Kontaktdauer, eines nach zwölf Monaten Kontaktdauer zu erheben. Diskursive Qualifikationen, die die Art, wie Geschichten und Erlebnisse nacherzählt werden, zum Inhalt haben, werden mit drei Kriterien ermittelt. Diese setzen allesamt zwölf Monate Kontaktdauer voraus. Mittels eines vierstufigen Kategoriensystems „trifft genau zu“ - „trifft eher zu“ - „trifft eher nicht zu“ - „trifft gar nicht zu“ wird im Auswertungsprofil je eine Tabelle angekreuzt, die Auswertung erfolgt mittels einer exemplarischen Vergleichstabelle. Beobachtungen des Sprachverhaltens sollen Informationen zum Verhalten des Kindes in Gesprächssituationen zugänglich machen. Dabei wird angegeben, dass sich hier nicht nur sprachliche, sondern auch emotionale und soziale Aspekte widerspiegeln. Diese Ergebnisse werden jedoch nicht in das Auswertungsprofil einbezogen, da dessen Resultate qualitativ sehr unterschiedliche Maßnahmen einfordern. (vgl. Bifie 2011a:49-59 & Bifie 2011b:5-8 u. 9)

4. Mehrsprachigkeit und Sprachkontaktphänomene

Wie im ersten Kapitel angeführt ist, stellt Mehrsprachigkeit eine (auch) von der EU erwünschte Fähigkeit dar.

Jedoch ist es umstritten, in welchem Zusammenhang und durchaus auch ab wann von Mehrsprachigkeit gesprochen werden kann: Wie verhält es sich mit Dialekten und Varietäten? Inwiefern ist ein Kompetenzniveau ausschlaggebend für eine Qualifizierung als „mehrsprachig“? Ist z. B. ein Deutschsprachiger, der bei seinem Paris-Aufenthalt seinen Restaurantbesuch auf Französisch abwickeln kann, mehrsprachig?

Es ist problematisch, Mehrsprachigkeit anhand quantitativer oder qualitativer Kriterien der Sprachenbeherrschung zu verorten. So bietet es sich an, die Funktionalität der Sprachverwendung bei der Bewertung von Mehrsprachigkeit einzubeziehen. Mehrsprachigkeit wäre demnach die Fähigkeit eines Individuums hier und jetzt zwei oder mehr Sprachen zu verwenden und situationsabhängig von einer Sprache in die andere zu schalten. (vgl. Oscaar 2003:31)

Mit einer Annäherung an Mehrsprachigkeit, die den funktionalen Aspekt in den Mittelpunkt rückt, geht auch die Fähigkeit des Umschaltens, des Wechsels zwischen den

Sprachen einher. Nun könnte man das Umschalten von einer Sprache in die andere nicht allein situationsabhängig, sondern auch diskursabhängig vollziehen.

Mitunter wird der Vorwurf laut, dass trotz der oft geforderten Mehrsprachigkeit von den mehrsprachigen Akteuren eigentlich immer eingefordert werde, sich so zu verhalten, als ob sie doch lediglich monolingual wären, d. h. es werde die Erwartung an den Tag gelegt, dass sie sich entweder in der einen oder in der anderen Sprache äußern mögen. Dem Mischen von Sprachen stehe man hingegen kritisch gegenüber. Dem ist entgegenzusetzen, dass in mehrsprachigen Gesellschaften das Mischen von Sprache in der Alltagskommunikation eine fixe Komponente darstellt. Der Sprachwechsel ist zumeist systematisch und birgt diverse Funktionen in sich: Neben der Strukturierung von Redebeiträgen hat er auch soziale Bedeutung und trägt zur Konstitution der sozialen Identität bei. (vgl. Tracy 2007:52f.)

So hat Sprachwechsel einerseits soziale / psychologische Relevanz – im Sinne von Manifestierung persönlicher Identität. Andererseits ist, wenn man den Fokus auf die Strukturierungsfunktion von Redebeiträgen richtet, Sprachwechsel auch linguistisch bedeutsam.

Wechseln zwischen zwei (oder mehreren) Sprachen, sogenanntem „Code-Switching“, wird allerdings tendenziell unterstellt, dass die SprecherInnen von einer Sprache in die andere wechselten, da sie die entsprechende Ausdrucksmöglichkeit in der gerade verwendeten Sprache nicht parat hätten. Allerdings wurde beobachtet, dass z. B. Kinder, die eine L_X nicht flüssig beherrschen, nicht überproportional auf Sprachwechsel zurückgreifen, um sich bei etwaigen Wortfindungsschwierigkeiten zu behelfen. Eher gegenteilig wurde festgestellt, dass Personen, die Code-Switching anwenden, meist in beiden Sprachen äußerst kompetent einzuschätzen sind. Sie bedienen sich aus stilistischen Gründen einer anderen Sprache. (vgl. Myers-Scotton 2002:44)

Folglich wäre es wichtig, bei Bewertungen der Performanz eines Sprechers, z. B. bei Sprachstandsfeststellungen, anzuerkennen, dass ein Wechsel zwischen Sprachen nicht unbedingt auf ein Defizit, sondern auf stilistische bzw. funktionelle Ursachen zurückzuführen ist.

Auch negative Präsumptionen bzgl. der identitätskonstruierenden Komponente des

Sprachwechsels können entkräftet werden:

Code-Switching wurde in der frühen Forschung oft in Zusammenhang mit der Abgrenzung zwischen verschiedenen Identitäten in Verbindung gesetzt.

Wie bei Sprachen sind jedoch auch die Grenzen sozialer Gruppen und Aktivitäten oft fließend; ebenso lässt sich die Konstruktion einer Identität schwerlich mit klaren Linien umreißen. Code-Switching wäre demnach mehr ein Rückgriff auf multiple Ressourcen für eine dynamische soziale Positionierung von sich selbst und anderen. (vgl. Heller 2005:267)

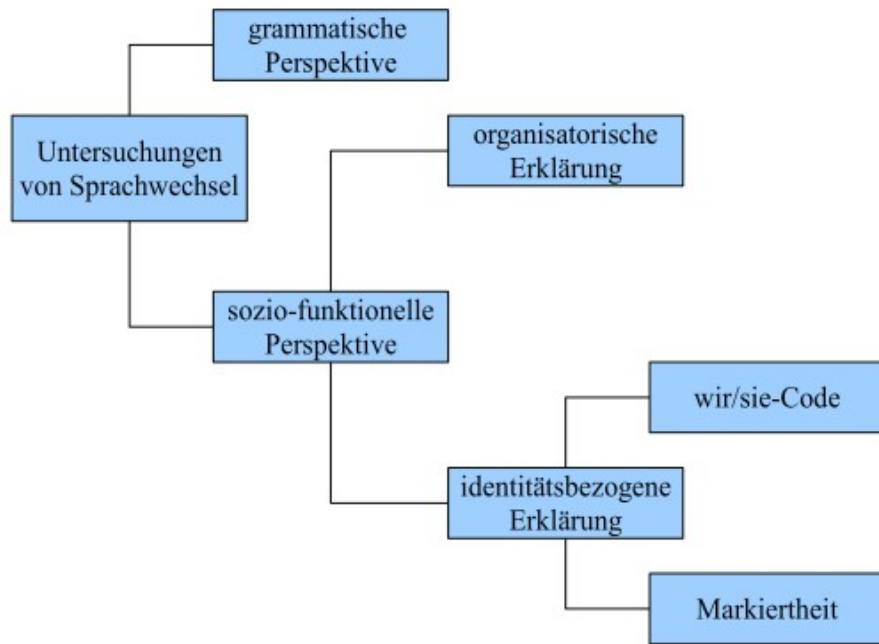
Die Sprachen, über die ein Mensch verfügt und im Umgang mit der Gesellschaft einsetzt, sind keine klar voneinander abgrenzbare Systeme, sondern es bestehen Querverbindungen und gegenseitige Einflüsse. Durch den Kontakt von Sprachen und kulturellen Traditionen entstehen lebendige Lebens- und Sprachformen, die im Bestehen eines Kontrastes oder Spannungsverhältnisses fußen. Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität wird so zu einem Identitätsmerkmal. Der Umgang mit mehreren Sprachen und Kulturen verlangt dem Individuum eine flexible Wahrnehmung, Multiperspektivität und ein dem Kontext entsprechendes Handeln ab. (vgl. Krehut/Dirim 2008:409f.)

Es lässt sich aufzeigen, dass Sprachwechsel bereits bei Kindern auftritt, die schon früh in der Lage sind, ihre Ausdrucksweise der Situation und den Kommunikationspartnern gemäß zu wählen. Mehrsprachig sozialisierte Menschen gehen oft kreativ und flexibel mit den verfügbaren Sprachen um. Sie haben ihrer Lebenswirklichkeit entsprechend bestimmte sprachliche Ressourcen ausgebildet. Diese nutzen sie so, dass sie handlungsfähig bleiben und sich in der sie umgebenden Gesellschaft zurechtfinden. (vgl. Krehut/Dirim 2008:409)

4.1 Exkurs: Identitätsbezogene Analysemöglichkeiten von Code-Switching

Sprachwechsel / Sprachalternation / Code-Switching sind von der Wissenschaft auf unterschiedliche Weise definierte und analysierte Sprachkontaktphänomene. Verschiedene Zugangsmöglichkeiten stellen sich wie folgt dar:

(vgl. Gafaranga 2009:280)



Sprachwechsel kann mittels grammatischer sowie sozio-funktioneller Perspektive untersucht werden.

Die grammatische Perspektive untersucht Sprachwechsel anhand morphologischer Muster und syntaktischer Beschränkungen. (vgl. hierzu auch tw. Kapitel 4.2)

Eine Perspektive, die soziale Funktionen von Sprachalternationen betrachtet, geht identitätsbezogen an den Untersuchungsgegenstand heran:

Die Konstituierung eines Wir/Sie-Codes basiert auf interaktionaler Soziolinguistik. Ziel von Kommunikation ist, dass die KommunikationsteilnehmerInnen Bedeutungen aushandeln. Bedeutungen wohnen nun nicht nur linguistischen Formen inne, sondern auch diversen Kontextualisierungshinweisen, die Aufschlüsse auf die Art einer (sprachlichen) Aktivität, den Inhalt von Aussagen, ihren Zusammenhang etc. geben. (Als Beispiel ließe sich u. A. die Wahl der Prosodie anführen.) In mehrsprachigen Gesellschaften werden Sprachen nun mit unterschiedlichen Werten und Identitäten assoziiert. Daraus kann sich ein „Wir-Code“ und ein „Sie-Code“ ergeben, der einen möglichen Wechsel zwischen Sprachen erklärt. (vgl. Gafaranga 2009:283f.) So stellt mitunter situatives Code-Switching eine Strategie zur Veränderung der Kommunikationssituation dar, mit der es gelingt, Zusammengehörigkeit zu demonstrieren. (vgl. Gafaranga 2009:286)

Die Idee der Markiertheit geht ursprünglich auf einen linguistischen Ansatz zurück, der

besagt, dass ein sprachliches Phänomen in zweierlei Versionen vorliegen kann, wobei eine Version Trägerin eines Merkmals ist, das die andere Version entbehrt. (In Anbetracht der Phonologie wäre hier [p] und [b] als Beispiel anzuführen, wobei [b] als stimmhaft, also als markiert, zu beschreiben ist, während [p] stimmlos, also unmarkiert.) Das unmarkierte Element stellt dabei zumeist die natürlichere, gewöhnlichere Option dar. Dieser Ansatz wurde auch auf die Sprachwahl zwischen mehrsprachigen Sprechern angewandt: Sprachlichem Austausch unterliegt zumeist ein von einer Gemeinschaft geteiltes Skript, sodass Charakteristika der Äußerungen zu einem gewissen Grad vorhersagbar sind. Die Sprachwahl entspricht einem Feld, das Rechte und Verpflichtungen der GesprächsteilnehmerInnen umfasst und in dem die diese positioniert sind. Besteht Kongruenz zwischen dem Feld der Rechte und Verpflichtungen und der Sprachwahl der GesprächsteilnehmerInnen, kann die Sprachwahl als unmarkiert beschrieben werden. (vgl. Gafaranga 2009:289f.)

Eine organisatorische Erklärung von Sprachwechsel fußt in der Konversationsanalyse und fordert eine situative Deutung von Code-Switching als Konversationsstrategie. (vgl. Gafaranga 2009:297f.) Code-Switching stellt dabei eine von diversen linguistischen Strategien dar, die einem mehrsprachigen Sprecher oder einer mehrsprachigen Sprecherin zur Verfügung steht. (vgl. Wei 1998:173)

Einen Zugang zu diesem Ansatz–stellt mitunter der funktionsunterscheidende Ansatz von Dirim in Kapitel 4.3 dar.

4.2 Entlehnung vs. Code-Switching

Um das Phänomen bzw. den Terminus Code-Switching zu durchleuchten, sollen andere Begrifflichkeiten aus dem Radius des Phänomens Sprachwechsels angeführt (und abgegrenzt) werden, wobei, wie gezeigt werden wird, die Trennlinien oft nicht eindeutig zu ziehen sind.

Ein in der Sprachkontaktforschung gängiger Begriff ist der der „Entlehnung“.

Im englischen Kontext als „borrowing“ bezeichnet, wird dies als Bezeichnung dafür benutzt, wenn ein Merkmal, das ursprünglich in einer Sprache L_X anzusiedeln ist, in einer anderen Sprache L_Y aufgenommen wird. „Borrowings“ werden hauptsächlich als lexikalische Elemente wahrgenommen und wurden auch unter der Bezeichnung

„Lehnwörter“ publik. (vgl. Myers-Scotton 2002:234)

Entlehnungen sind ein offensichtlicher Effekt von Mehrsprachigkeit; ein mehrsprachiges Individuum treibt die Entlehnung von Wörtern über die Grenzen der Sprache voran. Dabei geschieht das Entleihen meist gemäß einer spezifischen Richtung: Sprecher der weniger prestigereichen Gruppe (Sprache), nehmen in ihre Sprache Wörter aus einer Sprache auf, die über mehr Prestige verfügt. (vgl. Myers-Scotton 2002:239)

Myers-Scotton unterscheidet zwei Haupttypen bei „borrowings“, die Elemente aus der Lexik umfassen:

Auf der einen Seite stehen kulturell entlehnte Formen, d. h. Wörter, die Objekte oder Konzepte bezeichnen, die für die Kultur neu sind, z. B. CD oder Espresso. Diese Wörter tauchen in monolingualen Äußerungen von einsprachigen oder mehrsprachigen Sprechern auf. Ebenso existieren Wörter, die bei mehrsprachigen Sprechern im Rahmen des Code-Switchings Anwendung finden: Sie erfüllen einen unmittelbaren Zweck, indem sie eine lexikalische Lücke in einer Sprache füllen. (Z. B. das Wort „AMS“, das in nicht deutschsprachiger Rede verwendet wird)

Auf der anderen Seite stehen Entlehnungen, die bereits existierende Wörter in einer Sprache L_X gewissermaßen duplizieren. Insbesondere sie finden durch Code-Switching Eingang in die L_X . (vgl. Myers-Scotton 2002:239)

Die am häufigsten entlehnte Wortkategorie sind Nomen. Dies steht im Zusammenhang mit dem Morphemcharakter, der insbesondere Nomen, nebst Verben zu eigen ist: sie sind Träger einer semantischen Bedeutung. (vgl. Myers-Scotton 2002:240)

Handelt es sich um ganze Phrasen oder Teilsätze, ist sich die Forschung weitgehend einig, in derartigen Fällen Code-Switching als Begriff zur Beschreibung anzunehmen. Handelt es sich jedoch lediglich um einzelne Wörter, die nicht bereits fester Bestandteil im Lexikon der Sprachgemeinschaft sind, werden derartige Fälle oft als „Ad-hoc-Entlehnungen“ oder „Ad-hoc-Übernahmen“ bezeichnet.

Einige Forscher gehen jedoch ebenso in Fällen, in denen das Wort nicht Bestandteil des Lexikons der Sprachgemeinschaft ist, sondern aus dem Stehgreif in eine Äußerung eingeflochten wird, von Code-Switching aus.

Es gilt festzuhalten, dass es sich bei einer Entlehnung in jedem Fall um eine feste idiomatische Einheit bzw. ein Wort handelt, während Code-Switching sowohl Mehrwortäußerungen und komplette Sätze als auch einzelne Wörter umfassen kann.

Parallel dazu besteht die Möglichkeit, die Beschaffenheit einer sozialen Gruppe als Kriterium für das Feststellen von Code-Switching heranzuziehen: Entlehnungen kursieren auch in monolingual agierenden Gruppen (z. B. im Deutschen Entlehnungen aus dem Englischen wie „Computer“, „Team“ etc.). Code-Switching tritt hingegen lediglich in mehrsprachigen Gruppen auf. (vgl. Riehl 2004:20f.)

Peter Auer grenzt Code-Switching von „Transfer“ ab. Diese Abgrenzung vollzieht er dabei nicht anhand des Umfangs einer Äußerungseinheit, sondern stellt die sprachliche Ausrichtung des weiteren Konversationsverlaufs in den Vordergrund:

Transfer bedeutet so die Übernahme von Einheiten wie einzelnen Lexemen, z. T. aber auch komplexeren Einheiten, von der einen Sprache in die andere. Es besteht jedoch eine Art Rahmensprache, eine ausgehandelte Interaktionssprache, in deren Gebrauch nach dem Transfer einer Einheit wieder zurückgekehrt wird. D. h. nach der Produktion des Transfer-Objekts kehrt der Sprecher/die Sprecherin wieder in die Sprache, in der das Gespräch / die Äußerung ihren Ausgang nahm, zurück. Wird der Redebeitrag mit dem transferierten Objekt abgeschlossen, wechselt der nächste Sprecher in die Ausgangssprache zurück.

Im Gegensatz dazu markiere Code-Switching einen Übergang von einer Sprache L_x in eine Sprache L_y . Es setze die etablierte Sprachwahl außer Kraft, wobei es möglich sei, dass ein in L_x geführtes Gespräch ab einem gewissen Punkt in L_y Fortsetzung finde. (vgl. Auer 1983:52ff)

Diese Arbeit betrachtet angewandten Sprachwechsel von Kindern im Vorschulalter. Dabei soll der Terminus „Code-Switching“ verwendet und als zu Grunde liegendes Konzept für diverse Sprachalternationen dienen., wobei die Verwendung des Begriffs „Code-Switching“ die funktionale Komponente des Sprachwechsels unterstreichen soll. Der Begriff wird in seiner Bedeutung breit gefasst werden, d. h., dass auch der Einsatz einzelner Wörter, die in einer anderen Sprache als der der Äußerung zu Grunde liegenden Einzug halten, berücksichtigt wird.

Auch das von Auer angeführte Merkmal, dass die Verwendung des Terminus Code-

Switching Rechtfertigung findet, wenn die etablierte Sprachwahl (möglicherweise) außer Kraft gesetzt wird, soll hier keine Konsequenzen auf die Qualifizierung einer Sprachsequenz als „Code-Switching“ vs. „Transfer“ haben. So würde dies z. B. Code-Switching zum Zwecke einer Zitierung ausschließen.

4.3 Funktionen des Code-Switching nach Dirim (1997)

„Beim Code-Switching werden Mittel aus verschiedenen Sprachen aus einem konkreten Anlass heraus gegeneinander kontrastiert, um damit bestimmte, auf die momentane Interaktion gerichtete Wirkungen zu erzeugen.“ (Krehut/Dirim 2008:413)

Von dieser Deutung des Code-Switchings ausgehend sollen nun zu Grunde liegende Funktionen im Detail angeführt werden.

Der folgende Abschnitt bezieht sich auf den Artikel von Dirim „Außerschulische und außerfamiliäre Sprachpraxis bei Kindern“ (1997):

Bei einer Untersuchung von Code-Switching im Sprachverhaltens von Kindern im Grundschulalter wurden in verschiedenen (Freizeit-) Situationen mittels Tonaufnahmen Sprechakte aufgezeichnet und analysiert, so dass Funktionen deduziert werden konnten.

Die Funktionen von Code-Switching beziehen sich dabei auf die Veränderung der Konstellation der Sprachsituation sowie auf Strategien und Intentionen, die ein Sprecher/eine Sprecherin mit seiner bzw. ihrer Äußerung verfolgt.

Nach Dirim lassen sich hinsichtlich der Funktionen folgende Kategorien aufstellen:

I. Veränderung der Teilnehmerkonstellation

1. Adressatenwechsel:

Unterschiedliche Personen werden nacheinander angesprochen.

- a) verbunden mit einem Themenwechsel
- b) verbunden mit Wiederholung der Äußerung (z. B. zur Untermauerung)
- c) verbunden mit Veränderung des Interaktionstyps, d. h. des kommunikativen Ereignisses z. B. das Umschalten von einer Unterhaltung zu einer verbal geäußerten Provokation
- d) als Reaktion auf Äußerungen oder Ansprache verschiedener SprecherInnen
- e) verbunden mit Veränderung der Äußerungsform, d. h. die illokutiven Funktionen von Äußerungen, z. B. wenn der Übergang von einer Frage zu einer Information innerhalb

eines Redebeitrags durch einen Sprachwechsel gekennzeichnet wird.

f) verbunden mit dem Reden zu sich selbst bzw. Selbstbeantwortung einer Frage

2. Adressateneingrenzung

Es wird eine bestimmte Sprache verwendet, die nicht für alle GesprächsteilnehmerInnen verständlich ist.

3. Adressatenerweiterung

Durch den Gebrauch einer bestimmten Sprache wird der Kreis potentieller KommunikationsteilnehmerInnen erweitert.

II. Themenveränderung

1. Themenwechsel

Der Wechsel eines Themas in einer Gesprächssituation wird mit dem Wechsel in eine andere Sprache markiert.

2. Beenden eines Themas

3. Unterbrechungen

Um das Gespräch zu unterbrechen und auf ein anderes Thema zu wechseln, wird eine Sprache verwendet, die im laufenden Gespräch gerade nicht benutzt wird.

III. Innersprachliche Auslöser

Eine andere Sprache wird verwendet, da sie die bessere Möglichkeit bietet, um das Gemeinte auszudrücken.

IV. Redestrategien

1. Kommentierung

2. Zitierung

Eine eigene Äußerung oder die einer anderen Person wird in einer anderen Sprache gemacht – vermutlich in der sie ursprünglich artikuliert wurde.

3. Fragen

werden durch den Wechsel in eine andere Sprache hervorgehoben.

4. Veränderung der Äußerungsform

5. Veränderung des Interaktionstyps

6. Überredung

Eine andere Sprache wird zur Bekräftigung des Versuchs, jemanden zu überreden angewandt.

7. (Selbst-)Korrektur / Explizierung des Gesagten

8. Verneinung

9. Wiederholung

des eigenen Geäußerten, um das Gesagte durch eine Variation verständlicher zu machen.

V.Strategien zum Zweck der Veränderung der Kommunikationskonstellationen

1. in Verbindung mit einem Themenwechsel
2. durch die Wiederholung der Äußerung des Vorsprechers
3. Unterbrechung der Rede eines Sprechers
4. Übersetzung für einen Kommunikationsteilnehmer, der die verwendete Sprache nicht versteht

VI.„Regieanweisungen“

Anweisungen an andere Kinder werden in der gerade nicht verwendeten Sprache gegeben.

1. Aufforderung zu einer (Spiel-)Handlung
2. Aufforderung, eine bestimmte Sprache zu verwenden. (vgl. Dirim 1997:221-243)5.

Der Datenpool: Hans. H. Reich (2009): Zweisprachige Kinder

In den Jahren 2001 bis 2004 wurde vom Amt für Jugend der Freien und Hansestadt Hamburg ein Projekt „Sprachentwicklung zweisprachiger Kinder im Elementarbereich“ durchgeführt. Das Ziel war, Sprachfördermöglichkeiten unter den Bedingungen der Zwei- und Mehrsprachigkeit zu eruieren und dabei der Individualisierung, also der Abstimmung der Förderaktivitäten auf den Sprachstand des einzelnen Kindes, Rechnung zu tragen. Die Beobachtung der vier- und fünfjährigen Kinder fand u. A. durch eine zweisprachige Erzieherin statt, die auch die Familiensprache des Kindes beherrschte. Es gab zwei Beobachtungszeiträume. Grundeinheiten für die Beobachtung stellten Kommunikationsszenen dar, an denen sich eines oder mehrere der Projektkinder beteiligten. Die Äußerungen wurden durch gezielte und freie Sprachbeobachtung erfasst: Bei der gezielten Beobachtung ergriff eine Erzieherin die Initiative, um durch eine bestimmte Themenwahl, Ansprache, Auswahl der Gesprächspartner und eigene Sprachwahl eine spezielle Kommunikationssituation zu provozieren und so bestimmte Sprechhandlungsmöglichkeiten zu erheben. Bei der freien Sprachbeobachtung wurden die Kinder in ihrem Alltag beobachtet. Da in diesen Kommunikationssequenzen das Kind mit frei gewählten Kommunikationspartnern in der von ihm gewählten Sprache sprach, ermöglichte diese Art der Beobachtung einen Einblick in das Repertoire der

Sprechhandlungen und den jeweiligen Umgang mit der Zweisprachigkeit. Bei dieser Art von Sprachbeobachtung sollten Sequenzen in der Familiensprache, auf Deutsch und Sequenzen, die einen Sprachwechsel beinhalten, aufgenommen werden. (vgl. Reich 2009:24-26)

Auf letztere Sequenzen bezieht sich der folgende Teil der Arbeit.

Eine Darstellung des Projekts und daraus gezogene Schlüsse wurden von Hans. H. Reich unter „Zweisprachige Kinder. Sprachaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter“ 2009 im Waxmann Verlag publiziert.

5.1 Anmerkungen zur Darstellung

In Folge sollen Angaben und Transkripte, die einen Sprachwechsel thematisieren, wiedergegeben werden. In der Publikation von Reich werden die Sequenzen z. T. interpretiert. Dies wird Erwähnung finden, wobei sich die eigentliche Zielsetzung darauf beläuft, im Anschluss den Sequenzen eine (oder mehrere) Funktionen nach Dirim zuzuordnen. Ist eine Zuordnung nicht eindeutig möglich, werden mehrere Optionen an Funktionsentsprechungen aufgeführt, ggf. aber auch angemerkt, dass keine korrelierende Funktion vorliegt.

Der Übersicht halber werden die Sprachsequenzen unter ihrem „Urheber“ aufgelistet, dessen Name aus der Studie von Reich übernommen wird.

Teilweise stellt Reich Dialogsituationen deskriptiv auf einer Metaebene dar. Werden allerdings konkrete Dialoge / Aussagen wiedergegeben⁴, wird die Art der Transkription, d. h. Schreibweise und Umschrift, aus der Studie übernommen, gleichwohl die Originalaussage, anders als bei Reich, in Anführungszeichen gesetzt. Auch die jeweilige Übersetzung entspricht der Studie. Bei der Wiedergabe werden jedoch etwaige deutsche Passagen ausgelassen und durch ... gekennzeichnet. Einzelne deutsche Wörter werden auch in der Übersetzung aufgeführt, jedoch nicht kursiv markiert. Eine weitere Abweichung stellt dar, dass die Übersetzungen direkt hinter der jeweiligen Äußerung, und nicht erst nach Absatzende, angeführt werden.

⁴ Die Aussagen / Transkriptionen mögen sich tw. bzgl. Lautung etc. vom Standard bzw. der Norm der jeweiligen Sprache unterscheiden.

5.2 Sprachsequenzen

Sergej (vgl. Reich 2009: 69f.)

(a)Sergej streitet auf Russisch mit einem anderen bilingual russisch-deutsch-sprachigen Kind (Marina). Er wendet sich schließlich an ein vorbeigehendes rein deutschsprachiges Kind: „Marina hat Auwa gemacht.“

Nach Reich attestiert die Sequenz Sergejs Bewusstsein seines sprachlichen Gegenübers. Es handelt sich um einen Adressatenwechsel, wobei auch der Aspekt der Adressatenerweiterung in Erwägung zu ziehen wäre (wenn die Intention, das andere Kind in den Streit zu involvieren, unterstellt würde). Einher geht ein Wechsel des Interaktionstyps, dem Streitgespräch folgt eine erklärende Beschwerde.

(b)Bei einem weiteren auf Russisch geführtem Streit mit einem andern bilingual russisch-deutsch-sprachigen Kind wendet sich Sergej plötzlich an die deutschsprachige Erzieherin, fragt, was sie mache, erhält eine Antwort und wendet sich dann wieder an seine Konfliktpartnerin, um weiter mit ihr zu verhandeln.

Reich gibt an, Sergej lenke mit dieser (Sprech-)Aktion ab.

Nach Dirim liegt ein Wechsel des Interaktionstyps (Ausstieg aus einem Streitgespräch) vor – vielleicht könnte man postulieren, dass dieser durch einen Adressatenwechsel gewissermaßen verstärkt wird.

(c)Diskussion mit zwei russisch-deutschsprachigen Kindern (M) und (V):

M (zu V): „Guck mal, was ich kann!“

S: „Ich auch, auwa bin runtergefallen.“

M: „Das kannst du nicht!“ (Lacht.)

S: „Ich kann, smotri. Vidiš ja mogu.“ (= ..., *guck mal. Siehst du, ich kann.*) (Lacht.)

V: „Soll ich auch, ich kann.“

S: „Ja sejčas eče raz budu balanziren. Ja uže èto mogi vidiš.“ (= *Ich werde jetzt noch einmal balancieren. Ich kann das schon, siehst du?*)

Reich führt an, dass Sergej seinem vorerst auf Deutsch artikulierten Widerspruch auf Russisch Nachdruck verleiht.

Nach Dirim lässt sich eine Wiederholung des Aspekts „ich kann das“ feststellen, wobei diese Aussage durch die Aufforderung / Frage „siehst du“ und einer Ankündigung

gewissermaßen elaboriert wird. Dies deutet auf die Funktion der Veränderung der Äußerungsform hin (Behauptung „Ich kann“ → Aufforderung „smotri“ [=guck mal]), bzw. auf die Explizierung des Gesagten, d. h. die Behauptung „ich kann das“ wird weiter ausgeführt.

(d)Sergej verwendet selten einzelne deutsche Wörter im Russischen, umgekehrt, also russische Wörter im deutschen Kontext, jedoch nie. Z. B. geht er bei einer sprachlich gut bewältigten Bilderbuchbeschreibung auf Russisch mit einer zweisprachigen Erzieherin bei Schilderungen, die das abgebildete Monster betreffen, ins Deutsche über. In der Studie wird die Vermutung aufgestellt, dass er die Aktivität des Bilderbuchbetrachtens mit dem deutschsprachigen Kindergarten assoziiert und deshalb tlw. auf diese „lingua franca“ umschaltet.

Eine einem Code-Switching zu Grunde liegende Funktion nach Dirim lässt sich hier nicht ableiten.

(e)Gespräch mit einer zweisprachigen Erzieherin (E):

E: „K kakomu vraču, ty čto, boleeš?“ (= *Zu welchem Arzt, was ist mit dir, bist du krank?*)

S: „Net, on mne tol'ko zuby budet smotret'.“ (= *Nein, er wird nur meine Zähne anschauen.*) „Darf ich auch Schuhe anziehen?“

E: „Ja, klar darfst du auch deine Schuhe anziehen.“

Auch hier deutet Reich die Assoziation der Aktion, der Frage, ob die Schuhe angezogen werden dürfen, in Zusammenhang mit dem deutschsprachigen Kindergartenbetrieb.

Nach Dirim lässt sich vorliegendes Code-Switching mit einem Themenwechsel beschreiben, evtl. wird auch die Formulierung einer Frage hervorgehoben.

Pinar (vgl. Reich 2009:75)

(a)Pinar flicht in türkische Äußerungen deutsche Wörter ein: Z. B. „Legoecke'de oynacam“ (*Wir wollen in der ... spielen.*) oder „Sen bütün Olivenler yiyorsun.“ (*Du isst die ganzen Oliven* + türk. Pluralendung)

Reich bezeichnet die auf Deutsch geäußerten Wörter als „Kindergartenwörter“, wobei sich – ohne die genaueren Umstände zu kennen – lediglich „Legoecke“ schlüssig in diese Kategorie einordnen lässt.

Eine einem Code-Switching zu Grunde liegende Funktion nach Dirim lässt sich nicht ableiten.

(b)Pinar erzählt einem türkischen Kind von einem Gespräch mit einem deutschen Kind:
„Ben o zaman K'ya sormuştum 'Möchtest du Puppenecke spielen?' demiştim. O da 'Ja' demişti.“ (= *Dann habe ich K gefragt '...', habe ich gesagt. Und sie hat '...' gesagt.*)
Es handelt sich um eine Zitierung.

Victor (vgl. Reich 2009: 79)

(a)Victor unterbricht mitunter seine Rede auf Portugiesisch mit dem Einschub „und hier kommt noch was“ auf Deutsch.

Reich bezeichnet dies als deutsche Füll-Formel mit Überbrückungsfunktion.

Es lässt sich keine der von Dirim erhobenen Funktionen zuordnen; eine derartiges Code-Switching scheint jedoch im Rahmen der Redestrategien anzusiedeln zu sein. In einem Artikel von Krehut/Dirim wird z. B. angeführt, dass bestimmte Anredeformen, Frageanhängsel, Interjektionen und andere Ausdrücke in einer L_X sehr oft in auf einer L_Y geführte Gespräche eingeschoben werden. Sie dienen dazu, Redebeiträge zu gliedern oder zu rahmen. (vgl. Krehut/Dirim 2008:413)

(b)Er wechselt aus dem Deutschen ins Portugiesische: Er legt seine Rolle bei einem Rollenspiel fest. Später wechselt er aus dem Portugiesischen ins Deutsch und nimmt so einen Rollentausch vor.

Die Sequenz könnte im Rahmen einer Themenveränderung als Unterbrechung¹ gedeutet werden. Ebenso könnte bei einer Unterbrechung des Rollenspiels die Veränderung des Interaktionstyps als maßgebliche Funktion des Code-Switchings einfließen.

(c)Bei einer auf Deutsch geführten Diskussion formuliert Victor eine Beleidigung auf Portugiesisch.

Da nicht hervorgeht, welcher Sprachen die anderen DiskussionsteilnehmerInnen mächtig sind und um was für eine Beleidigung es sich in Anbetracht des Diskussionskontextes handelt, sind unterschiedliche Funktionen des Code-Switching denkbar: Zum einen könnte es sich um eine Adressateneingrenzung, bzw. dem Reden zu sich selbst handeln. Zum anderen könnte angenommen werden, dass hier eine

Veränderung des Interaktionstyps (z. B. [Argumentation] → [Angriff]) Niederschlag findet.

(d) Später wechselt er aus dem Portugiesischen ins Deutsch: Er beendet die Diskussion und leitet zu einem geplanten Spiel ein.

Dies lässt sich nach Dirim mit den Funktionen Themenbeendigung und Veränderung des Interaktionstyps beschreiben.

Halime (vgl. Reich 2009:84)

(a) Halime benutzt oft deutsche Wörter in türkischen Sätzen:

„Bir Apfelsine var bir Blume var“ (= *Da ist eine Apfelsine, da ist eine Blume*)

„Ben buna gucken yapıcam“ (= *Ich werde das gucken machen*)

„Tigerin olduđu yere götürcekler“ (= *Sie bringen [die Maus] dahin, wo der Tiger ist.*)

(b) Eine Bildbetrachtung mit der Erzieherin (E):

E: „Ne rengi bu?“ (= *Was ist das für eine Farbe?*)

H: „Braun.“

E: „Sence bu resim üzerinde ne oluyor dersin?“ (= *Was, sagst du, ist da nach deiner Meinung auf dem Bild drauf?*)

H: „Kuş (= *Vogel*) Igel Maus Marienkäfer Baum Baum Baum Baum Baum“

In beiden Sequenzen bringt Reich das Code-Switching mit dem Gebrauch spezifischer „Kindergartenwörter“ in Verbindung, die Halime auf Deutsch leichter einfallen als die entsprechenden türkischen Wörter.

Dieser Aspekt würde demnach dem innersprachlichen Auslöser gleichkommen.

(c) Im Rollenspiel mit einem anderen Türkisch sprechenden Kind İlkay (İ):

İ: „Ben Doktorum“ (= *Ich bin der Doktor*)

H: „Ne yapıyorsun İlkay?“ (= *Was machst du, İlkay?*) „Weil Halime krank ist, ne?“

Reich unterscheidet anhand des Sprachwechsels Rollensprechen und Regiesprechen.

Gekennzeichnet wird also ein Wechsel des Interaktionstyps.

(d) Halime erzählt, was ein anderes Kind gesagt hat: „Sadece dedilki Entschuldigung“ (= *Sie hat nur ... gesagt.*)

Bei dieser Äußerung liegt eine Zitierung, vermutlich in der Originalsprache, vor.

Meloş (vgl. Reich 2009:87f.)

(a) Meloş spielt mit einem einsprachig deutschen Kind und wendet sich zwischendurch an die zweisprachige Erzieherin:

M: (zum Partnerkind) „Nicht da hin.“ (zur Erzieherin) „Misar, yapıyom şimdio zaman döküyo“ (= *Misar, jetzt mache ich das. Dann lässt sie es zu Boden fallen.*) (zum Partnerkind) „Was billst du?

Reich attestiert hier adressatengerechtes Handeln.

Man könnte hier eine Kommentierung feststellen, die mit einer Adressateneingrenzung einhergeht.

(b) Meloş spielt mit einem einsprachig deutschen Kind (X)

X: „Bisschen Mais!“

M: „Mais dil!“ (= *Mais gibt es nicht.*)

X: „Jetzt Eier!“

M: „Yumurta“ (= *Ei*)

X: (verlangt nonverbal die Banane)

M: „Banane, nicht Banane. O Mann.“

X: „Ich brauch das.“

M: „Das nicht. Bundan“ (= *Von dem da*) (Bietet ihr etwas anderes als Ersatz an.)

Reich legt dar, dass diese Sprachalternationen sind nicht leicht zu erklären sind, verweist aber, dass das Sprachhandeln nicht adressatengerecht ist.

Man könnte nun die Äußerungen von Meloş als Reden mit sich selbst deuten, dazu müsste aber der Modus, in dem die Äußerungen getätigt wurden, herangezogen werden: Spricht Meloş ihren Spielgefährten direkt an, schaut sie ihn an oder spricht sie in sich gekehrt.

Die Aussage, dass es keinen Mais gibt, könnte eine Kommentierung darstellen, gefolgt von der Wiederholung der Äußerung des Vorsprechers auf Türkisch „yumurta“.

(c) Meloş wechselt bei der Arbeit mit einem Bilderlexikon zweimal die Sprache

Reich gibt an, dass dies ohne ersichtlichen Grund geschieht.

Es liegen keine Angaben vor, in welche Sprache gewechselt wird und ob es sich um

eine Ein-Wort-Äußerung oder einen (Teil-)Satz handelt.
So kann keine Funktion nach Dirim aufgezeigt werden.

(d) Sie benutzt die Bezeichnung „çorap“ (= *Socke*) im deutschen Kontext.

Reich gibt an, dass Meloş dies vermutlich tut, da sie die deutsche Bezeichnung nicht kennt.

Nach Dirim wäre dies ein innersprachlicher Auslöser.

(e) Es wird eine Situation beschrieben, in der sich abzeichnet, dass Meloş versucht, Türkisch in einer Konversation durchzusetzen, die mehrmals auf Deutsch vorgegeben wird. Schließlich wechselt auch Meloş ins Deutsche.

Eine einem Code-Switching zu Grunde liegende Funktion nach Dirim lässt sich nicht ableiten.

(f) Sie benutzt das Wort „backen“ in einem türkischen Satz.

Eine einem Code-Switching zu Grunde liegende Funktion nach Dirim lässt sich nicht ableiten.

Kevser (vgl. Reich 2009:121f.)

(a) „Pınar, Schaukel yapalım?“⁵

Reich gibt an, dass hier ein „Kindergarten-Wort“ im türkischen Kontext verwendet wird.

Eine einem Code-Switching zu Grunde liegende Funktion nach Dirim lässt sich nicht ableiten.

(b) Bilderbuchbetrachten mit der Erzieherin (E):

E: „Und was siehst du noch?“

K: (Macht Flugbewegungen mit den Armen) „Kuş.“

E: Einen Vogel.

Offensichtlich ist das deutsche Wort gerade nicht verfügbar und Keyser behilft sich mit der türkischen Vokabel.

Daher liegt dem Sprachwechsel ein innersprachlicher Auslöser zu Grunde.

⁵ Reich gibt hier keine Übersetzung an. Diese wäre in etwa: *Pınar, machen wir Schaukel?*

(c) „Bu benim zuhausem.“ (= *Das ist mein Zuhause.*)

In der Studie von Reich ist vermerkt, dass hier das deutsche Wort mit einer türkischen Endung versehen wird.

Eine einem Code-Switching zu Grunde liegende Funktion nach Dirim lässt sich nicht ableiten.

(d) Kevser wehrt beim Schaukeln mit ihrer Freundin ein deutschsprachiges Kind ab und wechselt dabei vom Türkischen ins Deutsche.

Reich stellt fest, dass Kevser sich auf ihre Kommunikationspartner einstellt.

Mit Dirim kann vorliegender Sprachwechsel mit dem Adressatenwechsel erklärt werden.

(e) Sie wechselt vom Türkischen ins Deutsche und wendet sich dabei vom Spiel mit einem türkischen Jungen ab und der zweisprachigen Erzieherin zu.

Reich kommentiert diese Sprachsequenz damit, dass Kevser in der Lage ist, sich auf ihre Kommunikationspartner einzustellen.

Im Rahmen der Veränderung der Teilnehmerkonstellation kann hier Code-Switching mit der Funktion des Adressatenwechsels festgestellt werden. Aus der Darstellung von Reich geht nicht mehr hervor, ob der Sprachwechsel neben dem Adressatenwechsel in Zusammenhang mit dem Wechsel des Interaktionstyps z. B. einer Kommentierung steht.

(f) Kevser demonstriert einer Erzieherin ihre Kenntnis der deutschen Farbadjektive: „Guck, das gelb.“. Dann wendet sie sich an einen türkischen Jungen, mit dem sie zuvor gespielt hat: „Vatii, o geg diil, o amanca blau“ (= *Fatih, das ist nicht 'gelb', das ist auf Deutsch 'blau'.*)

Nach Reich zeigt dieses Beispiel, dass die eigene Zweisprachigkeit und die der Umgebung zu kommunikativen Zwecken eingesetzt wird – in diesem Fall, um Fatih „reinzulegen“.

Nach Dirim kann hier sicherlich eine zur intendierten Täuschung notwendige Adressateneingrenzung⁶ angeführt werden.

Maxi (vgl. Reich 2009:127f.)

⁶ Die Aufzeichnungen von Reich deuten darauf hin, dass Kevser zuerst mit einer monolingualen Erzieherin, „Gunda“ auf Deutsch kommuniziert.

(a)Ein Gespräch mit der Erzieherin (E) über den Zoobesuch:

M: „Karmilem Eis“ (= *Ich habe ... gefüttert*)

E: „Karmileś lodami?“ (= *Du hast mit Eis gefüttert?*)

M: „Lubil lody“ (= *Er mochte Eis.*)

[...]

E: „Co jedzq niedźwiedzie polarne?“ (= *Was essen die Polarbären?*)

M: „Tego lubi loda“ (= *Er mag dieses Eis.*)

Die Sequenz wird als Beleg dafür angeführt, dass einige deutsche Wörter im polnischen Kontext verwendet werden, ohne dass daraus auf Lücken im polnischen Wortschatz zu schließen wäre: die von der Erzieherin eingestreute polnische Entsprechung für das Wort „Eis“ wird sofort aufgegriffen und auch in einem anderen Kasus verwendet.

Eine einem Code-Switching zu Grunde liegende Funktion nach Dirim lässt sich nicht ableiten.

(b)Gespräch mit einer Erzieherin (E):

E: „Ma Mama samochód?“ (= *Hat Mama ein Auto?*)

M: „Is kaputt, pojechał talu żep“ (= *... , so ein Jeep ist gefahren.*)

E: „Co zrobił Jeep?“ (= *Was hat der Jeep gemacht?*)

M: „Nie wiem.“ (= *Weiß nicht.*)

E: „Wiechat u mamy a samochód?“ (= *Ist er in das Auto von Mama reingefahren?*)

M: „Hat neue Auto, o, o.“

Reich deutet den Wechsel zwischen den Sprachen als dem Vorsprung des Deutschen gegenüber dem Polnischen geschuldet.

Mit Dirim wäre das in diesem Fall als innersprachliche Auslöser zu beschreiben.

Schlumpfine (vgl. Reich 2009:134f.)

(a)„Babamın evinim önünde gezicem. Sonrada hic bişe kullanmıycam. İlknur, gück Klitza!“ (= *Ich werde vor dem Haus meines Vaters spazieren gehen. Danach werde ich nichts benutzen. İlknur, gück Glitzer!*)

Reich legt den Sprachwechsel als Themen- oder Adressatenwechsel aus.

Mit Dirim ließe sich nebst Themenwechsel auch eine Veränderung der Äußerungsform [Prognose / Darstellung eines Plans] → [Aufforderung] bzw. die Aufforderung zu einer Handlung feststellen.

(b) „Dışarı çıkcam diyecem ki hab ich Geburtstag, onlar da diyecek nein Lügner.“ (= *Ich werde nach draußen gehen und werde sagen, ... , und die werden sagen ...*)

Hier wird ein Zitat vom umgebenden Text abgesetzt.

Im Unterschied zu Dirims vorgeschlagener Zitierungsfunktion, bei der vermutet wird, dass eine Zitierung häufig in der Sprache einfließt, in der sie ursprünglich gemacht wurde, ist in diesem Fall anzumerken, dass die zitierte Rede erst geschehen wird, also eine Vermutung über die im Gespräch verwendete Sprache angestellt wird.

(c) Gespräch mit einer Erzieherin (E):

E: „Kurallara göre. Telefonu çıkna ismini söylemek zorunda.“ (= *Das gehört sich so, wer ans Telefon geht, muss seinen Namen sagen.*)

S: „Ich mag nicht aber.“

Nach Reich findet der Sprachwechsel zur Verstärkung einer Ablehnung statt.

Dies entspricht der Code-Switching-Funktion des Verneinens nach Dirim.

(d) Gespräch mit einer Erzieherin (E):

S: „Benim annemin isimi ne? Sa'da başlıyor.“ (= *Wie lautete der Name meiner Mutter? Er fängt mit 'S' an.*)

E: „Sabina.“

S: „Nein, Sabine. Selvanının annesinin ismi ne? Biliyon mu?“ (= *Wie lautet der Name von Selvas Mutter? Weißt du das?*)

Eine Frage wird auf Türkisch gestellt; die Korrektur der falschen Antwort folgt auf Deutsch, um dann für die nächste Frage wieder das Türkische zu verwenden.

Da so das Umschalten [Frage] → [Korrektur] → [Frage] markiert wird, ist eine Veränderung der Äußerungsform bzw. eine Verneinung der gegebenen Antwort zu attestieren.

Schlumpfine weigert sich gegenüber der Erzieherin, einem anderen Kind zu helfen. Schließlich hilft sie aber doch: „Ich mag nicht. Er mach allein. - Guck, so machen. Bak bunu senin. Nerede senin şeyin?“ (= *... Schau, das ist deins. Wo ist dein Dings?*)

Reich gibt an, dass der Wechsel ins Türkische wie ein zusätzliches Zeichen der Zuwendung wirkt und gewissermaßen in Zusammenhang mit der von Schlumpfine

übernommenen Rolle steht.

Nach Dirim könnte dieses Code-Switching mit der Veränderung des Interaktionstyps und einem verbunden Adressatenwechsel gedeutet werden. Allerdings wird dies auf Deutsch eingeleitet: „Guck, so machen.“

(e) Sie wiederholt eine Anweisung der Erzieherin (E):

E: „Yakup, havluları tekrar sasman gerekiyor.“ (= *Jakob, du musst die Handtücher nochmal aufhängen.*)

S: „Ja, du musst aufhängen.“

Über die Wiederholung der ursprünglich auf Türkisch artikulierten Anweisung durch die Erzieherin auf Deutsch spekuliert Reich, dass dies aus Gründen der Verstärkung oder der Belehrung geschieht.

Nach Dirim könnte die Sequenz beschrieben werden, als dass eine Wiederholung der Äußerung des Vorsprechers formuliert wird.

(Aus der Transkription geht nicht hervor, inwiefern sich Schlumpfine bereits vorher auf Türkisch an einer Konversation beteiligt hat.)

(f) Schlumpfine verwendet deutsche Wörter in Aussagen auf Türkisch:

„Nereden biliyon krank olduğunu?“ (= *Woher weißt du, dass er krank gewesen ist?*)

„Ama bugün tanzem yapabiliyormiyiz“ (= *Aber heute können wir ... machen*)

„Sende mi yalancıkta yazı yazıyorsun?“ (= *Tust du nur so, als ob du ... machst?*)

Çünkü bizim mausu, Maus geliyo ya.“ (= *weil unsere ..., ... kommt.*)

Reich merkt an, dass keine systematischen Gründe für den Sprachwechsel zu erkennen sind.

Ebenso lässt sich keine einem Code-Switching zu Grunde liegende Funktion nach Dirim ableiten.

Funda (vgl. Reich 2009:142)

(a) In einer deutschsprachigen Spielsituation gibt sie nach einer Unterbrechung des Spiels der Erzieherin eine Erklärung auf Türkisch.

Der genaue Inhalt der Sprechsequenzen ist hier nicht angeführt. Es lässt sich jedoch vermuten, dass der Sprachwechsel in Verbindung mit einer Veränderung des Interaktionstyps und einem Adressatenwechsel bzw. einer Kommentierung steht.

(b) „O diyoki du gehs nicht in dein Schule und Kindergarten diyo“ (= *Er hat gesagt: '...'*)

Reich bemerkt, dass hier die direkte Rede von der Redeeinleitung abgehoben wird.

Mit Dirim erfüllt das Code-Switching die Funktion einer Zitierung.

(c) Beim Memoryspielen:

„Mürvet, du biiiist – ben bunu açtım – ben bu ikisini açtım“ (= *Ich habe das aufgedeckt – ich habe diese zwei aufgedeckt.*)

Die organisatorische Anweisung wird auf Deutsch, der Ausdruck des Triumphs auf Türkisch formuliert.

Dieses Umschalten [Organisation] → [Ausdruck des Triumphs] basiert auf der Veränderung des Interaktionstyps.

(d) Konversation mit einem anderen türkisch-deutschen Mädchen (G):

G: „Ayama bısıyom ben.“ (= *Auf meinen Füßen stehe ich [während des Knetens].*)

F: „Bende“ (= *Ich auch.*) „Nein, kuck, isch holich Teller ok.“

Reich stellt einen Themenwechsel fest..

Nach Dirim ließe sich auch einen Wechsel der Äußerungsform beobachten: [Reaktion auf Äußerung der Spielpartnerin] → [Ankündigung einer geplanten Handlung].

(e) Funda verwendet gelegentlich deutsche Wörter im türkischen Kontext., z. B. „Teddybär“, „Milch“, „Party“, „krank“, „anfangen“.

(f) Funda verwendet (selten) türkische Wörter im deutschen Zusammenhang:

„Mürvet, du bist – ahm am sonra“ (= *du bist nachher dran*)

„Das ist mektup“ (= *ein Brief*)⁷

Eine einem Code-Switching zu Grunde liegende Funktion nach Dirim lässt sich nicht ableiten.

(g) „Teddiye yapıyor – bu çücük Teddy – Angst yap – sie hat – çücük Teddy hat Angst“
(= *sie macht [untersucht] den Teddy – der kleine Teddy da - Angst mach – sie hat – der kleine Teddy hat Angst*)

⁷ Zu derartigen Ein-Wort-Äußerungen findet sich ein genereller Ansatz zur Analyse unter „Fazit und Überlegungen“

Reich deutet die Sequenz, als dass das deutsche Wort „Angst“ im türkischen Zusammenhang unterkommt, worauf versucht wird, dies zu integrieren.

Eine einem Code-Switching zu Grunde liegende Funktion nach Dirim lässt sich nicht ableiten.

Hüseyin (vgl. Reich S.147)

(a)Ein Beispiel für ein türkisches Wort in einem deutschen Satz: Ein Gespräch mit einer Erzieherin (E) über Fasching:

H: „Palyanço, (= *ein Clown*) eine rote Nase.“

E: „Was ist palyanço?“

H: „Rote Farbe, gelbe Farbe, grüne Farbe, blaue Farbe.“

Offenbar ist die deutsche Entsprechung für „palyanço“ nicht verfügbar.

Dies wäre demnach ein innersprachlicher Auslöser.

5.3 Fazit und Überlegungen

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass den überwiegenden Sprachwechselsequenzen eine Code-Switching-Funktion nach Dirim zugeordnet werden kann. Systematischer Sprachwechsel kann also bereits im Vorschulalter festgestellt werden.

In Anbetracht einzelner Wörter, die während des Gebrauchs einer Sprache L_X in einer Sprache L_Y geäußert werden, kann festgestellt werden, dass aus den Aufzeichnungen hervorgeht, dass deutsche Wörter im Kontext einer anderen Sprache L_X bevorzugt werden (vgl. hierzu u. A. Sergej (d), Halime (a), Schlumpfine (a) oder Funda (e), (f)) – d. h. in diesem Fall vermehrt aufgezeichnet wurden, als z. B. russische oder türkische Wörter innerhalb auf Deutsch getroffene Äußerungen, die zumeist auf innersprachliche Auslöser zurückzuführen sind (vgl. Kevser (b), Hüseyin (a)) Reich stellt hier den Zusammenhang mit der Institution Kindergarten her. Zu bedenken wäre hier auch die von Myers-Scottson angeführte „spezifische Richtung“, in der Entlehnungen zumeist stattfinden – von der Sprache, die über mehr Prestige verfügt, in die weniger prestigereiche Sprache.

Ebenso lässt sich die von Myers-Scottson Aussage konstatieren, dass sich Ein-Wort-

Übertragungen nahezu ausschließlich auf Nomen und Verben belaufen (vgl. z. B. Halime (a), Maxi (a), Schlumpfine (g)).

Würde man die Beschaffenheit einer sozialen Gruppe (vgl. hierzu in 4.2) als Merkmal für Code-Switching heranziehen, wären z. B. die Sprachwechselfolgen Sergej (a), Meloş (a) und Kevser (d) herauszufiltern, da hier die Kommunikation über eine mehrsprachige Gruppe hinausgeht und die Adressierung in einer anderen Sprache an die monlingualen Bedürfnisse des Gegenübers anpasst wird.

Im Rahmen dieser Arbeit stellt sich nun die Frage, welche Bedeutung Code-Switching im Rahmen des bilingualen Spracherwerbs hat und inwiefern dementsprechend in eine Beurteilung der Sprachkompetenz, d. h. Sprachstandsmessungen einfließen könnte.

Es gilt zu erörtern, was für eine Art der Befähigung Code-Switching darstellen könnte. Dazu wird in einem ersten Schritt der Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung herangezogen: Er soll in Kürze vorgestellt werden, um dann zu erörtern, inwiefern Aspekte seines vorgeschlagenen Qualifikationsfächers in Verbindung zu funktionalem Sprachwechsel gestellt werden könnten.

6. Der Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung

Der „Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung“, der die Sprachaneignung von Kindern thematisiert, sucht eine Übersicht zu den analytisch identifizierbaren Teilbereichen von Sprache, sogenannten „Basisqualifikationen“, zu geben. Diese können als Grundlage für die Entwicklung für Feststellungsverfahren von de facto vorliegenden sprachlichen Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen herangezogen werden. Der Referenzrahmen beschreibt Kenntnisse und Fertigkeiten bei Kindern in bestimmten Phasen der Sprachaneignung: Er legt dar, in welchem Ausmaß diese Kenntnisse und Fertigkeiten in der Regel erwartet werden können bzw. welche Entwicklungen möglicherweise auf einen auffälligen Verlauf der Sprachaneignung schließen lassen. (vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008:13)

Nebst Grammatik – d. h. Morphologie und Syntax –, Lexik sowie Phonologie, als Bereiche, die traditionell am ehesten Berücksichtigung finden, steht ebenso die Befähigung, durch sprachliches Handeln ein bestimmtes Ziel zu erreichen, sowie ein

Verständnis von Erwartungen, die den Sprecher aufgrund seiner sprachlichen Handlung gerichtet werden. Um Sprache in ihrer breiten Komplexität als gesellschaftliches Handlungsmittel Genüge zu tun, schlägt besagter Referenzrahmen einen Qualifikationsfächer vor:

- Die phonische Basisqualifikation umfasst die Wahrnehmung, Unterscheidung und Produktion von Lauten, Silben und Wörtern, daneben die Erfassung von intonatorischen Strukturen, wie Wort- und Äußerungsprosodie der Zielsprache.
- Die pragmatische Basisqualifikation I, die sich vornehmlich auf den familiären Kontext bezieht, hat elementare sprachliche Handlungsmuster zum Inhalt, die, einerseits vom Kind angewandt, andererseits vom Interaktionspartner eingesetzt, durch das Kind erkannt werden können.
- Wörteraneignung, Begriffsbildung, die Übertragung von Bedeutungen und die Ermittlung von Bedeutungen, die sich aus der Kombination von Wörtern in einem Satz manifestieren, fallen in den Bereich der semantischen Qualifikation.
- Die morphologisch-syntaktische Basisqualifikation beinhaltet Syntax, Morphologie und Flexionsmuster.
- Zur diskursiven Basisqualifikation werden Strukturen der formalen sprachlichen Kooperation, z. B. des Sprecherwechsels, der Befähigung zum komplexeren zweckgerichteten Handeln und der Aneignung der Erzählfähigkeiten gezählt.
- Die pragmatische Basisqualifikation II ergibt sich aus dem sich wandelnden sozialen Wirklichkeitsbereich, der durch den Eintritt in eine Bildungsinstitution erfolgt und dort kommunikativ zu bewältigen ist.
- Die literale Basisqualifikation I bezeichnet präliterale Vorläuferfähigkeiten, den Eintritt in die Schriftlichkeit, d. h. das Erkennen und Produzieren von Schriftzeichen und erste Erfahrungen mit Texten.
- Die literale Basisqualifikation II bedeutet den weiteren Aufbau schriftlicher Textualität. (vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008:18ff.)

Es soll nun der Frage nachgegangen werden, wie Code-Switching und die damit verbundenen Funktionen in Zusammenhang mit Basisqualifikationen gesehen werden können.

Dafür werden die pragmatische und diskursive Basisqualifikationen aus dem Referenzrahmen aufgegriffen. Ihre Aspekte werden dargelegt, mit dem Ziel ggf.

Querverbindungen zu spezifischen Funktionen von Code-Switching zu ziehen. Zur Veranschaulichung werden einige Sprachwechselfolgen aus Kapitel 5.2 als exemplarische Belege angeführt.

6.1 Pragmatische Basisqualifikationen I und II

Im Allgemeinen bezeichnet (linguistische) Pragmatik eine Art der Sprachbetrachtung, die die Beschreibung von Sprache unter Einbeziehung der Sprechenden Person und der konkreten Verwendung der Sprache anstrebt. Sprache ist somit ein bestimmtes Handlungsinstrumentarium, das immer im Kontext einer spezifischen Situation zu verstehen ist. (vgl. Ernst 2004:230f.)

Der Referenzrahmen gibt an, dass bei der Feststellung von pragmatischen Fähigkeiten eines Kindes darauf geachtet werden muss, dass tatsächlich das Sprachliche, d. h. die Sprechhandlungen und ihre Ausführungsformen (also nicht allgemeine soziale Fähigkeiten) in das Blickfeld gerückt werden. (vgl. Trautmann/Reich 2008:48)

Weiters ist zu berücksichtigen, dass sich im vierten Lebensjahr eine wesentliche Veränderung bezüglich kognitiver Fähigkeit des Kindes vollzieht: Es entwickelt Verständnis dafür, dass zwischen eigenem Wissen und Emotionen gegenüber dem Wissen und Emotionen anderer Personen eine Differenz bestehen kann. Dies ermöglicht die Übernahme fremder Perspektiven und erweitert die Handlungsoptionen in qualitativ neuer Weise. (vgl. Trautmann/Reich 2008:41)

Das Kapitel über pragmatische Basisqualifikationen thematisiert das Umfeld, in dem sich der Spracherwerb vollzieht, d. h. dass Aspekte aus der sprachlichen Primärsozialisation in der Familie und aus dem sprachlichen Handlungsradius in Institutionen des Elementarbereichs angeführt werden (vgl. pragmatische Basisqualifikation I und II). Beim Übertritt in eine Betreuungs- und Bildungsinstitution wie dem Kindergarten können zwar die vertrauten Handlungsmuster aus der Familie auch im Umgang mit den ErzieherInnen übernommen werden, jedoch kommt eine Erweiterung des Bedarfs sprachlicher Handlungen hinzu. Außerdem gewinnt der Gesichtspunkt der Angemessenheit sprachlichen Handelns, das sich aus der neuen sozialen Situation ergibt, an Relevanz; z. B. bzgl. des Rederechts, das in der kommunikativen Konstellation des „Stuhlkreises“ nicht beliebig zur Verfügung steht,

sondern geregelt ist.

Insbesondere Interaktionen sind für die Aneignung und Etablierung von kommunikativen Routinen ausschlaggebend. Es kommt zu sprachlichen Handlungen wie

- fragen,
- bestätigen,
- widersprechen,
- darstellen von persönlich Erlebtem und
- wiedergeben von Erzähltem.

Der Umgang mit anderen Kindern fordert des Weiteren Sprechhandlungen wie

- anweisen,
- vorschlagen,
- bewerten,
- begründen,
- erklären und
- gemeinsames Planen.

Die Konfrontation des Kindes mit der „pädagogischen Frage“, die einen Impuls für einen Lern- und Verstehensprozess ambitioniert, erfordert weitere sprachliche Handlungen; typisch hierfür sind

- Bekunden von Wissen oder Nichtwissen,
- Beantworten von W-Fragen, sowie
- Beschreiben und deuten von Bildern. (vgl. Trautmann/Reich 2008:41f.)

In Bezug auf den Zweitspracherwerb wird angemerkt, dass bestimmte Fähigkeiten vorerst in der einen Sprache angeeignet und in Folge in der anderen Sprache zum Einsatz gebracht werden. So werden meist einfache Sprachhandlungen in der Familie und der dort gängigen Sprache erlernt, um dann auch in der zweisprachigen Kommunikation im Kindergarten zur Verfügung zu stehen. Entsprechend existieren institutionell geprägte sprachliche Handlungsmuster, die eher im Medium der Zweitsprache erworben werden, um im Anschluss auch in den erstsprachigen Domänen Aneignung zu finden. (vgl. Trautmann/Reich 2008:43f.)

6.2 Pragmatische Qualifikationen und Code-Switching

Es lässt sich feststellen, dass diverse Aspekte, die es bei der Erwägung der pragmatischen Qualifikation zu beachten gilt – z. T. nahezu deckungsgleich – in Funktionen des Code-Switchings Entsprechung finden:

Aspekte pragmatischer Qualifikation	Funktionen des Code-Switchings
Anweisen und Vorschlagen	„Regieanweisungen“
Fragen	Fragen
Widersprechen	Verneinung
Wiedergeben von Erzähltem und Darstellen von Erlebten	Zitierungen in der Originalsprache / Wiederholung

Anweisungen, in einer anderen Sprache als der vorher verwendeten zum Ausdruck gebracht, finden sich z. B. bei Schlumpfine (c)

Ein Beispiel für die „Fragekompetenz“ ist nicht wirklich fundiert. Es könnte Sergej (e) angeführt werden, der einen Sprachwechsel für die Formulierung einer Frage durchführt, wobei die ursprüngliche Deutung eher in Richtung des Themenwechsels ausfiel.

Das Einlegen eines Widerspruchs wird bei Schlumpfine (c) mit einer Sprachalternation unterstrichen.

Das Wiedergeben von Erzähltem und Darstellen von Erlebtem kann bei Pınar (b) durch die Zitierung in der Originalsprache als realistisch und originalgetreu beschrieben werden.

Schlumpfine (f) gibt die Aufforderung der Erzieherin wiederholend in der anderen Sprache wieder (– was sogar der Funktion Dolmetschen entsprechen könnte).

Unter Kapitel 4.2 wurde erwähnt, dass als ein Kriterium für das Vorliegen von Code-Switching die multilinguale Beschaffenheit der sozialen Gruppe herangezogen werden kann. An dieser Stelle sollte angemerkt werden, dass der Sprachwechsel bei einem

Adressatenwechsel – insbesondere, wenn eine Konversation zwischen multilingualen Sprechern aufgegeben wird und eine Hinwendung zu einem monolingualen Kommunikationspartner erfolgt – als Beleg, für die kognitive Fähigkeit zu sehen ist, dass die Einsicht getroffen wurde, dass das eigene Wissen vom Wissen eines anderen abweicht (vgl. Segej (a), Meloş (a)). Demnach wäre es bei Sprachbeobachtungen im Vorschulalter durchaus von Interesse, Sprachwechsel auch unter dem Gesichtspunkt der Adressierung monolingualer KommunikationspartnerInnen einzubeziehen.

Eine weitere Überlegung geht erneut in die Richtung, ein Verhältnis zwischen Sprachwechsel und institutionell eingeforderten Sprechmustern herzustellen.⁸ So führt der Referenzrahmen von der Institution Kindergarten angeregte Sprechhandlungen wie die Beantwortung von W-Fragen und das Beschreiben und Deuten von Bildern an. Es lassen sich bei den Sprechsequenzen Beispiele aufzeigen, bei denen Sprachwechsel – insbesondere der Gebrauch einzelner Wörter auf Deutsch – im Rahmen dieser spezifischen Situationen auftaucht: vgl. Sergej (d) und Halime (a), (b). Bei genannten Sequenzen handelt es sich um eine Bilderbuchbeschreibung sowie die Beantwortung von „W-Fragen“⁹. Manifeste sprachliche Defizite scheinen in diesen Fällen eher marginal einzuwirken; vielmehr könnten seitens der Institution gewissermaßen „eintrainierte“ Sprechhandlungen den Sprachwechsel evozieren.

Der Frage, in welchen Fällen auf Grund des Einsatzes von Code-Switching auf das Verfügen einer pragmatischen Qualifikation geschlussfolgert werden kann, kann jedoch nur verhalten entgegnet werden:

Der Einsatz von Zitaten in der Originalsprache könnte eine realistische 1:1-Wiedergabe von Erzähltem bzw. die Darstellung von Erlebtem attestieren.

In Anbetracht der anderen Punkte scheint es trotz der Korrelation von Funktionen des Code-Switchings mit Aspekten pragmatischer Qualifikation nicht möglich, eine direkte Äquivalenz herzustellen.

Die generelle Funktion von Code-Switching im Kontext pragmatischer Qualifikationen mutet indes als Unterstreichungs- und Pointierung einer Sprechhandlung an. So muss festgehalten werden, dass Code-Switching dennoch in der Pragmatik zu verankern ist, da es scheint, als ob so ein Sprechakt zur Erreichung eines Handlungsziels

⁸ Vgl. hierzu Kapitel 5.2 (insbesondere die Deutung nach Reich 2009) sowie 5.3

⁹ Die „W-Fragen“ wurden allerdings auf Türkisch gestellt.

gewissermaßen eine Akzentuierung erfährt.

An dieser Stelle lässt sich nun ein fließender Übergang zu den diskursiven Qualifikationen herstellen.

6.3 Diskursive Basisqualifikationen

Wie die pragmatischen werden auch die diskursiven Qualifikationen in der Interaktion mit anderen Menschen entwickelt und angebracht. Generell umfasst dies Fähigkeiten der sprachlichen Kooperation, der Narration und den Aufbau von Spiel- und Fantasiewelten.

Diskursive Fähigkeiten und ihre Aneignung können folgendermaßen summiert werden:

- die Organisation des sprachlichen Austauschs mit der Peer Group
- die Abstimmung der eigenen sprachlichen Handlungen auf die anderer Personen
- die Beseitigung wahrgenommener Störungen
- die Verkettung der eigenen Sprechhandlungen, sodass sie als spezifisch gestaltete Beiträge zum kooperativen sprachlichen Handeln anerkannt werden
- die Sequenzierung von Sprechhandlungen (vgl. Guckelsberger/Reich 2008:83)

Insbesondere die Fähigkeit, mit Sprecherwechsel umzugehen und diesen ggf. zu arrangieren, sowie das Einbringen der eigenen Person bzw. einer Rolle im Rollenspiel gewinnen bei einer Beobachtung von diskursiven Qualifikationen an Bedeutung. Folgende Fähigkeiten werden dabei aufgeführt:

Bzgl. des Sprecherwechsels ist davon auszugehen, dass dieser in den Grundzügen bis zum Alter von 3;0 angeeignet ist. Zu beachten wäre,

- dass im Alter zwischen 3 und 6 Jahren das Kind auch mit dem Sprecherwechsel unter institutionellen Bedingungen konfrontiert wird,
- und ab ca. 4;0 Jahren eine eigenständige Organisation des Sprecherwechsels im Rollenspiel abgewickelt werden sollte,
- ab dem Alter von 5;0 entwickelt sich dann auch die eigenständige Organisation des Sprecherwechsels außerhalb des Rollspiels.

Beim Rollenspiel, das alltägliche Handlungsabläufe vergegenwärtigt, werden verschiedene sprachliche Fähigkeiten ausgebaut:

- Das Sprechen nach Spielrollen wird von expliziter Metakommunikation unterschieden.
- Gemäß einer Rolle im Spiel kommt es zur typisierenden Darstellung, der Veränderungen des Sprechausdrucks und der Wahl spezifischer sprachlicher Mittel.
- Weiters werden zur Organisation des Verlaufs des Rollenspiels narrative Passagen elaboriert. (vgl. Guckelsberger/Reich 2008:86f.)¹⁰

Wie angeführt, entwickeln sich diskursive Qualifikationen entsprechend sozialer Umstände und Anforderungen und können in verschiedenen Sprachen gleichermaßen zur Anwendung gebracht werden. So wird in Bezug auf Zweitspracherwerb bei den diskursiven Qualifikationen angeführt, dass bzgl. Gesprächsabwicklung (z. B. Rederecht) und Erzähltradition kulturelle Unterschiede tragend werden können. (vgl. Guckelsberger/Reich 2008:84)

In Anbetracht dieser Arbeit ist jedoch bedeutsamer, dass in diesem Kapitel des Referenzrahmens der „Wechsel zwischen den Sprachen“ Erwähnung findet: „Vereinzelt bereits im Kindergarten, vermehrt und regelmäßig im Schulalter nutzen zwei und mehrsprachige Kinder und Jugendliche im Gespräch untereinander auch die Möglichkeit des raschen Wechsels zwischen den Sprachen zu diskursiven Zwecken. Solche Zwecke sind z. B. Adressierung oder Ausschluss bestimmter Partner, Einleitung einer Nebenkommunikation, Schaffung stilistischer Kontraste, Zitate Anderssprachiger.“ (Guckelsberger/Reich 2008:85)

6.4 Diskursive Qualifikationen und Code-Switching

Code-Switching ist also vom Referenzrahmen ausdrücklich im Bereich der diskursiven Qualifikation angesiedelt.

Der Referenzrahmen definiert Code-Switching im Rahmen diskursiver Zwecke.

Er führt dabei die Zitierung Anderssprachiger sowie die Adressierung oder den Ausschluss bestimmter Partner an, was sich mit den von Dirim genannten Funktionen deckt und wofür sich in den Sprachsequenzen auch Belege finden lassen.

Ebenso findet die Einleitung einer Nebenkommunikation eine Entsprechung im Wechsel

¹⁰ Der ebenso unter diskursiver Qualifikation stehende Punkt zur Aneignung der Erzählkompetenz wird im Rahmen dieser Arbeit nicht bearbeitet: Aneignungsverlauf und erforderliche sprachliche Mittel, z. B. den Ausdruck zeitlicher Beziehungen oder die konstante Markierung einer Hauptfigur, (vgl. Guckelsberger/Reich 2008:88-92) stehen in keinem Zusammenhang mit möglichem Sprachwechsel.

des Interaktionstyps oder in der Funktion der Kommentierung.

Wenn in Kapitel 6.2 von einer Unterstreichung oder Pointierung einer Sprechhandlung durch Code-Switching die Rede war, könnte dies mit dem im Referenzrahmen angeführten diskursiven Zweck der „Schaffung stilistischer Kontraste“ korrelieren – wodurch diese evtl. in ihrer Eindringlichkeit Verstärkung erfährt.

Pragmatische Qualifikationen konnten z. T. deckungsgleich mit Code-Switching-Funktionen nach Dirim dargestellt werden.

Richtet man den Blick auf weitere – von Sprachwechsel unabhängig angeführte – Aspekte diskursiver Qualifikation, stellt sich heraus, dass diese nicht derartig konvergierend formuliert sind. Eine Entsprechung könnte jedoch folgendermaßen angedacht werden:

Aspekte diskursiver Qualifikation	Funktionen des Code-Switchings
Organisation des sprachlichen Austauschs	Vgl. Veränderung der Teilnehmerkonstellation / Strategien zum Zweck der Veränderung der Kommunikationskonstellation
Sequenzierung	Wechsel des Themas / des Adressaten ; Veränderung des Interaktionstyps /der Äußerungsform; Zitierungen; Kommentierungen
Metakommunikation (im Rollenspiel)	Veränderung des Interaktionstyps /der Äußerungsform
Typisierende Darstellung	Zitierung

Die Organisation des sprachlichen Austauschs mit der Peer, wobei es insbesondere darum geht, die eigenen sprachlichen Handlungen auf die anderer abzustimmen, kann in Verbindung mit Adressatenwechsel gesetzt werden. Als Beispiel für den Wechsel der Sprache, um sich das Verständnis eines monolingualen Sprechers zu sichern, lässt sich Kevser (d) anführen.

Kevser (e) hingegen veranschaulicht einen mit einem Wechsel der Sprache

unterstrichenen Adressatenwechsel, der nicht auf das Einstellen auf die sprachliche Kompetenz des Gegenübers zurückzuführen ist. Durch den Sprachwechsel mag die Sequenzierung der Sprechhandlung akzentuiert werden. Ein weiteres Beispiel kann in Funda (a) gesehen werden: von einer deutschsprachigen Spielsituation mit anderen Kindern wird bei der Adressierung der Erzieherin für eine Erklärung ein Sprachwechsel vorgenommen – ein Code-Switching, das eine Veränderung des Interaktionstyps, eine Kommentierung und einen Adressatenwechsel vereint.

Code-Switching als Metakommunikation, die unter einer Veränderung des Interaktionstyps subsumiert werden könnte, findet man bei Victor (b), der mit dem Wechsel der Sprache den Austritt aus dem Rollenspiel markiert und dessen Steuerung in einer anderen Sprache vornimmt.

Typisierende Darstellung könnte auch außerhalb eines Rollenspiels angesiedelt werden und durch Imitation einer typischen Sprachwahl, eine Zitierung, Ausdruck finden. Hierfür könnte man Schlumpfine (b) anführen, die den vermuteten Verlauf eines Gesprächs skizziert.

Wieder stellt sich die Frage, in welchen Fällen man auf Grund des Einsatzes von Code-Switching auf das Verfügen einer diskursiven Qualifikation schlussfolgern kann:

Es lässt sich postulieren, dass Code-Switching, insofern dadurch ein Wechsel oder eine Veränderung markiert wird (z. B. des Adressaten, des Interaktionstyps etc.), als ein Indikator für die Sequenzierung des Redebeitrags darstellt.

Zitierungen in der Originalsprache ließen sich u. a. als Verweise auf typisierenden Darstellungen deuten; ebenso könnte man annehmen, dass auch sie auf ein Gespür für die Sequenzierung eines Redebeitrags hindeuten.

7. Sprachstand und CS

Das Ziel dieses Kapitels ist eine Betrachtung anzustellen, ob bzw. inwiefern Aspekte des Sprachstands eines Kindes in Verbindung mit dem Gebrauch von Code-Switching gesetzt werden können. Dafür wird nun ein genauerer Blick zum einen auf das sprachliche Profil der Kinder, gerichtet, zum anderen die aufgezeichneten Sprachwechselsequenzen auf ihre Frequenz und ihren Modus hinterfragt.

Die Studie von Reich ambitionierte eine Gegenüberstellung von Bereichen des Sprachstands in der Erstsprache und dem Deutschen, um so eine jeweilige Einstufung von höher oder niedriger, anfängerhaft oder fortgeschritten zu ermöglichen. (vgl. Reich 2009:54)

Das sprachliche Profil ergibt sich aus dem jeweiligen Sprachstand in der Erstsprache sowie in Deutsch. Ebenso wurde jeweils ein spezifisches Verhältnis zwischen Erstsprache und Deutsch eruiert, d. h. eine Aussage getroffen, inwiefern ein Vorsprung einer Sprache vor einer anderen besteht.

Für die Darlegung des Sprachstands wurden in der Studie von Reich unterschiedliche Bereiche abgegrenzt. In Anbetracht der Frage, inwiefern ein Zusammenhang von Sprachstand und Code-Switching bestehen könnte, werden an dieser Stelle die Bereiche Sprachpragmatik und Wortschatz begutachtet.

Die Auswahl der Sprachpragmatik stützt sich auf einen Zusammenhang, der – wie zuvor mittels Darlegung pragmatischer und diskursiver Qualifikationen erörtert wurde – zwischen diesem Bereich und Code-Switching existiert. Die Auswahl des Bereiches Wortschatzes liegt in dem Vorurteil begründet, dass mit Code-Switching (lexikalische) Defizite kompensiert werden.

Es folgt die Vorstellung der jeweiligen von Reich angesetzten Kriterien und Art der Skalierung dieser beiden Sprachbereiche. Im Anschluss finden sich jeweils tabellarische Darstellungen der Sprachstandlevels der Kinder, wobei die Platzierung in der Tabelle auf die Einstufung des jeweiligen Sprachstandes zurückgeht.

Außerdem wird je eine Tabelle, die einen Vergleich des Sprachstandes in der Erstsprache und in Deutsch darlegt, angeführt:

Die verwendeten Kürzel in dieser bezeichnen ein geringes Niveau (g), ein mittleres Niveau (m) und ein hohes Niveau (h), wobei auch Zwischenwerte (z. B. g-m) konstatiert werden. Das Verhältnis der Sprachen wird durch

- + E für einen Vorsprung der Erstsprache vor Deutsch,
- + D für einen Vorsprung des Deutschen vor der Erstsprache und
- = für einen ausgeglichenen Stand gekennzeichnet. (vgl. Reich 2009:61f.)

7.1 Sprachpragmatik

Für die Sprachpragmatik wurde aus den Beobachtungen im Kindergartenalltag eine Differenzierung von Sprechhandlungen extrahiert und auf Grundlage dessen eine Liste erstellt.

Für die Skalierung eines individuellen Sprachstandes in diesem Bereich wurden im Zuge der Sprachbeobachtung die Frequenz von Sprechhandlungen, ihre soziale und kognitive Komplexität sowie die Elaboriertheit der Ausführung als ausschlaggebend erachtet.

Es ergaben sich drei Niveaus:

- ein einfaches Niveau A:

bejahen, verneinen, knapp mitteilen, ein Gefühl knapp ausdrücken, jemanden ansprechen, aufmerksam machen etc.

- ein mittleres Niveau B:

zustimmen, ablehnen, mitteilen (in gewöhnlicher Ausführlichkeit), situativ beschreiben, Selbsterlebtes berichten, fragen, bitten, auffordern, ein Gefühl äußern etc.

- ein höheres Niveau C:

begründen, beurteilen, kommentieren, interpretieren, vorschlagen, Rollen zuweisen, drohen, legitimieren etc.

Das Niveau wurde mit einer Chiffre A, B oder C angegeben, wenn es durch unterschiedliche Sprechhandlungen mehrfach belegbar war; z. T. wurden auch Zwischenwerte A-B bzw. B-C attestiert. (vgl. Reich 2009:55f.)

Den Kindern wurden folgende Niveaus ausgewiesen:

	Deutsch
Meloş	A-B
Kevser	A-B
Hüseyin	B
Funda	B
Sergej	B
Victor	B-C
Pınar	B-C
Schlumpfine	C
Maxi	C
Halime	C

	Erstsprache
Kevser	A-B
Hüseyin	B
Maxi	B
Meloş	B-C
Funda	B-C
Sergej	C
Victor	C
Pınar	C
Schlumpfine	C
Halime	C

vgl. tabellarische Darstellungen in: Reich (2009): S. 100 & S. 158

Das Verhältnis des Standes der Erstsprache und im Deutschen stellt sich folgend dar:

	Verhältnis	Deutsch	Erstsprache
Meloş	+E	g-m	m-h
Funda	+E	m	m-h
Sergej	+E	m	h
Victor	+E	m-h	h
Pınar	+E	m-h	h
Kevser	+E	g-m	m-h
Schlumpfine	=	h	h
Halime	=	h	h
Hüseyin	=	m	m
Maxi	+D	h	m

vgl. tabellarische Darstellungen in: Reich (2009): S. 111 & S. 170

7.2 Wortschatz

Um eine zentrale Tendenz des Sprachstandes in puncto Wortschatz zu ermitteln, wurde für Skalierung die Häufigkeit der Verwendung des Vokabulars, dessen semantische Komplexität und – zumindest für das Deutsche – formale Kriterien in Erwägung

gezogen.

Auch hier ergaben sich drei Niveaus:

- Basiswortschatz (Abkürzung: basis)

Dieser umfasst Vokabular, das von der Spracherwerbsforschung als „erste Worte“ des Kindes beschrieben wird, d. h. Bezeichnungen konkreter Gegenstände und unmittelbar gegenwärtiger Handlungen oder Vorgänge, wobei in Bezug auf Wortarten noch keine Unterscheidung getroffen wird.

- Elementarwortschatz (Abkürzung: elem)

Dieser umfasst semantisch differenziertere Wörter, die gegenüber dem vorherigen Wortschatz zusätzliche Unterscheidungen zum Ausdruck bringen: darunter fallen im Deutschen u. A. Verben mit präziserer Bedeutung und erste Verben mit Präfixen, weiters zusammengesetzte Nomen.

- Grundwortschatz (Abkürzung: grund)

Verfügt man über einen Grundwortschatz im Deutschen, nimmt die Zahl der trennbaren Verben zu und wird durch Verben mit untrennbaren Präfixen sowie reflexiven Verben ergänzt. Außerdem vergrößert sich die Anzahl zusammengesetzter Nomen, und es tauchen Verkleinerungsformen und Sammelbezeichnungen sowie abstraktere Bezeichnungen für Zeiten, Eigenschaften, Vorgänge und Tätigkeiten auf.

Für die Einschätzung des Wortschatzniveaus in der Herkunftssprache wurde die semantische Komplexität als bemessendes Kriterium herangezogen und die Einschätzung von Auswertern konsultiert, die die entsprechende Sprache als Muttersprache sprechen. (vgl. Reich 2009:56f.)

Den Kindern wurden folgende Niveaus ausgewiesen:

	Deutsch
Meloş	elem
Kevser	elem
Sergej	elem plus
Pınar	elem plus
Victor	elem plus
Funda	elem plus
Hüseyin	elem plus
Halime	grund
Maxi	grund
Schlumpfine	grund

	Erstsprache
Meloş	elem
Maxi	elem plus
Sergej	grund
Pınar	grund
Victor	grund
Halime	grund
Kevser	grund
Schlumpfine	grund
Funda	grund
Hüseyin	grund

vgl. tabellarische Darstellungen in: Reich (2009): S. 103 & S. 161

Das Verhältnis des Sprachstandes der Erstsprache und im Deutschen stellt sich folgend dar:

	Verhältnis	Deutsch	Erstsprache
Meloş	=	m	m
Halime	=	h	h
Schlumpfine	=	h	h
Kevser	+E	m	h
Sergej	+E	m-h	h
Pınar	+E	m-h	h
Victor	+E	m-h	h
Funda	+E	m	m-h
Hüseyin	+E	m-h	h
Maxi	+D	h	m-h

vgl. tabellarische Darstellungen in: Reich (2009): S. 111 & S. 170

7.3 Verwendung des Sprachwechsels

Es gilt nun den Sprachstand der Kinder in ein Verhältnis mit dem Umgang mit Sprachwechsel zu setzen. Dazu soll der Versuch angestellt werden, die Verwendung der Sprachalternationen der einzelnen Kinder zu charakterisieren.

Es bietet sich an, diese Charakterisierung in Hinblick auf Häufigkeit und äußere Form zu erfassen. In Anbetracht der äußeren Form können einerseits einzelne Ausdrücke in einer anderen Sprache Verwendung finden, andererseits können ganze Äußerungen bzw. Teilsätze in einer anderen Sprache formuliert werden. (vgl. Dirim 2007:121) Auch erscheint die Frage von Interesse, inwiefern der Einsatz von Sprachwechseln funktional interpretiert werden kann und ob eine bestimmte Richtung, also von welcher Sprache ausgehend in welche Sprache gewechselt wird, dominiert.

Um einen Einblick in die Häufigkeit von Sprachwechseln zu erhalten, werden an dieser Stelle die in Reich (2009) von den Beobachtungen getroffenen Einschätzungen dargelegt. Es ergibt sich folgendes Bild:

Pinar	Hält Sprachen weitgehend auseinander
Victor	Wenig Wechsel, hält Sprachen weitgehend auseinander
Kevser	Wechseln zwischen den Sprachen ist selten
Funda	Prinzip der Sprachenfolge, innerhalb eigener Äußerungen seltener Wechsel
Hüseyin	Orientiert sich an Vorgaben des Kommunikationspartners
Meloş	Spricht lieber Türkisch als Deutsch
Maxi	Mehrfacher Wechsel zwischen den Sprachen
Schlumpfine	In vielen Formen, mit Leichtigkeit
Halime	Wechselt mit Leichtigkeit aus dem Türkischen ins Deutsch (nicht umgekehrt)
Sergej	Kann Sprachwechsel problemlos vollziehen

(vgl. Reich 2009)¹¹

In diesen Darstellungen lässt sich insbesondere die Frequenz „selten / wenig“ ablesen. Eine Aussage „wenden selten Sprachwechsel an“ trifft demnach auf Pinar, Victor, Kevser und Funda zu.

Evtl. könnten auch die Aussagen über Hüseyin und Meloş auf weniger häufigen Sprachwechsel hindeuten.

Maxi wird mehrfacher Sprachwechsel attestiert, auch bei Schlumpfine scheint dies der Fall zu sein.

Bei Sergej und Halime wird mehr über die Art des Sprachwechsel eine Aussage getroffen („problemlos“ / „mit Leichtigkeit“). Ob dies mit der Frequenz in Verbindung steht, geht nicht eindeutig hervor – man könnte jedoch annehmen, dass die Aussagen häufigeren Sprachwechsel implizieren.

Um die Form der Sprachwechselsequenzen zu durchleuchten, könnten diese anhand folgender Kriterien hinterfragt werden.

1. Inwiefern handelt es sich um ganze Äußerungen bzw. Teilsätze?
2. Inwiefern handelt es sich um einzelne Ausdrücke?
3. In was für einem Maße liegen innersprachliche Auslöser zu Grunde?
4. Lassen sich die Sprachwechselsequenzen tendenziell funktional deuten?
5. Finden die Sprachwechsel tendenziell in eine bestimmte Richtung statt?¹²

¹¹ Die entsprechenden Seitenzahlen decken sich mit den Angaben im Kapitel „Sprachsequenzen“.

¹² Generell werden hier für die Einschätzung die Aussagen der BeobachterInnen herangezogen, die ggf.

Aus der Analyse des Kapitels „Sprachsequenzen“ ergibt sich folgendes Bild:

	Komplette Äußerungen / Teilsätze	einzelne Ausdrücke
Pınar	nur ein Beleg – dieser jedoch funktional;	ja, wobei innersprachliche Auslöser nicht unterstellt werden können; Belege für D in E
Victor	durchwegs funktional	keine Belege
Kevser	ja, auch funktional	ja, auch ein innersprachlicher Auslöser
Funda	einige, <u>die funktional</u>	einige Belege, gelegentlich D in E; selten E in D
Hüseyin	keine Belege	lediglich ein Beleg, dieser auf Grund eines innersprachlichen Auslösers; T in D
Meloş	kaum funktionale	einige; diese tendenziell nicht auf innersprachliche Auslöser zurückzuführen
Maxi	kaum	lediglich zwei
Schlumpfine	einige, diese durchwegs funktional	einige, diese nicht auf innersprachliche Auslöser zurückzuführen; D in T
Halime	ja, funktional	zahlreiche Belege, auch auf innersprachliche Auslöser zurückzuführen; oft D in E
Sergej	durchwegs funktional	selten D in E; nie E in D

Generell lässt sich sagen, dass sich bei der Sichtung der dokumentierten Sprachwechselsequenzen bei Schlumpfine, Halime, Sergej, Victor und auch Funda entsprechende Äußerungen als „gut fassbar“ darstellten, d. h. dass die Mehrzahl der Belege als funktionserfüllendes Code-Switching fassbar gemacht werden konnten.

Für Maxi, Pınar und Hüseyin hingegen liegen nur wenige konkrete Beispiele vor.

Meloş lässt sich schwer interpretieren, auch die Einordnung der Sprachalternationen

durch den Einbezug der aufgezeichneten Sprachwechselsequenzen ergänzt werden. Die Verwendung einzelner deutscher Ausdrücke im Kontext der Erstsprache wird mit „D in E“ wiedergegebene, umgekehrt besteht die Möglichkeit „E in D“. Es muss jedoch angemerkt werden, dass eine systematische Darlegung anhand der gegebenen Beobachtungen und Aussagen nicht möglich ist. Der Punkt scheint jedoch von Interesse und soll deshalb quasi „pro forma“ Berücksichtigung finden. An dieser Stelle wird lediglich der Sprachwechsel bei einzelnen Ausdrücken notiert, in Hinblick auf ganze Aussagen, scheint eine Auflistung nicht möglich.

von Kevser ist tlw. nicht eindeutig.

7.4 Zusammenführung der Daten

Die vorliegenden Tabellen sollen nun in Bezug zu einander gesetzt werden.

Es ergibt sich die Schwierigkeit, dass den von Reich zur Darlegung des Sprachstandes unterlegten Skalierungen keine (entsprechenden) Skalierungen, die den Einsatz von Sprachwechsel beschreiben, entgegen gesetzt werden können. Auch stößt das Datenmaterial, das die Sprachwechselsequenzen beinhaltet, hier an seine Grenzen: Der Gebrauch von Sprachwechselsequenzen in seiner Vielfalt und Unvorhersagbarkeit würde eine fokussierte Beobachtung, die sich ausschließlich und systematisch auf dieses Phänomen beschränkt, erforderlich machen.

Die sich ergebenden Unsicherheiten entsprechen den von Dirim thematisierten Problemen zur Beobachtung und Bewertung von Sprachkontaktphänomenen in begleitenden Diagnoseinstrumenten: Zum einen ist es nahezu unmöglich, gezielte Impulse für Sprachwechsel zu setzen. Zum anderen würde eine angemessene Erfassung von Sprachwechselphänomenen eine einschlägige Schulung des Testpersonals erfordern. Als besondere Schwierigkeit erweist sich auch, dass kein wissenschaftliches testtheoretisches Konstrukt des gemischten Sprachgebrauchs, das eine Verwendung als Bezugsnorm für die Bewertung gemischtsprachlicher Äußerungen darstellt, existiert. (vgl. Dirim 2007:121)

Gleichwohl werden nun einige Hypothesen formuliert, die eventuelle Verbindungen zwischen den Bereichen andeuten. Die vorliegenden Daten sollen – versuchsweise und unter Vorbehalt – für eine Überprüfung verwertet werden.

So ist folgende „Hypothesenüberprüfung“ lediglich als Experiment einzustufen, die jedoch nicht in der Lage sein wird, valide Aussagen oder Tatsachen aufzudecken. Immerhin werden auf diese Art konkrete Fragestellungen über die Beziehung Sprachstand – Code-Switching formuliert. Gewissermaßen pro forma sollen auch Ergebnisse ermittelt und vorgestellt werden.

1.Ein geringer Wortschatz in Deutsch verleitet zu verstärktem Gebrauch von einzelnen Ausdrücken in der Erstsprache.

Meloş und Kevser verfügen im Deutschen lediglich über Elementarwortschatz. Wirft man einen Blick in die von Kevser formulierten Sprachwechselsequenzen, die lediglich einen einzelnen Ausdruck umfassen, scheint Kevser die Aussage nicht zu bestätigen.

Die Sprachwechselsequenzen von Meloş lassen sich diesbezüglich schwer einordnen; sie spiegeln jedoch keine signifikante Bestätigung der These wieder.

Sergej, Pınar, Victor, Funda und Hüseyin verfügen über einen deutschen Wortschatz auf dem Niveau Elementarwortschatz plus. Klammert man Hüseyin aus, der hier eine Ausnahme darstellt, wäre die Aussage „geringer Wortschatz in Deutsch führt zu verstärktem Gebrauch einzelner Ausdrücke in der Erstsprache“ in Anbetracht vorliegender Daten zurückzuweisen.

2. Ein geringer Wortschatz in Deutsch verleitet zu verstärktem Gebrauch von Code-Switching (in Form kompletter Äußerungen) in die Erstsprache.

Wieder lassen sich insbesondere die Sprachwechselsequenzen von Meloş schwer einordnen. Ein Blick auf die Belege über Kevser scheint der Aussage zu widersprechen.

Ebenso wenig weisen die Belege von Sergej, Pınar, Victor, und Funda auf die Annahme der These – die Sprachwechsel scheinen in beide Richtungen stattzufinden, evtl. ist indes eher eine Tendenz zum Wechsel ins Deutsche festzustellen.

Dieses Ergebnis scheint sich ebenso abzuzeichnen, werden die Kinder, die über einen soliden Wortschatz in Deutsch verfügen, in den Fokus gerückt: die Sprachwechselsequenzen von Schlumpfine und Halime spiegeln die Aussage, dass ein solider Wortschatz dem Code-Switching in die Erstsprache entgegenwirken würde, nicht wieder.

3. Eine Differenz zwischen deutschem Wortschatz und Wortschatz der Erstsprache zugunsten der Erstsprache führt zu vermehrtem Sprachwechsel.

Eine Differenz zwischen deutschem Wortschatz und Wortschatz der Erstsprache zugunsten der Erstsprache zeichnet sich bei Kevser, Sergej, Pınar, Victor, Funda und Hüseyin ab. Bis auf Sergej sind dies Kinder, bei denen angegeben wurde, dass sie eher selten zu Sprachwechsel tendieren.

Die Balance des Wortschatzniveaus in Deutsch und der Erstsprache zeigt sich bei Meloş, Halime und Schlumpfine – letztere beiden sind als Kinder angeführt, deren Art mit Sprachwechsel umzugehen als „in vielen Formen und mit Leichtigkeit“

charakterisiert ist.

4. Wer oft Sprache wechselt, tut dies tendenziell funktional.

Für Maxi und Schlumpfine wurde angeführt, oft die Sprache zu wechseln. Dabei muss angemerkt werden, dass sich für Maxi bei den aufgezeichneten Sequenzen kaum funktionales Code-Switching aufzeigen lässt.

Für Schlumpfine trifft die Aussage zu, auch durch Sergej und Halime findet die Aussage eher Bestätigung als Widerspruch.

5. Wer funktionalen Sprachwechsel beherrscht, tut dies tendenziell oft.

Klassische Belege für funktionales Code-Switching finden sich insbesondere bei Victor, Schlumpfine, Sergej und Halime. Letztere wechseln wohl auch öfters Sprache – bei Victor hingegen wurde explizit angegeben, dies nicht zu tun.

6. Liegt in Deutsch und der Erstsprache ein vergleichsweise hoher Sprachstand im Bereich Pragmatik vor, wird Sprachwechsel verstärkt funktional verwendet.

Halime, Schlumpfine, Pinar und Victor evtl. auch Sergej verfügen in der Erstsprache sowie in Deutsch bzgl. Pragmatik über einen recht hohen Niveau.

Halime, Schlumpfine, Victor und Sergej setzen Sprachwechsel durchaus verstärkt funktional ein, wobei sich Pinar nicht unbedingt in dieses Schema einzuordnen lässt.

Auf der anderen Seite stünde ein sowie in Deutsch als auch der Fremdsprache vergleichsweise niedriger Sprachstand im Bereich Pragmatik, der am ehesten bei Meloş, Hüseyin und Kevser als ein solcher beurteilt werden kann. Es zeichnet sich ab, dass bei diesen Kindern weniger funktionales Code-Switching belegt werden kann.

Zusammenfassend ergibt sich folgendes Bild:

Ad Wortschatz und Sprachwechseln

Die Richtigkeit der Annahme, dass sich Defizite im Bereich Lexik im Deutschen anhand verstärkten Sprachwechsels in die Erstsprache ablesen lassen, kann an dieser Stelle nicht bekundet werden.

Es deutet sich an, dass die Hypothese „eine Differenz in puncto Wortschatz zwischen Erstsprache und Deutsch zugunsten der Erstsprache führt zu vermehrtem Sprachwechsel“ nicht haltbar ist. Vielmehr tendieren die Daten dazu, auf das Gegenteil,

„eine Balance in puncto Wortschatz zwischen Erstsprache und Deutsch zugunsten der Erstsprache führt zu vermehrtem Sprachwechsel“ hinzudeuten.

Ad Funktionalität und Frequenz

Es erscheint fragwürdig, einen Zusammenhang zwischen der Frequenz von Sprachwechsel, d. h. ob ein Sprecher diesen oft einsetzt, und der Funktionalität herzustellen. In Anbetracht der Daten und Belege deutet sich aber ein positiver Zusammenhang an.

Ad Pragmatik und Sprachwechsel

Verfügen Kinder in der Erstsprache und in Deutsch über einen relativ hohen Sprachstand im Bereich der Pragmatik, scheinen sie verstärkt Sprachwechsel vorzunehmen.

7.5 Fazit: Code-Switching im Rahmen von Sprachstanderhebung

In Anbetracht der Frage, ob Code-Switching bzw. Sprachwechsel in einer Beurteilung von Sprachkompetenz Eingang finden sollte, kann festgehalten werden:

Code-Switching nimmt Bezug auf die Gesamtsprachlichkeit bilingualer Kinder und kann zur Bewusstwerdung einer mehrsprachigen Orientierung beitragen. Bildungspolitische Zielsetzungen können im Erwerb zweier Standardsprachen und der Kontrastierung von einer Zielsprache gegenüber mitgebrachten Kenntnissen in Varietäten bzw. Erstsprachen bestehen. Mittels einer Operationalisierung kann in Diagnoseinstrumenten außerdem die Sensibilität für die Passung verschiedener Varietäten in unterschiedliche Lebenskontexte bestärkt werden. Des Weiteren wird so Achtung für Nonstandardvarietäten und ihren kommunikativen Funktionen zum Ausdruck gebracht. Dies kann zur Stärkung des Selbstwertgefühls mehrsprachig aufwachsender Kinder beitragen, was insbesondere von Bedeutung ist, wenn die Familiensprache der Kinder zu den in der Gesellschaft mit weniger Prestige ausgestatteten Sprachen zählt. (vgl. Dirim 2007:120)

Für die Positionierung von Sprachwechsel in der Beurteilung von Sprachkompetenz lässt sich rekapitulieren:

Wird Code-Switching im Rahmen einer Sprachstandmessung erhoben, bietet es sich an, ihn in die Erhebung pragmatischer und diskursiver Qualifikationen zu inkludieren.

Auch deutet sich an, dass bei häufigem Sprachwechsel davon ausgegangen werden kann, dass er funktional eingesetzt wird und dass Code-Switching positiv in einer Verbindung mit Kompetenzen der Sprachpragmatik steht. Demnach könnte Code-Switching als ein positiv zu bewertendes Kriterium in eine Sprachstanderhebung Eingang finden.

Dem Zusammenhang von Funktionalität und Frequenz müsste in weiteren Untersuchungen nachgegangen werden. Würde er sich als gegeben herausstellen, wäre es insofern für Sprachstanderhebungen von Bedeutung, als dass die Frequenz von Sprachwechsel – anders als die Funktionalität – auch von monolingualem Personal erhoben werden könnte.

Code-Switching scheint nicht in Verbindung mit Defiziten – z. B. im Wortschatz – zu stehen. Es wäre zu überprüfen, inwiefern sich diese Auffassung in den Instrumentarien wiederfinden lässt und adäquat erörtert wird, so dass sie den den Sprachstand erhebenden Personen einsichtig ist.

8. Code-Switching im BESK-DaZ

Folgend wird nachgegangen, wie Code-Switching im Sprachstanderhebungsinstrumentarium BESK-DaZ Erwähnung findet bzw. einbezogen wird oder werden könnte.

Dazu werden Erläuterungen im Handbuch bzgl. des Kompetenzbegriffes und des Einbezugs der Mehrsprachigkeit resp. der Verwendung der Erstsprache herangezogen, um schließlich konkreten Verweisen auf Sprachwechsel nachzugehen und diese offen zu legen.

8.1 Kompetenzbegriff und Mehrsprachigkeit

Sprachkompetenz zu besitzen wird im Handbuch definiert durch das produktive und rezeptive Verfügen über sprachliche Mittel, d. h. in diesem Fall Wortschatz und Grammatik, durch das adäquate Verwenden von Sprache in konkreten Kommunikationssituationen sowie dem Einsatz von Sprache als Werkzeug des Denkens. (vgl. Bifie 2011a:20f.)

Da ausdrücklich auf die kommunikative Verwendung, die Angemessenheit und kognitive Verankerung von Sprache hingewiesen wird, bietet diese Fassung des

Kompetenzbegriffes durchaus auch Raum für Sprachwechsel.

Das Handbuch zum BESK-DaZ hat den Untertitel „Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache.“ Damit legt BESK-DaZ seine vorrangige Agenda, Kompetenzen *in Deutsch* zu erfassen dar.

Das Handbuch nimmt aber Bezug auf die Mehrsprachigkeit von Kindern und die Bedeutung der Erstsprache.

So wird dargelegt, dass die Tatsache, dass durch die Kindergarteneinrichtung eine Begleitung des kognitiv-sprachlichen Entwicklungsverlaufs in der Erstsprache nicht geleistet werden kann, Nachteile für die Gesamtentwicklung nach sich ziehen kann. Demnach sei es wichtig, die Erstsprache des Kindes durch begleitende Maßnahmen zu stärken, z. B. ihre Sicht- und Hörbarkeit im Kindergartenalltag zu gewährleisten. Damit soll ermöglicht werden, dass das Kind sprachliches Wissen in seiner Erstsprache nutzen kann, sodass sprachliches Kapital der Erstsprache die Entwicklung des Deutschen unterstützt. (vgl. Bifie 2011a:14)

Auch hier ließe sich ein positiver Zugang zu Sprachalternationen ablesen: die aktuelle Situation in den Kindergärten, die keinen fördernden Umgang mit den Erstsprachen leistet, wird bemängelt und für die Notwendigkeit, die Erstsprache in den Kindergartenalltag einzubeziehen und ihr Raum zu schaffen, argumentiert. So wird in keinster Weise einer möglichen Verbannung der Erstsprache aus dem institutionellen Kontext im Sinne einer „Nur-Deutsch-Forderung“ Vorschub geleistet.

Des Weiteren wird auch dem Kindergarten in Rechnung gestellt, als wichtiges und prägendes Umfeld zu einer positiven Identität im Sinne einer gelebten Mehrsprachigkeit beizutragen: „Hier gewinnen Kinder auch die große Chance auf eine tragende zweisprachige bzw. mehrsprachige Identität mit all ihren Vorteilen, die die ganz persönliche Sprachenbiographie ausmachen wird.“ (Bifie 2011a:9) Mehrsprachigkeit ist demnach ein Charakteristikum eines Individuums, dessen identitätskonstituierende Komponente akzeptiert und positiv bewertet wird.

8.2 Die Positionierung von Code-Switching

Zum einen findet Code-Switching Erwähnung im Kapitel über „Spracherwerb im Kindesalter“. Hier wird erklärt, dass Kinder sich bereits früh der Tatsache bewusst sind,

mit unterschiedlichen Sprachen und Sprachsystemen konfrontiert zu sein. Code-Switching wird als Sprachmischung angeführt, die systematisch Anwendung findet. Sie stelle eine Strategie dar, die um den Redefluss aufrecht zu erhalten Anwendung finde, wenn ein Wort oder eine Wendung in der anderen Sprache nicht zur Verfügung stehe. Somit stelle Code-Switching eine kreative Ausnutzung des sprachlichen Potenzials dar, mit Hilfe dessen begonnene grammatische Strukturen in Sätzen in der anderen Sprache fortgesetzt werden können. (vgl. Bifie 2011a:8)

Außerdem reflektiere Code-Switching die enge Verflechtung mehrerer Sprachen, was insbesondere beim Aufbau von Wortschatz in einer anderen Sprache hilfreich sei. Code-Switching stelle eine Strategie dar, derer sich oft die erfolgreicherer Kinder bedienen. (vgl. Bifie 2011a:10)

Zum anderen findet Code-Switching konkret Erwähnung im Beobachtungsverfahren im Teil C, bei der Beobachtung des Sprachverhaltens. Mit Kriterium 17 wird die Aussage „Verwendet in Gesprächen auch seine Erstsprache(n)“ anhand einer Skala „oft“, „manchmal“, „selten“, „nie“ überprüft. (vgl. Bifie 2011b:8)

Generell ist anzumerken, dass hiermit ebenso monolinguale Kommunikation mit Gesprächspartner, die die gleiche Erstsprache sprechen, abgedeckt wird und es sich nicht explizit um Sprachwechsel handelt.

Im Handbuch wird bzgl. dieses Kriteriums erläutert, dass die Verwendung der Erstsprache dem Kind im Kindergarten emotionale Sicherheit vermittele. Auch wird erneut darauf verwiesen, dass es aus strategischen und den Spracherwerb betreffenden Gründen hilfreich sei, Ausdrücke in der Erstsprache zu verwenden, wenn die entsprechenden deutschen Ausdrücke fehlen. Dies sei als positive Ausschöpfung der sprachlichen Ressourcen und einem flexiblen Umgang mit verschiedenen Sprachen unbedingt als positiv zu bewerten und keinesfalls zu unterbinden. Außerdem könne so eine behutsame Steuerung der Verwendung unterschiedlicher Sprachen bewirkt werden, um einen verantwortungsvollen Umgang mit Mehrsprachigkeit zu unterstützen. (vgl. Bifie 2011a:38)

8.3 Resümee

BESK-DaZ vermittelt generell einen positiven Zugang zum Einbezug der Erstsprache, zu Mehrsprachigkeit und Sprachkontaktphänomenen, wie sie Code-Switching bzw.

Sprachalternationen darstellen.

Es beurteilt Sprachwechsel keinesfalls ablehnend und betont seine Stellung im Rahmen eines kreativen Potenzials.

Einerseits wird unterstrichen, dass Code-Switching sowohl in der Kommunikation als auch im Spracherwerb zu Erfolg verhilft.

Andererseits bringen die Ausführungen Code-Switching insbesondere mit Sprachfindungsschwierigkeiten in puncto Wortschatz in Verbindung, womit es folglich durchaus als Defizit konnotiert wird.

In der konkreten Beobachtung findet Sprachalternation jedoch im Bereich „Lexikon / Semantik“ ebenso wenig Erwähnung wie im Bereich „Pragmatik / Diskurs“.

Im Bereich „Sprachverhalten“, der von der Verwendung der Erstsprache in Hinblick auf Quantität erhoben wird, ist auch Wechsel zwischen den Sprachen innerhalb eines Gesprächs oder einer Äußerung. In der Auswertung des Sprachprofils schlägt sich dies allerdings nicht nieder.

In Anbetracht der Frage, wie man Code-Switching in das Verfahren BESK-DaZ integrieren könnte, kann hier festgehalten werden:

Eine konkrete Erfassung von Art und Form von Sprachwechsel innerhalb der Beobachtung würde den Rahmen von BESK-DaZ sprengen. Evtl. könnte ein Kriterium „Wechselt die Sprache auch innerhalb eines Redebeitrags“ eingeführt werden. Inwiefern dies jedoch ausgewertet weiteren Aufschluss über die konkrete Sprachkompetenz geben kann, muss an dieser Stelle ungeklärt bleiben.

In den Erläuterungen des Handbuchs von BESK-DaZ findet Code-Switching bereits Beachtung. Es könnten genauere Ausführungen bzw. Beispiele für die vielfältigen funktionalen Verwendungsmöglichkeiten gegeben werden, z. B. für die Sequenzierung eines Redebeitrags bei Interaktionswechsel und einer Würdigung als diskursive Qualifikation Platz einräumen. So würde auch die sich einschleichende Vermutung, Sprachwechsel sei ab einem gewissen Kompetenzniveau nicht mehr nötig, entgegengewirkt werden.

Dies würde wiederum dazu beitragen, das Verständnis von den PädagogInnen, die in Bildungsinstitutionen tätig sind, im Sinne einer mehrsprachigen Pragmatik zu schüren und die Vermittlung eines „monolingualen Habitus“ (weiter) zu hemmen.

Literaturverzeichnis

Auer, J. C. P. (1983): Zweisprachige Konversationen. Code-Switching und Transfer bei italienischen Migrantenkindern in Konstanz. Dissertation 1983. Sonderforschungsbereich 99. Universität Konstanz.

Auer, P. / Wei, L. (2009): Multilingualism as a problem? Monolingualism as a problem? in: Auer, P. / Wei, L. (Hrsg.) (2009): Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication. Berlin u. a..

Baquedano-López P. / Kattan, S. (2009): Growing up in a multilingual community: Insights from language socialisation in: Auer, P. / Wei, L. (Hrsg.) (2009): Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication. Berlin u. a..

Bifie (Hrsg.) (2011a): Handbuch zum BESK-DaZ. Version 2. download unter: <https://www.bifie.at/node/311>, abgerufen am 23.5.2012.

Bifie (Hrsg.) (2011b): Beobachtungsbogen BESK-DaZ. download unter: <https://www.bifie.at/node/311>, abgerufen am 23.5.2012

Bredel, U. (2007): Sprachstandsmessung – eine verlassene Landschaft in: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2007): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandfeststellung als Grundlage für die individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. download unter: www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_elf.pdf, abgerufen am 12.2.2012

Dirim, İ. (1997): Außerschulische und außerfamiliäre Sprachpraxis mehrsprachiger Kinder in: Gogolin, I. / Neumann, U. (Hrsg.) (1997): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster.

Dirim, İ. (2007): Sprachkontakphänomene und begleitende Sprachstandsdiagnostik in: Reich, H. H. / Roth, H.-J. / Neumann, U. (2007): Sprachdiagnostik im Lernprozess. Münster u.a.

Döll, M. / Roth, H.-J. / Simeon, J. (2009): Computergestützte Analyse der gesprochenen Kindersprache? in: Lengyel, D. / Reich H.H. / Roth, H. J. / Döll, M. (Hrsg.) (2009): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster u.a.

Ehlich, K. (2007): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2007): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandfeststellung als Grundlage für die individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. download unter: www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_elf.pdf, abgerufen am 12.2.2012

Ehlich, K. (2009): Sprachaneignung: Was man weiß, und was man noch wissen müsste in: D. Lengyel, H. H. Reich, H.-J. Roth, M. Döll (Hrsg.) (2009): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster u.a.

Ehlich, K. / Bredel, U. / Reich, H. H (2008): Sprachaneignung – Prozesse und Modelle in: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. download unter: http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf, abgerufen am 7.7.2012

Ernst, P. (2004): Germanistische Sprachwissenschaft. Wien.

EU-Kommission (2008): Mitteilung an das europäische Parlament. download unter: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/ef0003_de.htm, abgerufen am 6.12.12.

Gafaranga, J. (2009): Code-switching as a conversational strategy in: Auer, P. / Wei, L. (Hrsg.) (2009): Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication. Berlin u. a...

Grießhaber, W. (2006): Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse. download unter: <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf>, abgerufen am 27.9.12

Grießhaber, W. (2010): Linguistische Grundlagen und Lernermerkmale bei der Profilanalyse in: Rost-Roth, M. (Hrsg.) (2010): DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Freiburg i. B.

Heller, M. (2005): Identities, ideologies and the analysis of bilingual speech in: Hinnenkamp, V. / Meng, K. (2005) Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis. Tübingen.

Kaltenbacher, E. / Klages H. (2006): Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund in: Ahrenholz, B. (Hrsg.) (2006): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg i. B.

Kany, W. / Schöler, H. (2010): Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten. Berlin.

Krehut, A. K. / Dirim, İ. (2008): Sprachgebrauch außerhalb der Schule in: Ulrich, W. (Hrsg.) (2008): Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 9: Ahrenholt, B. / Oomen-Welke, I. (2008): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler.

Myers-Scotton, C. (2002): Contact Linguistics. Bilingual Encounter and Grammatical Outcomes. Oxford.

Oscaar, E. (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und interkulturellen

Verständigung. Stuttgart.

Reich, H. H. (2007): Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des „Anforderungsrahmens“ in: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2007): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandfeststellung als Grundlage für die individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. download unter: www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_elf.pdf, abgerufen am 12.2.2012

Reich, H. H. (2009): Zweisprachige Kinder. Sprachaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter. Münster.

Riehl, C. M. (2004): Sprachkontaktforschung. Eine Einführung. Tübingen.

Ruberg, T. / Rothweiler, M. (2012): Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa. Stuttgart.

Tracy, R. (2007) Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen.

Trautmann, C. / Reich, H. H. (2008): Pragmatische Basisqualifikationen I und II in: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. download unter: http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf, abgerufen am 7.7.2012

Wei, Li (1998): The Analysis of Conversational Code-Switching in: Auer, P. (Hrsg.) (1998): Code-Switching in Conversation. Language, Interaction and Identity. London u. a.

ANHANG

Abstract

Die Arbeit setzt sich mit dem Thema „Code-Switching im Rahmen von Sprachstandsmessung“ auseinander.

Dazu wird auf das Konzept von „Mehrsprachigkeit“ rekurriert, der Fähigkeit, in mehreren Sprachen kommunizieren zu können. An diesem Punkt wird im Zuge der Arbeit das Code-Switching in Betracht gezogen, wobei darauf hinzuweisen ist, dass das Mischen von Sprachen im Allgemeinen oft negativ konnotiert ist, d. h. auf sprachliche Defizite zurückgeführt wird.

Dieser Annahme werden Theorien der Verwendungsweisen von CS entgegengesetzt, die den Ausgang haben, dass CS ein sprachliches Mittel ist, das aus einem konkreten interaktionalen Anlass hervorgeht, Sprachen gegeneinander kontrastiert und bestimmte Effekte in der Kommunikation mit sich bringt.

Auch bei Kindern im Vorschulalter lassen sich bereits Sprachsequenzen mit Sprachwechsel belegen, wobei auch hier dem CS zumeist eine konkrete Funktion unterstellt werden kann.

Diese Funktionen lassen sich in Zusammenhang setzen mit pragmatischen und diskursiven Qualifikationen, welche wiederum relevante Facetten von Sprachkompetenz darstellen.

So sind besagte Qualifikationen in Sprachstandsmessungen von Bedeutung, und werden auch bei BESK-DaZ erhoben, einem Sprachstandmessinstrumentarium, das in Österreich eingesetzt wird, um im Kindergarten möglichen Sprachförderbedarf bzw. eine adäquate Sprachbeherrschung des Deutschen zu Schuleintritt zu diagnostizieren.

Eine Analyse von BESK-DaZ ergibt, dass CS hier durchaus positive Erwähnung findet – als eine zu fördernde Strategie, die bei Wortfindungsschwierigkeiten zu Tage tritt. Folglich stellt sich also heraus, dass CS dennoch als defizitär eingestuft wird und seine durchaus weiter gehende Verwendungsbandbreite, als kommunikative (pragmatische oder diskursive) Strategie, nicht zur Kenntnis genommen wird.

Curriculum Vitae

Ausbildungsweg

- 2008 – 2014: Masterstudium DaF/DaZ, Universität Wien
- 2003 – 2007: Studium der Religionswissenschaft und Tibetologie
(Abschluss: Mag. Art.), Universität Wien
- 2001 – 2003: Studium der Religionswissenschaft und Pädagogik,
Ludwig-Maximilians- Universität, München

studienrelevante Tätigkeiten

- seit 2008: Trainerin für DaF/DaZ
- 2009: Auslandspraktikum in Kairo