



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Bilingualismus Deutsch-Spanisch bei Kindern.
Eine Fallstudie.“

Verfasserin

Verena Vogl

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 236 352

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Romanistik Spanisch

Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Peter Cichon

Inhaltsverzeichnis

Danksagung

1	Einleitung	8
1.1	Motivation	9
1.1.1	Zur Aktualität des Themas	10
1.2	Methodik und Aufbau	12
1.3	Zielsetzung	13

THEORETISCHER TEIL

2	Kontextualisierung des Konstrukts Sprache	14
2.1	Sprachphilosophische Betrachtungen	14
2.2	Sprache und Denken – Kommunikation und Realität	15
2.3	Die Rolle des Lernens – Erziehung und Menschenbild	18
3	Kinder erwerben Sprache	21
3.1	Einführende Begriffsdefinitionen.....	21
3.2	Spracherwerb versus Sprachlernen	22
3.3	In medias res: Kindlicher Spracherwerb. Vom Mutterleib bis zur ‚critical period‘. 25	
3.3.1	Erstspracherwerb	25
3.3.1.1	Das Was, Wie und Warum des Spracherwerbs.....	26
3.3.2	Erklärungsansätze zu Spracherwerb.....	27
3.3.2.1	Behaviorismus	27
3.3.2.2	Nativismus.....	30
3.3.2.3	Kognitivismus	31
3.3.2.4	Interaktionismus	32
3.3.2.5	Verarbeitungsansätze	32
3.3.3	Alter und Bewusstsein.....	33
3.3.3.1	Piaget’sche Theorie der kognitiven Entwicklung	34
3.3.3.2	Formales versus intuitives Lernen.....	36
3.3.3.3	Die „kritische Phase“ (critical period)	37

3.3.4	Spracherwerbsstadien.....	38
3.3.4.1	Vom Standpunkt der Psycholinguistik.....	38
3.3.4.2	Es beginnt im Mutterleib.....	40
3.3.4.3	Hauptentwicklungsstadien des Kindes.....	41
3.3.4.4	Die Stadien des Spracherwerbs.....	42
3.3.4.5	Exkurs: Spracherwerbsstörungen.....	43
4	Bilingualismus.....	46
4.1	Terminologie.....	46
4.1.1	Kollektiver Bilingualismus.....	47
4.1.2	Individueller Bilingualismus.....	48
4.1.3	Normative Definitionen.....	50
4.1.3.1	Starke versus schwache Sprache.....	50
4.1.4	Methodologische Definition.....	52
4.1.5	Beschreibende Definitionen.....	53
4.1.6	Terminologische Problematik und Überlegungen.....	54
4.2	Formen des Bilingualismus.....	55
4.2.1	Natürlicher Bilingualismus.....	55
4.2.2	Künstlicher/intentionaler Bilingualismus.....	55
4.2.3	Die bilinguale Kindererziehung: Bedingungen.....	56
4.3	Bilingualismus und seine Ausprägungen.....	58
4.3.1	Koordinierter, gemischter und subordinierter Bilingualismus.....	58
4.3.2	Gemischter versus paralleler Bilingualismus.....	59
4.3.3	Natürlicher versus kultureller Bilingualismus.....	59
4.3.4	Simultaner versus sukzessiver Bilingualismus.....	59
4.3.5	Additiver versus substraktiver Bilingualismus.....	60
4.3.5.1	Semilingualismus.....	61
4.3.6	Ausgeglichener versus dominanter Bilingualismus.....	63
4.4	Bilingualismus und seine Auswirkungen.....	63
4.4.1	Sprachmischungen: Transfer und Interferenz.....	63
4.4.4.1	Das Sprachsystem bilingualer Kinder.....	66
4.4.2	Sprachwechsel: Code-switching, Code-mixing, Borrowing.....	68
4.4.3	Sprachverweigerung.....	71
4.4.4	Vor- und Nachteile des Bilingualismus.....	72

5	Zweitspracherwerb (L2-Erwerb).....	75
5.1	Natürlicher versus künstlicher L2-Erwerb	75
5.2	Theorien des Zweitspracherwerbs.....	77
5.2.1	Interdependenzhypothese	77
5.2.2	Schwellenhypothese	78
5.2.3	Identitätshypothese	79
5.2.4	Kontrastivhypothese	80
5.2.5	Monitortheorie nach Krashen.....	81
5.2.6	Theorien der Lernervarietäten	82
5.2.7	Pidginisierungstheorie	83
5.3	Methoden der Spracherziehung (doppelter L1-Erwerb oder L2-Erwerb).....	84
5.3.1	Partnerprinzip: Die „une personne – une langue“ Methode.....	85
5.3.1.1	Die verspätete „une personne – une langue“ Methode	87
5.3.2	Mischstrategie	87
5.3.3	Fremdsprache als Familiensprache	88
6	Sprache bildet kulturelle Identität	89
6.1	Zum Identitätsbegriff.....	89
6.1.1	Das Erwachen von Identität: Die Ich-Entwicklung des Kindes	90
6.2	Zum Kulturbegriff	91
6.2.1	Kultur und Sprache.....	92
6.3	Stereotype.....	95
6.3.1	Sprachphilosophische, sozial- und kognitionspsychologische Perspektive	95
6.4	Sprache und Kultur determinieren Identität	97
6.5	PIENSO (in zwei Sprachen), POR CONSIGUIENTE SOY (bilingual): Sprache – Denken – Kultur	100
6.5.1	Vom Standpunkt der Soziolinguistik: Die Sapir-Whorf-Hypothese.....	100
6.5.2	Bilingualismus und Bikulturalismus	101

EMPIRISCHER TEIL

7	Methodik und Aufbau der empirischen Fallstudie	103
7.1	Familienprofil.....	106
7.2	Sprachpraxis innerhalb der Familie.....	108
7.2.1	Partnersprache	109
7.2.2	Familiensprache	112
7.2.3	Methode der Spracherziehung.....	115
7.3	Sprachprogression: Aus der Spracherwerbspraxis der Kinder.....	118
7.3.1	Spracherwerbsetappe 1: Im Kleinkindalter (0-3 Jahre).....	118
7.3.2	Spracherwerbsetappe 2: Das Kind in häuslicher Umgebung (3-5 Jahre).....	119
7.3.3	Spracherwerbsetappe 3: Die Kindergartenzeit (5-6 Jahre)	121
7.3.4	Spracherwerbsetappe 4: Grundschulzeit (6 Jahre – jetzt)	123
7.4	Sprachspezifische Ausrichtung: Effekte der Erziehung auf den Spracherwerb.....	125
7.4.1	Spracherwerbsentwicklung im Deutschen	126
7.4.1.1	Kompetenz	126
7.4.1.2	Performanz	127
7.4.2	Spracherwerbsentwicklung im Spanischen.....	127
7.4.2.1	Kompetenz	127
7.4.2.2	Performanz	128
7.5	Das Sprachsystem der Kinder	129
7.5.1	Ein oder zwei Sprachsysteme?	130
7.5.2	Sprachwahl: Deutsch oder Spanisch?	131
7.5.3	„Starke Sprache“ versus „schwache Sprache“	132
7.5.4	Sprachmischung	133
7.5.5	Sprachverweigerung.....	135
7.6	Sprache und Identität.....	136
7.6.1	Bezüge zur Kultur Österreichs und Kubas	137
7.6.2	Auf der Suche nach Identität: Österreicher oder Kubaner?	139
7.6.3	Ein Blick in die Zukunft.....	141
7.7	Resümee: Die bilinguale Kindererziehung	143
7.7.1	Vorteile versus Nachteile	145
7.7.2	Gewonnene Kenntnisse und Wünschenswertes für die Erziehungspraxis: Zehn Regeln.....	148

8	Conclusio.....	150
9	Resumen en lengua española.....	152
9.1	Los niños adquieren su idioma.....	152
9.1.1	Definiciones y diferencia entre adquisición y aprendizaje del idioma.....	152
9.1.2	Adquisición del idioma	152
9.1.3	Relación entre adquisición, edad y conciencia.....	153
9.1.4	Etapas en la adquisición del idioma e irregularidades	154
9.2	Bilingüismo	155
9.2.1	Definiciones	155
9.2.2	Formas del bilingüismo	156
9.2.3	Consecuencias del bilingüismo	157
9.3	Adquisición del segundo idioma	157
9.3.1	Teorías de la adquisición del segundo idioma	157
9.3.2	Métodos para la adquisición del idioma.....	158
9.4	El idioma y la cultura determinan la identidad	159
9.4.1	Identidad, cultura y estereotipos.....	159
9.4.2	Bilingüismo y biculturalismo	160
9.5	Presentación de la situación familiar.....	160
9.5.1	Idioma familiar y método de educación lingüística	161
9.5.2	Adquisición de idiomas: progresión y statu quo de los niños	162
9.5.3	Selección, mezcla y rechazo de idiomas	163
9.5.4	Idioma e identidad.....	164
9.5.5	Ventajas, desventajas y diez reglas para la educación bilingüe en la práctica.....	165
10	Bibliographie.....	167
11	Anhang	173
11.1	Interviewleitfaden.....	173
11.2	Zusammenfassung der Ergebnisse	177
11.3	Curriculum Vitae.....	185

Danksagung

Eingangs gilt all jenen mein Dank, die zur Realisierung meiner Diplomarbeit beigetragen haben. Dabei richte ich mich insbesondere an meine Familie, die mich immer wieder motiviert und mich durch ihre Mithilfe und Unterstützung in jeglicher Hinsicht auf meinem Weg fortwährend begleitet.

Zu besonderem Dank bin ich auch Ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon verpflichtet, der mich mit viel Besonnenheit in kompetenter Weise fachlich betreut hat und mir stets mit seinem freundlichen Wesen tatkräftig zur Seite stand. Zu erwähnen sei auch mein Vorgesetzter, Mag. Peter Pfanner, der mir einerseits die Möglichkeit gab, mich von meiner Berufstätigkeit freigestellt zu verwirklichen wie auch andererseits, mich als Freund und Mentor stetig beratschlagte. Ebenso sei meinen Freundinnen Ulli und Christina gedankt, die meine geistigen Ergüsse geduldig über sich ergehen ließen und mir dabei immer wieder ein Quell neuer Anregungen waren. Schließlich seien noch meine Brüder Christian und Sebastian erwähnt: Ohne sie würde es meinem Thema an empirischer Belegbarkeit fehlen.

1 Einleitung

Das Interesse für den wissenschaftlichen Forschungsbereich des Bilingualismus bei Kindern entstand im Zusammenhang mit meiner familiären Situation, da meine zwei jüngeren Brüder eine zweisprachige Erziehung – Deutsch und Spanisch – genießen.

Bilingualismus ist ein überaus komplexes Phänomen, das die Wissenschaft vermutlich schon so lange beschäftigt wie die Sprache selbst. Die Mehrdimensionalität des Konstrukts Bilingualismus spiegelt sich auch in der Literatur wider, denn eine allgemeingültige Definition zu finden, ist schier unmöglich. Der abstrakte Begriff wird in der Literatur je nach Disziplin unterschiedlich interpretiert und ist darüber hinaus aufgrund seiner Mehrdeutigkeit nicht zuletzt abhängig von der individuellen Situation des Bilingualen. Sehr generell betrachtet kann vorweggenommen werden, dass Bilingualismus den abwechselnden Gebrauch zweier Sprachen als besondere Fähigkeit des Sprechers umfasst. Grundsätzlich kann der Leser¹ sein Bewusstsein aber gleich dafür schärfen: Bei Christin und Sebastian handelt es sich um einen natürlichen Erwerb beider Sprachen von Geburt an. Die Wichtigkeit dieser Unterscheidung wird später deutlich, sei aber an dieser Stelle gleich vorweg explizit festgehalten. Im Gegensatz zum Sprachlernen beruht der Spracherwerb der deutschen wie der spanischen Sprache der Kinder stets auf unbewussten, impliziten Abläufen im natürlichen und alltäglichen Kontext der Familie. In Zusammenhang damit wird auch die Wahl der Spracherziehungsmethode der Eltern interessant, denn ihre sprachliche Erziehung ebnet das Fundament des Bilingualismus ihrer Kinder. Insofern trifft die Eltern eine wesentliche Mitverantwortung hinsichtlich der sprachlichen Entwicklung ihrer Kinder.

Dass sich aber der Erwerb von Sprache nicht lediglich auf eine additive Aneinanderreihung von jeweiligen Basiselementen der Sprache beschränkt, zeigt vor allem die unabdingbar im Zusammenhang stehende Wichtigkeit der menschlichen Denkfähigkeit. Das gilt insbesondere für die nicht unwesentliche Nebenthematik der kognitiven Semantik, jener Forschungsbereich, der versucht, diesem Phänomen der menschlichen Kognition in Verbindung mit dem System Sprache als Denkkonstrukt des Menschen auf den Grund zu gehen. Diese enorme Denkleistung unseres Gehirns spiegelt sich in der Sprache wieder und prägt vice versa unser Denken. Da Sprache in der Folge maßgeblich für

¹ Ich verzichte auf die bewusste Kennzeichnung geschlechtergerechter Sprache und merke an, dass Ausdrücke wie „Leser“, „Sprecher“ und dergleichen sich selbstverständlich auf beide Geschlechter beziehen und daher zum Zwecke der Einfachheit geschlechterneutral behandelt werden.

unsere Erkenntnisfähigkeit ist, wird sie auch zum interessanten Gegenstand philosophischer Untersuchungen. Die Betrachtungsweisen aus Sicht der Linguistik wie auch aus Sicht der Sprachphilosophie werde ich in der vorliegenden Arbeit erörtern.

Nebst dem bildet die Verknüpfung von Sprache und Identität die Hauptgrundlage dieser Arbeit. So wird die sprachliche Entwicklung und damit einhergehend die identitäre Prägung während des Heranwachsens der beiden Kinder zum interessanten Gegenstand aus sprachwissenschaftlicher Sicht. Aber nicht nur aus dieser Perspektive ist der Bereich von höchstem Interesse, sondern der Bilingualismus Deutsch-Spanisch meiner Brüder kann auch aus einer Warte betrachtet werden, die sozio- und psycholinguistischer wie sprachphilosophischer Natur ist. Wiewohl sich diese Bereiche auf unterschiedliche Teilaspekte konzentrieren, werde ich mich dem Thema doch aus verschiedenen Blickwinkeln nähern, um so auch jedem Aspekt, den ich im Zusammenhang mit dem Bilingualismus der Kinder als wichtig erachte, gebührend Aufmerksamkeit zu schenken. Daher spiegeln sich – wie schon erwähnt - nebst vorwiegend sprachwissenschaftlichen Aspekten auch sprachphilosophischen Betrachtungsweisen in meiner Diplomarbeit wieder.

Meine familiäre Situation erlaubt es mir, eine empirische Fallstudie und meine dadurch gewonnenen Erkenntnisse mit den bis dato erlangten Ergebnissen der Bilingualismusforschung abzugleichen. Um den individuellen Bilingualismus der beiden zu untersuchen, bediene ich mich eben dieser Möglichkeit und suche in Zusammenarbeit mit meiner Familie so den Abgleich mit der Wissenschaft, um daraus ein individuelles Fazit aus der Untersuchung zu ziehen.

1.1 Motivation

Ich habe mich immer gefragt, wie das Leben verlaufen würde, würde es andere Wendungen nehmen. Mit der Zeit stellte ich fest, dass es oft jene Wende nimmt, die auf den ersten Blick nicht als die beste Lösung empfunden wird und trotzdem ebnet genau diese Entscheidung den Weg, den man im Grunde gehen soll. Mit anderen Worten: Hätte mein Vater in zweiter Ehe keine Kubanerin geheiratet, hätte ich womöglich weder Spanisch gelernt noch mich so spät für ein Studium entschieden, stand ich doch mitten im Berufsleben. Nun ermöglicht eine bilinguale und bikulturelle Familiensituation es mir, den Spracherwerb Deutsch-Spanisch am Beispiel von zwei Kindern über die Jahre hinweg zu beobachten. Ich fand es immer schon spannend, wie spielend einfach Kinder Sprache erwerben und sich dabei sogar ohne Mühe zwei Sprachen gleichzeitig aneignen können. Auf gewisse Art und Weise lernte auch ich mit den Kindern mit und erwarb auf

diesem Wege das Spanische. Im Rahmen meines Studiums, für das ich mich dann nach reiflicher Überlegung entschied, wurde dies auch aus wissenschaftlicher Perspektive interessant, sodass ich letztlich kein anderes Thema wählen konnte oder vielmehr wollte. Aus diesem Grund nehme ich meine private Situation zum Anlass für den Abschluss meines Studiums, um mittels einer wissenschaftlichen Herangehensweise das Heranwachsen und Erziehen bilingualer Kindern zu analysieren.

Dabei sind unterschiedliche Aspekte von Interesse. Beispielsweise geht die Entwicklung von Sprache einher mit der Ausbildung von Identität oder aber Progressionsstufen des Spracherwerbs bei Kindern werden wesentlich, die nebst anderen Interessensfeldern untersucht werden. Genauer dazu findet der Leser im empirischen Teil dieser Arbeit.

Aus all den genannten Motiven bildet genau dieses Thema – der Bilingualismus meiner Brüder – das ideale Forschungsfeld für meine Abschlussarbeit und ich verstehe nun, warum Wendungen im Leben mitunter so passieren. Aus meiner Sicht schließt sich daher mit dieser Diplomarbeit einer der Kreise in meinem Leben.

1.1.1 Zur Aktualität des Themas

Folgt man der generellen Annahme, Gesellschaft basiere auf Monolingualismus und unifizierter Kultur, so scheint es, als wäre Bilingualismus nur wenigen Menschen vorbehalten. Hält man sich aber vor Augen, dass weltweit einer von drei Sprechern in seinem täglichen Umfeld (Arbeit, Freizeit, Familie) zwei oder sogar mehr Sprachen regelmäßig verwendet, so kann es keineswegs eine richtige Herangehensweise sein, Bilingualismus als Ausnahmefall einer monolingualen Gesellschaft zu betrachten. Im Gegenteil, das Verhältnis monolingualer versus bilingualer Sprecher kippt vollkommen und Bilingualismus gewinnt zunehmend an Bedeutung. Zählt man auch jene Sprecher, die eine weitere erlernte Sprache bloß unregelmäßig anwenden, zu den Bilingualen, so wandelt sich der Anteil an Monolingualen zu einem verschwindend kleinen Teil an Sprechern weltweit um, und Monolinguale werden zu einer Minorität unter einer Majorität an Bilingualen. Unter diesen Gesichtspunkten bilden bilinguale Sprecher somit eher die Regel denn die Ausnahme.²

Warum Bilingualismus aus der Sicht Monolingualer aber trotzdem etwas Außergewöhnliches inne hat, bedarf einiger Erklärung. Zunächst muss eine Grenze gezogen werden im Hinblick darauf, ab wann jemand als bilingual bezeichnet werden kann.³ Würde man

² vgl. Wei 2000:5.

³ vgl. Kapitel 4.1: „Terminologie“

keine ziehen, so wären in unserer modernen Welt beinahe alle Menschen auf die eine oder andere Weise bilingual, bloß weil sie, lapidar gesagt, zeitweise eine fremdsprachliche Äußerung tätigen. Ist der Terminus Bilingualismus aber erst einmal abgegrenzt, so kann es in einer stetig wachsenden, globalen Welt als immenser Vorteil betrachtet werden, zweisprachig aufzuwachsen, um sich damit später in Konkurrenzsituationen zu behaupten und dabei Mitwerber in einer global agierenden Gesellschaft zu übervorteilen. Auch neue Technologienentwicklungen wie das Internet, das die Welt zunehmend vernetzt, fordern gleichzeitig mehr und mehr die Überwindung von Sprachbarrieren, damit etwa in den Bereichen Wirtschaft oder Wissenschaft mit anderen Kulturen interagiert werden kann. Nicht zuletzt stellt Bilingualismus daher einen klaren Wettbewerbsvorteil in Zeiten der Globalisierung und Internationalisierung dar, denn ständiger Wandel, Flexibilität und Offenheit für das Neue gehen konform mit der Politik der Europäischen Union, welche die Sprachenvielfalt schätzt und fördert. So gilt im GER 2001 (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen) als erklärtes sprachpolitisches Ziel des Europarats,

„dass das reiche Erbe der Vielfalt der Sprachen und Kulturen in Europa ein wertvoller gemeinsamer Schatz ist, den es zu schützen und zu entwickeln gilt, und dass es großer Anstrengungen im Bildungs- und Erziehungswesen bedarf, um diese Vielfalt aus einem Hindernis für die Verständigung in eine Quelle gegenseitiger Bereicherung und gegenseitigen Verstehens umzuwandeln; dass es allein durch die bessere Kenntnis moderner europäischer Sprachen möglich sein wird, die Kommunikation und Interaktion zwischen Europäern verschiedener Muttersprachen zu erleichtern, und dass dadurch wiederum die Mobilität in Europa sowie gegenseitiges Verstehen und die Zusammenarbeit gefördert und Vorurteile und Diskriminierung überwunden werden können.“⁴

Das Erlernen von Sprachen und die Förderung sowie der Erhalt von Mehrsprachigkeit in Europa vereint das erklärte GER-Ziel der kommunikativen Kompetenz innerhalb der Europäischen Union.⁵ Eine Zukunftsvision wird angestrebt, bei der im Idealfall alle Menschen mehrere Sprachen sprechen. Dadurch sollen sie einerseits in die Lage versetzt werden, Sprachbarrieren zu überwinden, um mit Menschen anderer Muttersprache zu kommunizieren, sowie in wirtschaftlichen, wissenschaftlichen und kulturellen Belangen zu kooperieren, wie andererseits gegenseitiges Verständnis und Toleranz für andere Kulturen zu entwickeln. Letztlich soll die vorhandene sprachliche und kulturelle Vielfalt Europas eine Möglichkeit der Begegnung sein und insofern genutzt werden, als dass

⁴ GER 2001:15.

⁵ vgl. ebd. 2001:17.

Ab- und Ausgrenzungen aufgrund kultureller und sprachlicher Andersartigkeit überwunden werden können. Sprachen gelten somit mehr und mehr als anzustrebendes Kompetenzgut, denn im Wandel der Zeit ist es absolut notwendig, „die Gefahren abzuwenden, die aus einer Marginalisierung derjenigen resultieren könnten, die nicht über die Fertigkeiten verfügen, in einem interaktiven Europa zu kommunizieren.“⁶ Diese sprachpolitischen Zielsetzungen auf Ebene der Europäischen Union machen Bilingualismus a priori zu einem Wettbewerbsvorteil nicht nur innerhalb Europas, sondern vielmehr weltumspannend in den heutigen modernen Gesellschaften.

1.2 Methodik und Aufbau

Grundlage dieser Arbeit ist zum einen die im ersten Teil beschriebene Theorie zum Thema wie zum anderen die im empirischen Teil beschriebene Fallstudie, anhand derer der theoretische Teil abgeglichen wird. Umgekehrt fließen dabei aber auch die Erkenntnisse der Wissenschaft in den empirischen Teil ein. Auf der Basis dessen sollen wesentliche Grundbegriffe und Theorien zu Bilingualismus, Aspekte von Identität und Kultur erörtert werden, um immer im Abgleich mit der Praxis einen Austausch zu schaffen, anhand dessen in der Folge Parallelen gezogen werden können oder aber auch andere Wege skizziert werden und so ihre Berechtigung erhalten. Im Wesentlichen gliedert sich daher die vorliegende Arbeit in zwei Hauptteile: Den theoretischen Teil und den empirischen Teil. Beide Abschnitte sind wiederum in Kapitel unterteilt.

Das erste Kapitel des theoretischen Teils wird dabei die Grundlage schaffen, indem neben relevanten Zugangsformen sprachphilosophische Grundfragen näher beleuchtet werden und das Konstrukt Sprache im Kontext situiert wird. Das Eingangskapitel soll ein Fundament an Vorwissen für einen kritischen Zugang schaffen und führt weiter zu den folgenden vier Kapiteln, dem Großteil der Arbeit, in denen spezifisch auf die relevanten Aspekte rund um Bilingualismus bei Kindern eingegangen wird. Dabei stütze ich mich auf eine Auswahl aus der jeweilig vorhandenen Fachliteratur zum Thema. Auf diese Weise soll der aktuelle Forschungsstand reflektiert werden.

Der theoretische mündet in den empirischen Teil, der ein profundes Bild des Heranwachsens der Kinder aufzeigt und dabei den verschiedenen wissenschaftlichen Themenkreisen begegnet, die im ersten Hauptteil der Arbeit erörtert wurden. Die beiden ersten Kapitel bilden den Kontext, indem die Familiensituation beschrieben wird und die Kinder in ihrer alltäglichen Sprachumgebung situiert werden. Sodann wird mit den Sprach-

⁶ GER 2001:16.

erwerbsstadien der Kinder von Geburt an bis zur Jetztzeit und ihrer sprachlichen Entwicklung fortgesetzt. Genauer in den Blickpunkt rückt weiters das Sprachsystem der Kinder und welche Auswirkungen aufgrund ihres Bilingualismus zu beobachten sind. Nicht zuletzt sei Sprache mit Identität verknüpft und zum Abschluss ein Resümee dieser bilingualen Kindererziehung gezogen, das am Ende in einen 10-Regeln-Katalog an Wünschenswertem für die bilinguale Erziehungspraxis umgewandelt wird. Die Conclusio stellt abschließend eine bündige Reflexion des Gesagten dar und soll letztlich auch meine Perspektive verdeutlichen.

Eine Zusammenfassung der behandelten Bereiche in spanischer Sprache soll auch spanischsprachigen Lesern die Möglichkeit bieten, sich in die Materie einzulesen.

1.3 Zielsetzung

Die Literatur ist geprägt von zahlreichen theoretischen Abhandlungen zum Thema Bilingualismus, doch zu konkreten Fallstudien lässt sich verhältnismäßig wenig finden. Daher soll diese Studie als konkretes Beispiel dienen und so einen weiteren Beitrag zu einer – wie ich finde – gelungenen zweisprachigen Kindererziehung leisten. Aus diesem Grund ist es erklärtes Ziel dieser Arbeit, nebst theoretischen wie empirischen Erläuterungen zum Thema, Wünschenswertes für eine gelungene zweisprachige Kindererziehung abzuleiten, das als Katalog am Schluss des empirischen Teils zusammengefasst dargestellt wird.

Ich habe manches auch aus subjektiver Sicht kommentiert, wenngleich ich mir der Wichtigkeit dessen bewusst bin, im Rahmen meiner wissenschaftlichen Untersuchungen in hohem Maße objektiv zu bleiben. Als erstrebenswerte Zielsetzung kann an dieser Stelle betrachtet werden, dass der Leser dasjenige aus der vorliegenden Arbeit ziehen kann, wovon er glaubt, am meisten zu profitieren. Daher sehe ich subjektive Randbemerkungen mitunter nicht als Schaden, sondern vielmehr als Bereicherung für den Leser.

THEORETISCHER TEIL

2 Kontextualisierung des Konstrukts Sprache

2.1 Sprachphilosophische Betrachtungen

„*Hic invenio: cogitatio est; haec sola a me divelli nequit.
Ego sum, ego existo; certum est. Quandiu autem?
Nempe quandiu cogito.*“⁷

In der zweiten von insgesamt sechs Meditationen in der Erstausgabe von 1641 wird Descartes das Zitierte ausrufen. Der Mensch ist, er existiert, das ist gewiss. Aber wie lange? Offenbar nur solange er denkt. Nach Descartes' philosophischer Auffassung existiert der Mensch folglich nur, solange er denkt.

Das Dictum Descartes' als metaphorischer Übergang von der humanistischen zur rationalistischen Epoche im Hinblick auf die wesentliche Eigenschaft des Denkens des Menschen, dessen Ansatz zu Zeiten des Humanismus tradiert wurde, demzufolge ein Mensch nur durch Wissen volles Menschsein erlangt, führt weiter zur Suche nach der Identität des Menschen. Allerdings reicht Denken allein nicht aus, denn Gedanken müssen dargestellt und mitgeteilt werden können. Diese Mittlerfunktion erfüllt die Sprache. Dass Denken einhergeht mit Sprache beweist der Prozess der Erkenntnisfindung, denn Erkenntnis - ob auf empirischen oder auf logischem Wege gewonnen, ob abgesichert oder bloß mutmaßend - lässt sich nur auf eine Weise darstellen und mitteilen: Durch die Sprache. Es ist also keineswegs verwunderlich, dass Sprache immer schon Gegenstand von Interesse auch im Bereich der Philosophie war, mussten sich doch die Eigenschaften der Sprache in hohem Maße auf unsere Erkenntnisfähigkeit auswirken.⁸

Infolgedessen kommt es zu einer kontinuierlichen Wechselwirkung zwischen Denken und Sprache, denn die Denkleistung unseres Gehirns spiegelt sich in der Sprache wieder und prägt vice versa unser Denken. Ist es überhaupt möglich, den Versuch zu unternehmen, etwas „nicht-sprachliches“ zu denken? A priori ist dies ausgeschlossen, denn die Negation dessen bestätigt, dass sich unser Denken unweigerlich auf Sprache stützt und sie daher zum unabdingbaren Werkzeug des Menschen wird.

⁷ Descartes 1986:82. Übers. d. Verf.: „Hier finde ich: Es ist das Bewusstsein; dieses allein kann von mir nicht abgetrennt werden. Ich bin, ich existiere; das ist gewiss. Aber wie lange? Offenbar (nur) solange ich denke.“

⁸ vgl. Liessmann/Zenaty 1998:50.

2.2 Sprache und Denken – Kommunikation und Realität

„Denken ist reden mit sich selbst.“⁹, um mit den Worten Immanuel Kants zu sprechen. Basierend auf der Fähigkeit des Menschen zur Kognition wird die Entwicklung des Denkkonstrukts Sprache überhaupt möglich.

Dem nachgehend wird die Herangehensweise an Sprache und Denken um den Forschungsbereich der kognitiven Semantik als Teildisziplin der lexikalischen Semantik erweitert. Hier handelt es sich „um Erklärungen des Gesamtphänomens „menschliche Kognition“, das außer Denkprozessen u. a. Weltwissen, Wahrnehmung, Erfahrung und Sprache umfasst.“¹⁰ Dahingehend stellen sich im Bereich der kognitiven Semantik Grundfragen, was alles an Informationen zu unserem semantischen Kenntnissystem gehört, wie diese im mentalen Lexikon repräsentiert sind und wie wir diese Informationen in Sprachproduktions- und Sprachreproduktionsprozessen aktivieren.¹¹

Beim kognitiv-semantischen Ansatz - vertreten durch Linguisten wie George Lakoff oder Ronald Langacker und Philosophen wie Mark Johnson – rückt die menschliche Erfahrung als zentrale Komponente bei der Entwicklung bedeutungsvoller Konzepte ins Zentrum. Mit anderen Worten wird im Bereich der kognitiven Semantik das Funktionieren unseres mentalen Lexikons im Langzeitgedächtnis (prozedurales Wissen) erforscht und beleuchtet dabei dessen Zustandekommen im Hinblick auf die Beeinflussung dieses Funktionssystems durch die Einwirkung externer Faktoren. Die Untersuchung geht dabei interdisziplinär vor, so werden auch Ergebnisse anderer Forschungsrichtungen wie die der Linguistik, Philosophie, Psychologie und der Medizin miteinbezogen.

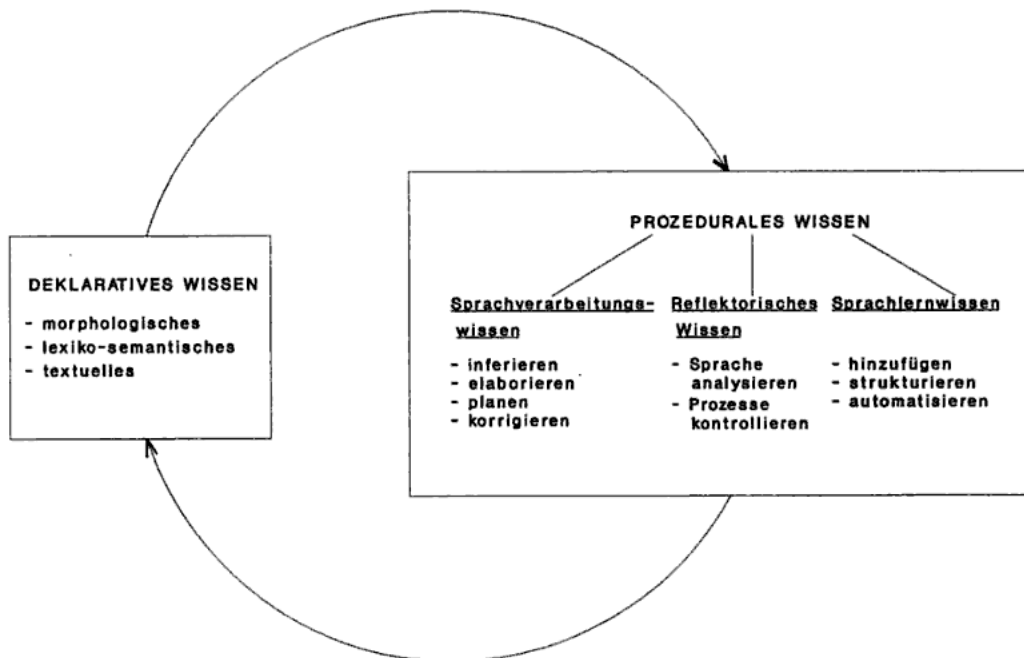
Aber menschliches Wissen umfasst nicht nur Sprachwissen, das sich auf semantische Aspekte (Lexik) und formales Wissen (Grammatik) bezieht, sondern auch Weltwissen (Wissen um Fakten und angemessenes Verhalten in der Kultur). Durch die Erkenntnisse der kognitiven Psychologie, welche die Beschreibung und Verarbeitung der menschlichen Informationsverarbeitung untersucht, wissen wir, dass zwei Arten von Wissen interagieren: Das deklarative Wissen, welches sich auf das Wissen über Fakten und Ereignisse der Welt bezieht und das prozedurale Wissen, welches die eingehenden Informationen unter Berücksichtigung des deklarativen Wissens verarbeitet. Menschliches Wissen wird daher aufgeteilt in deklaratives (Faktenwissen) und prozedurales (Handlungs- oder Fertigkeitwissen) Wissen. Sprachwissen kann seinerseits wiederum unterteilt wer-

⁹ Kant 1981:308.

¹⁰ vgl. Börner/Vogel 1994:70.

¹¹ Schwarz/Chur 1993:21.

den in deklaratives und prozedurales Sprachwissen, ebenso wie das Weltwissen in deklaratives und prozedurales.¹² Stellt man sich nun die beiden Wissensarten vor, so ergibt sich folgende Graphik, welche die beschriebene Klassifikation von deklarativem und prozeduralen Wissen veranschaulichen soll:



13

Menschliche Kognition ermöglicht, Wissenskomponenten geistig zu verbinden, sodass automatisiertes Handeln bei abgeschlossenen Lernprozessen überhaupt möglich wird. Es findet also eine Umwandlung von deklarativem in prozedurales Wissen statt, wobei stets auf das deklarative Wissen zurückgegriffen werden kann. Summa summarum ist gemäß den Ansichten der kognitiven Psychologie das deklarative Wissen ein faktenorientiertes, explizites, nicht automatisiertes, wohingegen prozedurales Wissen fertigungsbezogene, implizite und automatisierte Merkmale aufweist. Wolff merkt an, dass implizit prozedurales Wissen dabei stets aus explizitem deklarativem Wissen hervorgehen muss, das heißt, auch wenn prozedurales Wissen im Lernprozess noch nicht voll abgeschlossen ist, kann trotzdem immer auf das deklarative Wissen zurückgegriffen werden.¹⁴

Der Mensch hat beide Wissensarten zur Disposition, aber durch welche externen Faktoren erfährt dieses Denkkonstrukt Beeinflussung? Nicht nur die deklarative/prozedurale Wissensbasis spielt eine Rolle, denn es ist ganz grundsätzlich die Verankerung von Sprache als Zeichen- und Kommunikationssystem bei der sprachlichen Repräsentation von Wirklichkeit heranzuziehen. Diese Doppelperspektive des Zeichensystems Sprache

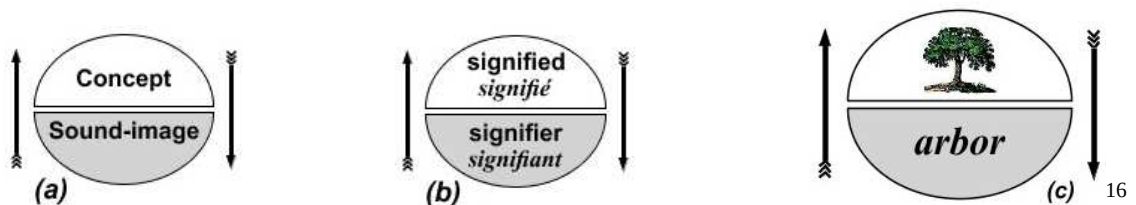
¹² vgl. Wolff 2003:12.

¹³ ebd. 1995:219.

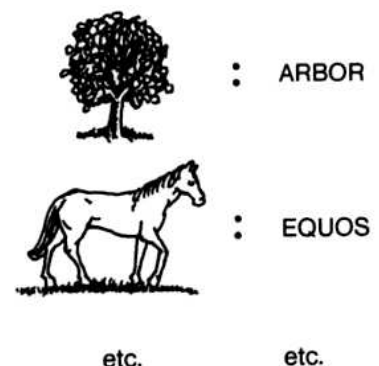
¹⁴ vgl. ebd. 1995:201ff.

unterliegt einem stetigen Wandel und erfährt eine tägliche Erneuerung durch die Sprachpraxis. Repräsentation der Wirklichkeit in Form von Sprache besteht aus einer großen Ansammlung von Zeichen. Neben sprachlichem Ausdruck umfasst Wirklichkeit aber auch andere Zeichensysteme beispielsweise in Form von Gesten oder Verkehrszeichen. Erst die Einhaltung der jeweils gültigen Regeln, die von Kultur zu Kultur unterschiedlich sein können, ermöglicht uns, unserer Umwelt zu interpretieren und mit ihr zu kommunizieren.¹⁵

Die Semiotik bezeichnet die Wissenschaft von Zeichen. Prinzipiell sind sprachliche Zeichen abstrakt (arbiträr, willkürlich) und haben keine Beziehung zur bezeichneten Sache selbst. Der Zeichenbegriff ist daher als Gegensatzpaar zu verstehen. Folgt man dem Zeichenbegriff Ferdinand de Saussures - der die Vorstellung eines Lautkörpers, der mit der Vorstellung von etwas verbunden ist, einführt – ergibt diese Dichotomie folgendes Bild:



Im Bereich des von Saussure begründeten taxonomischen Strukturalismus gelten zwei wesentliche Grundannahmen: Erstens geht man von einer Strukturiertheit beziehungsweise einem Systemcharakter von Sprachen aus, zweitens existieren Sprachen als unabhängige Zeichensysteme, das heißt, das einzelne Zeichen erhält seine Bedeutung innerhalb des Zeichensystems (vergleichbar etwa mit dem Rot der Ampel im Bereich des Zeichensystems der Verkehrszeichen). Das sprachliche Zeichen (*signe*) vereint dabei eine Vorstellung mit einem Lautbild. Infolgedessen steht das Zeichen nicht nur für einen Ausdruck, sondern gleichzeitig auch für die transportierte Idee. Saussure unterteilt in *signifiant* (Signifikant) und *signifié* (Signifikat). Zwischen Signifikant (Ausdruck, Lautbild) und Signifikat (Idee, Vorstellung) herrscht eine enge Beziehung. In Latein ergäbe sich Nebstehendes:¹⁷



Das Zeichensystem Sprache ist dabei geprägt von Arbitrarität (die Zuordnung ist willkürlich), Linearität (ein Zeichen folgt dem anderen) und Konventionalität (die Einigung auf die Norm

¹⁵ vgl. Kapitel 6: „Sprache bildet kulturelle Identität“

¹⁶ vgl. Saussure 1972:99.

¹⁷ ebd. 1972:97.

macht Kommunikation möglich).¹⁸ Das sprachliche Lautbild kann aber von Sprache zu Sprache variieren, obwohl es sich auf dieselbe Vorstellung der Wirklichkeit bezieht (Signifikat: Baum → Signifikant: árbol, arbre, albero, tree, Baum, etc.).

Saussure wurde häufig vorgeworfen, er vernachlässige die außersprachliche Wirklichkeit. Gültigkeit hat dieser Vorwurf jedoch nicht, denn er sagt sehr wohl: „La langue est la partie sociale du langage [...] l'individu a besoin d'un apprentissage pour en connaître le jeu ; l'enfant ne se l'assimile que peu à peu.“¹⁹ Sprache und Denken, Kommunikation und Wirklichkeit sind daher immer in Verbindung miteinander zu betrachten.

2.3 Die Rolle des Lernens – Erziehung und Menschenbild

*„Seh ich den Himmel, das Werk deiner Finger,
Mond und Sterne, die du befestigt:
Was ist der Mensch, dass du an ihn denkst,
des Menschen Kind, dass du dich seiner annimmst?“²⁰*

Gehen wir zum Beginn der Menschheit aus religiöser Sicht, konfrontiert uns dieser Psalm Davids einleitend mit der Frage nach dem Wesen des Menschen. Monod meint zum Versuch der Definition eines Menschenbildes folgendes: „Der alte Bund ist zerbrochen, der Mensch weiß endlich, dass er in der teilnahmslosen Unermesslichkeit des Universums, aus dem er zufällig hervortrat, allein ist. Nicht nur sein Los, auch seine Pflicht steht nirgendwo geschrieben.“²¹

Neben der philosophischen Fragestellung der Formbarkeit des Menschen, muss sich das Kind nicht nur Sprache aneignen, sondern vielmehr zum Kulturwesen geformt werden, um sich der zivilisierten Welt, wie wir sie kennen und als natürlich gegeben empfinden, anzupassen, sich in ihr zurechtzufinden und behaupten zu können. Doch auf welche Ideale hin soll jener Mensch, den Nietzsche als „das noch nicht festgestellte Tier“ benennt, erzogen werden? Welche Werte sollen ihm vermittelt werden und wie soll der kindliche Mensch die Entwicklung zum Kulturwesen begehen?

¹⁸ vgl. Saussure 1972:97ff.

¹⁹ ebd. 1972:31.

²⁰ Einheitsübersetzung Katholische Bibelanstalt 1980:617, Psalm 8:4-5.

²¹ Liessmann/Zenaty 1998:180.

Diese Fragestellungen verweisen auf eine historisch verankerte Komponente, zumal die Suche nach Antworten und Ansätzen rund um das Mensch-Sein den Menschen sehr früh und über viele Epochen hinweg bis heute beschäftigt und bewegt (hat). Zu Zeiten des Humanismus war jener Grundgedanke präsent, der Mensch erwachse erst durch Wissen zu vollem Mensch-Sein und könne sich so vom Tierischen abheben. Die Aussage des Humanisten Erasmus von Rotterdam bringt dies zum Ausdruck: „Homines non nascuntur, sed finguntur.“²² Menschen werden nicht geboren, sondern gebildet. Die Erziehung des Menschen steigt also in den Rang einer zweiten Geburt auf, denn ohne Philosophie und guter Wissenschaftslehre erheben sich die ‚destruktiven‘ Instinkte des Animalischen, und der Mensch lebt ein Leben ‚primitiver‘ als ein Tier. Dies degradiert ihn auf der „Stufenleiter des Seins“ sogar unter den Rang der Tiere.²³ In Abgrenzung zum Tier verfügt der Mensch aber über die Abstraktionsfähigkeit und die Fähigkeit der Selbstreflexion. Das Potential, sein eigenes Spiegelbild zu erkennen beinhaltet auch hier wiederum, sich selbst zum Gegenstand von Betrachtungen und folglich auch zum Objekt von Erkenntnis zu machen. Auch Goethe sieht das Potential des menschlichen Geistes und meint in Wilhelm Meisters Lehrjahren: „Wenn wir die Menschen nur nehmen, wie sie sind, machen wir sie schlechter. Wenn wir sie behandeln, als wären sie, was sie sein sollen, so bringen wir sie dahin, wohin sie zu bringen sind.“²⁴

Das Verlangen nach Selbsterkenntnis des Menschen ist ein unbestreitbares Faktum. Jorge Checa setzt beim Empirismus als Theorie der Erkenntnisfindung an und führt sein Konzept explizit in seiner Forschungsarbeit aus, indem er sich auf die philosophische Konzeption des Humanisten Juan Luis Vives beruft, der in seinem Werk „De prima philosophia“ die Bereiche *ratio practica* und *ratio especulativa* tradiert und mit dem Bindeglied der *experiencia* versieht.²⁵ Eine rein rationalistische Herangehensweise ist daher nicht tauglich. Man muss seine Sinne öffnen für mehr, denn mit einer differenzierten Haltung ist nichts als Ganzes zu erfassen. Es geht daher immer um das allumfassende Erfahren, das zur wahren Erkenntnis führt.

Auf der Suche nach Wahrheit als Grundantriebskraft der Wissenschaft sehen wir uns mit der Komplexität von Wahrheit konfrontiert und wissen auch, dass Dinge zuweilen jenseits unseres Begriffsvermögens liegen. Kann diese Diskussion über ein einheitliches

²² Von Rotterdam 1966:388-389. Übers. d. Verf.: „Menschen werden nicht geboren, sondern gebildet.“

²³ vgl. Forcione 1984:152.

²⁴ Goethe 1988:533.

²⁵ vgl. Checa 2000:298-299.

Menschenbild überhaupt mit einen universell gültigen Konsens zum Abschluss gebracht werden, oder beschränkt es sich eher bloß auf ein gewisses Selbstverständnis des Menschen innert eines bestimmten Kulturkreises zu einem bestimmten Zeitpunkt?

Der Lebensraum Kultur funktioniert nämlich auch sprachlich distinktiv. Wo in manchen Kulturen beispielsweise das semantische Feld „Krieg“ als etwas „Natürliches“ scheint, so ist in anderen Kulturkreisen (wie etwa bei den Eskimos) ewiger Friede „normal“.²⁶ Auch die Art und Weise, wie man etwas äußert oder bezeichnet, reflektiert die Position, die der Sprecher gegenüber dem Benannten einnimmt. Als kurze Erläuterung dazu kann eine Verschiebung des Sprachgebrauchs in der modernen Gesellschaft beobachtet werden, bei dem das Sein zugunsten dem Haben zunehmend in den Hintergrund rückt. Die Wahl des Hilfsverbs signalisiert den Stand, wie der Sprecher zum Bezeichneten steht. Haben und Sein repräsentieren zwei grundlegend verschiedene Formen menschlichen Erlebens. Dabei wird deutlich, dass weniger das Sein als das Haben als oberstes Ziel die Gesellschaft regiert.²⁷

Die plausibelste Vorstellung des Menschenbildes scheint die des Aristoteles, der schlussfolgert, das Bild des Menschen sei ein soziales und vernünftiges, weil Sprachwesen. Der Mensch ist ein *zoon politikon*, ein *zoon logon echon*²⁸, denn aus sprachphilosophischer Sicht gilt es auch zu bedenken, dass der Mensch sich mit jeder Tat, also auch mit jedem neuen Sprechakt, wieder und wieder neu verwirklicht.

Es ist daher die Sprache, die gesprochen wird, das Sprachspiel, das gespielt wird, verantwortlich dafür, welches Weltbild sich in uns manifestiert. Neben des wesentlichen Faktors Sprache haben aber auch nonverbale Handlungen, über deren Kenntnis der Mensch verfügt, ihre Gültigkeit. Dennoch kann nonverbale Kommunikation in Form von Zeichen, Gesten, Mimik oder jedem noch so bedeutungsvollen Zuzwinkern das ausgesprochene „ich liebe dich“ nicht ersetzen.²⁹ Etwas gewinnt für den Menschen demnach erst Realität, wenn es ausgesprochen ist. Das Ausgesprochene schafft Realität und wird in der Folge zu der Realität, mit der wir unseren individuellen Lebensraum Kultur begründen.

²⁶ vgl. Liessmann/Zenaty 1998:182.

²⁷ Als weiterführende Literatur zum Thema sei das Werk „Haben oder Sein“ angeführt. Erich Fromm (1976) verfasste Überlegungen zu den seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft.

²⁸ vgl. ebd. 1998:178.

²⁹ vgl. ebd. 1998:54.

3 Kinder erwerben Sprache

3.1 Einführende Begriffsdefinitionen

Eingangs bedürfen die Begriffe Erstsprache, Zweitsprache, Drittsprache, Fremdsprache und Muttersprache zum Zwecke der Abgrenzung einer präzisen Definition, obwohl sie vielfach aus dem alltäglichen Sprachgebrauch bekannt sind. Neben abweichendem individuellen Verständnis im herkömmlichen Gebrauch herrschen auch in der Fachliteratur keine übereinstimmenden Begriffverwendungen vor. Folgt man dem Ansatzpunkt der Soziolinguistik, so können diese Termini aus der Warte dreier Einflußsphären erfasst werden: Reihenfolge des Spracherwerbs (Reihenfolgendimension), Sprachstatus (Statusdimension) und die Funktion der Sprache in der Kultur (Kulturdimension).

Dietrich (1987) grenzt die Begriffe Muttersprache und Erstsprache insofern voneinander ab, als dass er sie unterschiedlichen Dimensionen individueller oder gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit zuordnet. Hinsichtlich der unter-/übergeordneten Rolle einer Sprache spricht Dietrich folglich von Statusdimension, orientiert man sich nach der Reihenfolge des Erwerbs, nimmt er Bezug auf die Reihenfolgendimension. Der Begriff Muttersprache³⁰ ist hingegen schwerer zu fassen und bezeichnet nach Dietrich eine besondere Ausprägung in dem Verhältnis des Sprechers zu dieser Sprache, die sich in der Betrachtungsweise der Kulturdimension ausdrückt. Maßgeblich sind hier Sprachloyalität des Sprechers gegenüber der Gruppe und Einstellung zur Sprache neben der kulturellen Komponente der Kulturhaltigkeit.³¹ Zum Zwecke einer adäquaten Definition für die vorliegende Arbeit seien diese Begriffe folgendermaßen voneinander abgegrenzt:

Als **Erstsprache** wird zunächst die Sprache bezeichnet, die ein Mensch als erste gelernt hat. Die Begriffe Erstsprache und Muttersprache werden oft synonym gebraucht, sind es aber differenziert betrachtet nicht. Als Erstsprache bezeichnet man jene Sprache, die von Geburt an bis etwa zum 4. Lebensjahr gelernt wird und die einen übergeordneten Status gegenüber den anderen Sprache des Individuums einnimmt. Erwirbt ein Kind gleichzeitig zwei Erstsprachen, so bezeichnet man dies als bilingualen Erstspracherwerb.³²

Muttersprache ist hingegen die Sprache eines Individuums, die es mit den Mitgliedern einer homogenen Kulturgemeinschaft gemein hat. Darüber hinaus verspürt das Individuum eine affektive Bindung zur Gruppe auf Grundlage der Muttersprache.

³⁰ Muttersprache wird anderorts auch im Sinne von Erstsprache verwendet, Erstsprache hingegen als die am meisten gesprochene.

³¹ vgl. Dietrich 1987:354.

³² Im Gegensatz zum „monolingualen Erstspracherwerb“. Vgl. dazu Kapitel 3.3.1: „Erstspracherwerb“

Der Begriff **Zweitsprache** bezieht sich auf diejenige Sprache, die ein Mensch nach begonnenem oder bereits abgeschlossenem Erstspracherwerb (etwa ab dem 4. Lebensjahr, s.o.) erwirbt. Dabei ist von Belang, dass die Sprache im Rahmen des Zweitspracherwerbs ungesteuert erworben wird. Die relevanten Spracherwerbsphasen für den frühen Zweitspracherwerb sind die ersten 5-6 Lebensjahre und die Phase bis zum 12. Lebensjahr im Unterschied zur Phase danach, die den späten Zweitspracherwerb charakterisiert. Der ungesteuerte Erwerb grenzt die Zweitsprache vom Begriff der Fremdsprache ab.³³ Neben Zweitsprache wird hier auch der Begriff der **Drittsprache** bei Mehrsprachigen bedeutsam. Nach der Reihenfolge des ungesteuerten Erwerbs unterscheidet man zwischen Erstsprache, Zweitsprache und Drittsprache.

Fremdsprache ist in Abgrenzung dazu die Sprache, die gesteuert und vorwiegend durch gezielte Unterweisung im Kontext von Unterricht erlernt wird. Hier wird bereits der Unterschied zwischen Spracherwerb und -lernen deutlich, dem weiter unten genauer nachgegangen wird.³⁴

Der erste Beleg für den mittellateinischen Terminus *materna lingua* reicht zurück ins frühe 12. Jahrhundert, als im Jahre 1119 in einem Bericht des *magister scholarum Argentinensis* der Ausdruck „mütterliches Deutsch“ erwähnt wird. Der Begriff Muttersprache und deren klassischlateinischen Bedeutung der väterlichen Sprache (*sermo patrius*) geht jedoch zurück auf die Zeit Ciceros.³⁵ Da der Erstspracherwerb der Kinder, die im empirischen Teil behandelt werden, bilingual ist, macht es Sinn, den Begriff der Erstsprachen in Mutter- und Vatersprache zu unterteilen. Muttersprache wird aber nicht gemäß der oben erklärten Terminologie verstanden, sondern bezieht sich rein auf den Begriff Erstsprache.

3.2 Spracherwerb versus Sprachlernen

Da ein wesentlicher Unterschied zwischen den Begriffen Spracherwerb und –lernen besteht, ist es wichtig, zunächst noch bei den Definitionen zu verharren und diese beiden Termini vorab zu differenzieren. Spracherwerb steht dem Sprachlernen insofern gegenüber, als dass der Erwerb einer Sprache stets auf unbewusste und implizite Vorgänge in natürlicher Umgebung zurückgeführt wird, wohingegen das Sprachlernen auf die be-

³³ vgl. Kapitel 5.1: „Natürlicher versus künstlicher L2-Erwerb“

³⁴ vgl. Dietrich 2004:305ff.

³⁵ vgl. Spitzer 1944:119.

wusste Aneignung der Sprache im schulischen Kontext (folglich gesteuert und explizit) abzielt.

Der Erwerb beruht daher auf alltäglichen Situationen und authentischen sozialen Kontakten mit nativen Sprechern. Im Gegensatz dazu basiert das Lernen auf einem künstlichen Rahmen, dem institutionalisierten Unterricht, der durch Institutionen geschaffen wird und beispielsweise in Form der Pflichtschule gegeben ist. Die Vermittlung der Sprache erfolgt hierbei durch eine Lehrperson, die nicht zwangsläufig nativer Sprecher ist. Nach Krashen/Terrell lässt sich die Trennung zwischen Spracherwerb (*picking it up*) und –lernen (*knowing the rules*) besonders übersichtlich zusammenfassen:³⁶

<u>Spracherwerb</u>	<u>Sprachlernen</u>
- unbewusst	- bewusst
- authentisch	- künstlich
- informell	- formell
- ungesteuert	- gesteuert
- implizit	- explizit
► sprachspezifisch kognitives System	► allgemeine Problemlösungskompetenz

Der Erstspracherwerb (L1) funktioniert dabei ohne Lehrperson, denn das Erwerben der Sprache basiert auf dem Prinzip der Nachahmung. Der Spracherwerb beinhaltet also kein bewusstes Üben. Gleichzeitig erfolgt keine systematische Korrektur, außer im Rahmen inhaltlicher Fehler. Die Ausbildung der Erstsprache entsteht infolgedessen im Kontext eines umfangreichen, reichhaltigen und ungefilterten Sprachkontakts. Das Kind entwickelt so bis etwa 3-4 Jahren ein abgeschlossenes phonologisches, morphologisches und syntaktisches System. Die daraufhin folgende Spracherwerbsprogression ist nunmehr lediglich durch kognitiv-schulische Faktoren charakterisiert. Die Erstsprache ist aber bereits entwickelt, sodass Kommunikation möglich ist.

Des Weiteren kann ein Vergleich zwischen L1-Erwerb und L2-Lernen darin bestehen, in interne und externe Faktoren zu unterteilen. Die internen Unterschiede beziehen sich dabei vorwiegend auf den Sprecher selbst (Alter, Sprache, Motiv, Wissen), wohingegen die externen Unterschiede das Sprachlernumfeld des Sprechers (Zeit, Input, Gruppe, Feedback) aufzeigen sollen.

Unterscheidet man intern zwischen Erstspracherwerb und Sprachlernen, so spielt zunächst das Alter eine Rolle. Beim Spracherwerb befindet sich der Sprecher noch in körperlicher Entwicklung und seine kognitiven Fähigkeiten sind noch nicht vollständig

³⁶ vgl. Krashen/Terrell 1984:27. Übers. d. Verf.

ausgeprägt. Beim Sprachlernen hingegen ist der Sprecher meist schon älter und kognitiv reifer. Auch im Hinblick auf die Sprache ergibt sich ein wesentliches Charakteristikum: Der L1-Erwerb schließt eine Bezugssprache aus, da zunächst die Erstsprache erworben wird. Beim L2-Lernen kann allerdings bereits auf eine Ausgangssprache zurückgegriffen werden, die der Lerner gleichzeitig in Bezug mit seiner Erstsprache bringen kann. Das Motiv spielt eine gewichtige Rolle bei der Entwicklung der Identität und sozialen Bindung im Bereich des L1-Erwerbs. Das L2-Lernen beschränkt sich im Gegensatz dazu auf kommunikative Bedürfnisse und sieht in dieser Bildung eher Mittel zum Zweck. Ähnlich verhält es sich im Bereich des Wissens, da der L1-Erwerb auch gleichzeitig mit dem Erwerb von kulturellem und allgemeinen Wissen einhergeht, wohingegen sich das L2-Lernen auf den Ausbau des kulturellen Weltwissens auf der Basis des bereits vorhandenen allgemeinen Weltwissens konzentriert.

Die externen Unterschiede fassen den Zeitfaktor ins Auge. Viel Zeit und unkontrollierter Input - vorwiegend in der Kindheit - prägen den Erstsprachenerwerb. Im Rahmen des späteren Sprachlernens ist die Zeit meist begrenzt. Input erfolgt dabei auf kontrollierte Weise. Die Gruppe spielt beim L1-Erwerb insofern eine ausschlaggebende Rolle, als dass es sich um die soziale Bezugsgruppe des Sprechers handelt. Im Gegensatz dazu besteht beim L2-Lernen bloß eine lose Bindung an die Lerngruppe. Die emotionale Komponente wird als bedeutsamer Faktor auch beim Feedback berücksichtigt, das beim L1-Erwerb meist von den Eltern kommt und mit ihnen eine emotionale Nähe einhergeht, der L2-Lerner aber emotional fern einem Lehrer gegenübersteht. Zusammengefasst gilt:³⁷

INTERN	L1-Erwerb	L2-Lernen	EXTERN	L1-Erwerb	L2-Lernen
Alter	körperliche Entwicklung kognitiv noch nicht reif	älter kognitiv reifer	Zeit	viel (Kindheit)	begrenzt
Sprache	keine Bezugssprache	Ausgangssprache →Vergleich L1+L2	Input	unkontrolliert	kontrolliert
Motiv	Entwicklung Identität soziale Bindung	kommunikative Bedürfnisse, Bildung, Mittel zum Zweck	Gruppe	soziale Bezugsgruppe	lose Bindung an Lerngruppe
Wissen	Erwerb von kulturellem und allgemeinen Weltwissen	Ausbau kulturelles Weltwissen; Basis: allgemeines Weltwissen	Feedback	Eltern (emotionale Nähe)	Lehrer (emotionale Ferne)

³⁷ vgl. Ellis 1990:42ff.

3.3 In medias res: Kindlicher Spracherwerb. Vom Mutterleib bis zur ‚critical period‘

3.3.1 Erstspracherwerb

Die menschliche Sprachlernfähigkeit ermöglicht es dem Menschen, sich Sprachen unter verschiedensten Bedingungen anzueignen. Dies kann gleichzeitig oder zeitversetzt erfolgen, selbst Blind- oder Taubheit hindern den Menschen nicht daran, Sprache zu entwickeln. Sieht man von physiologischen (Taub- oder Blindheit) oder sozialen (Wolfskinder) Ausnahmefällen ab, so erwirbt jedes Kind im Verlauf seiner ersten Lebensjahre eine Sprache, dessen System es normalerweise bis spätestens zum Eintritt in die Grundschule phonologisch, morphologisch und syntaktisch so gut entwickelt hat, dass es sich mühelos zu verständigen weiß. Im Wesentlichen ist daher der Spracherwerb bis zum Volksschulalter im Bereich der Phonologie, Morphologie und Syntax abgeschlossen. Die Schulbildung baut auf diesem Stadium auf und vervollständigt auch die kognitiv-schulische Komponente von Sprache. In Bereichen wie der Lexik beispielsweise sieht man sich dagegen eher einem lebenslangen Lernprozess gegenüber. Nichtsdestotrotz ist der Erstspracherwerb der erste und zugleich wichtigste Prozess für die Sozialisation des Kindes.

Viele Kinder erwerben aber nicht nur eine Erstsprache, sondern von Geburt an gleich zwei Sprachen parallel oder zeitlich verschoben. Je nach Spracherwerbstyp unterscheidet man, ob das Kind von Geburt an zwei Sprachen parallel erwirbt, dann würde es über zwei Erstsprachen verfügen (*bilingualer Erstspracherwerb*). Kommt es hingegen zu einer zeitlichen Verschiebung, so würde das Kind ab dem dritten Lebensjahr eine Zweitsprache (*früher Zweitspracherwerb*) erwerben, davor gilt der Erwerb eher noch als Erstspracherwerb. Die Grenzen sind hier aber fließend, ebenso wie die kognitive Ausgangsbasis und die biologischen Voraussetzungen der beiden Spracherwerbsformen (vor allem hinsichtlich des *späten Zweitspracherwerbs*). Die Unsicherheiten der Terminologien (wie in Kapitel 3.1 dargestellt) erschweren die Abgrenzung zusätzlich, da in der Fachliteratur keine normierte Gebrauchskonvention vorherrscht. In Anbetracht dieser Differenzierungen ist aber der *monolingualer Erstspracherwerb* ein profund erforschter Bereich. Setzt man ihn in Beziehung zum Zweitspracherwerb, gewinnen die kognitive und soziale Entwicklung sowie *LAD* und *critical period* an Bedeutung. In den anschließenden Kapiteln wird auf diese Faktoren, die auch für den bilingualen Erstspracherwerb gelten, näher eingegangen.³⁸

³⁸ Klein 1992:15ff.

3.3.1.1 Das Was, Wie und Warum des Spracherwerbs

Spracherwerbsforschung sieht sich grundsätzlich einem Erkenntnisinteresse gegenüber, das Bezug auf verschiedene Problemkreise nehmen muss. Der Ausgangspunkt des Erkenntnisinteresses am Spracherwerb hat insofern Relevanz, als dass es vom Verständnis über Art und Funktionsweise menschlicher Sprache abhängig ist. Wode führt als Beispiel an: Sieht etwa jemand Sprache als Ansammlung von Wörtern, so wird sich seine Analyse des Spracherwerbs vorwiegend auf den Bereich der Lexik konzentrieren. Selbstverständlich basiert Spracherwerb aber nicht nur auf Lexik, sondern beinhaltet auch das Erwerben eines Lautsystems, der Syntax und aller anderen Bereiche der Sprache. Jede Sprachlerntheorie muss daher danach trachten, Antworten auf folgende Fragen zu finden: Was wird gelernt, wenn Sprache gelernt wird? Wie wird sie gelernt? Warum wird Sprache gelernt?³⁹

Das Was des Spracherwerbs scheint einfach zu beantworten, geht es doch um Sprache. Wie aber bereits im Kapitel 2.2 „Sprache und Denken – Kommunikation und Wirklichkeit“ ersichtlich wurde, ist Sprache als System von Zeichen zu verstehen, das von Kultur zu Kultur variiert, da die Zuordnung von Laut und Zeichen willkürlich erfolgt (Arbitrarität) und erst die Einigung über die Norm Kommunikation möglich macht (Konventionalität). Das Kind muss folglich die konventionelle Zuordnung des Lautes erschließen und kann sich erst dadurch seine Sprache aneignen. Konventionen sind allerdings nicht nur im eng sprachlichen Sinn von Wichtigkeit, sondern begründen auch die Fähigkeit, sich in unterschiedlichen Kulturen zurechtzufinden.⁴⁰

Das Wie des Spracherwerbs entschlüsselt den Lernvorgang selbst. Die kognitiven Vorgänge im menschlichen Gehirn begründen hier das Interesse und sind im Kernbereich vieler Spracherwerbstheorien anzusiedeln. In seinen Ansätzen wurde dies im Kapitel 2.2 aufgerollt, in dem u.a. die sprachliche Repräsentation von Wirklichkeit in Form des Zeichensystems Sprache im menschlichen Gehirn behandelt wurde. Ins Detail gehen die Folgekapiel der Erklärungsansätze zu Spracherwerb.

Bleibt die Frage nach dem Warum des Spracherwerbs, das die vorherrschenden Auffassungen der Anthropologie, in deren Fachgebiet Sprache als Teil des gesamten Reifungsprozesses des Menschen fungiert, und Sprache als Zweckmittel zur Bedürfnisbefriedigung vereint. Das Warum des Spracherwerbs blieb bislang in der Forschung eher unbeachtet, wäre aber ein interessantes Forschungsfeld, in dessen Bereich durchaus noch in

³⁹ vgl. Wode 1993:35ff.

⁴⁰ vgl. Kapitel 6.4: „Sprache und Kultur determinieren Identität“

die Tiefe gegangen werden kann. Allerdings konzentriert sich die Spracherwerbsforschung nach wie vor auf das Wie, daher werden auch hier in der Folge verschiedene Erklärungsansätze im Bereich des Wie vorgestellt.⁴¹

3.3.2 Erklärungsansätze zu Spracherwerb

Grundlegendes Unterscheidungsmerkmal der Erklärungsansätze zu Spracherwerb sind die Begriffe *nativistisch* versus *funktional*. Funktional bezieht sich auf das Erlernen von Sprache in Interaktion mit der Umwelt. Etwas wird also als Funktion in Abhängigkeit von der Umwelt gelernt. Nativistisch bedeutet, das zu Lernende ist angeboren oder wird aufgrund angeborener Fähigkeiten erworben. Anzunehmen ist aber, dass der Spracherwerbsvorgang nicht isoliert anhand eines Erklärungsparadigmas folgerichtig ist, sondern die nachstehenden Ansätze einander vielfach ergänzen. Je nachdem, welcher Aspekt besonders betont wird, unterteilt man in:⁴²

- ⇒ Behaviorismus betont die Rolle der Erfahrung,
- ⇒ Nativismus betont die Entfaltung des angeborenen sprachlichen Wissens,
- ⇒ Kognitivismus betont die intellektuelle Entwicklung des Lerners,
- ⇒ Interaktionismus betont das konkrete Interaktionsgefüge, z.B. sprachlicher Input, Rollenverhalten, soziales Umfeld,
- ⇒ Verarbeitungsansätze betonen die Art der Aufnahme und Verarbeitung sprachlichen Inputs.

3.3.2.1 Behaviorismus

Watson⁴³ (1913) begründete den klassischen Behaviorismus, der Lernen als Verknüpfung von Reiz (*stimulus*) und Reaktion (*response*) durch Konditionierung sieht. Behaviorismus trachtet mehr nach der Analyse beobachteten Verhaltens, nicht mentaler Prozesse und ist dabei stark performanzorientiert. Auf der Basis des so genannten *S-R-Schemas* (Stimulus (Reiz) → black box (Kognition) → Reaktion) wird der Spracherwerb vergleichbar mit dem Lernvorgang von Ratten in Tierexperimenten folgendermaßen erklärt: Die Ratte findet den richtigen Weg durch ein Labyrinth durch *trial and error* in Verbindung mit Strafe oder Belohnung. Zeigt das Tier auf den gegebenen Reiz

⁴¹ vgl. Wode 1993:38.

⁴² vgl. ebd. 1993:47.

⁴³ In der Psychologie wurde der Begriff „Behaviorismus“ 1913 von J. B. Watson und seinem Werk „Psychology as a behaviorist views it“ eingeführt.

(*stimulus*) hin die gewünschte Reaktion (*response*), so wird es belohnt, auch wenn die Belohnung bloß darin besteht, dass ihm kein Schmerz zugefügt wird. Auf das Ausbleiben der gewünschten Reaktion folgt Strafe in Form von Schmerz. Diese positive/negative Verstärkung bildet irgendwann Konditionierung, denn dieses Prozedere wird so lange wiederholt, bis das *S-R-Schema* der Ratte in eine feste Gewohnheit (*habit*) übergeht, was schließlich als *Konditionierung* (klassisch oder operant) bezeichnet wird. Dabei bildet sich die Gewohnheit umso schneller und fester heraus, je häufiger der Vorgang von Reiz und Reaktion wiederholt wird, je dichter die Abfolge ist und je stärker belohnt wird. Diese Art zu lernen wird als Assoziationslernen bezeichnet, denn der Lerneffekt kommt zustande, indem Reaktion mit Reiz verbunden wird.

In der Lerntheorie wird die Art der Konditionierung (klassisch oder operant) unterschieden. Die Pionierarbeit des „Pawlow’schen Hundes“ als Musterbeispiel der *klassischen Konditionierung* geht zurück auf Iwan Pawlow, einem russischen Physiologen, der durch ein empirisches Experiment mit Hunden Anfang des 20. Jahrhunderts den Nachweis für klassische Konditionierung erbrachte. In seinem Experiment untersuchte Pawlow die Reaktion von Hunden auf die Darbietung von Futter anhand zweier Signalsysteme: Einem unbedingten Reiz (Futter) folgt unbedingte Reaktion (Speichelfluss), da dieses Verhalten angeboren ist, auf das Ertönen eines Glockentons (neutraler Reiz) hingegen nichts. Wenn aber der Glockenton (bedingter Reiz, *stimulus*) wiederholt in engem zeitlichem Zusammenhang mit dem Anbieten von Futter erklang, reagierte der Hund schließlich allein auf den Ton mit Speichelfluss (bedingte Reaktion, *response*), da er den Klang der Glocke mit dem Reiz des Nahrungsmittels zu verbinden wusste (Konditionierung). Pawlow übertrug dieses Konditionierungsprinzip auf die menschliche Sprache, indem Wörter Reizen gleichen, aber nicht eindeutig mit den Reizen der Tiere korrespondieren.

Als Gegenstück dazu geht die *operante Konditionierung* davon aus, dass durch entsprechende Belohnung ein bisher bloß unsystematisch ausgeübtes Verhalten zunehmend systematischer, also erlernt wird. Wichtige Entwicklungsleistungen zeigten Thorndikes Versuche mit Katzen in sogenannten „Rätselkisten“ auf. Die Katze wurde in einen reizarmen Käfig gesetzt und versuchte dem Käfig zunächst durch wahlloses Verhalten zu entkommen. Durch Zufall stieß sie dabei gegen den Schnappriegel des Käfigs und konnte entfliehen. Diese Reaktion wurde belohnt (Futter als Verstärkung) und so oft wiederholt, bis die Katze wusste, was zu tun war. Getreu dem Prinzip von *trial and error* wird

aus vielen Möglichkeiten diejenige gewählt, die verstärkt wird, was wiederum das Erlernen eines bestimmten Verhaltens konditioniert.⁴⁴

Aus diesen Reiz-Reaktions-Konditionen lässt sich das Gesetz der Übung ableiten, das zurückverweisend auf das *S-R-Schema* durch Verstärkung hilft, bessere Leistung zu erbringen. Vergleichbar mit der „Skinner-box“ als Variante von Thorndikes Versuch geht auch Skinner⁴⁵ in den 1950er Jahren von einem bestimmten verbalen Verhalten aus, das durch einen Stimulus kontrolliert wird. Bei Skinners „S-R-Theorie“ ist das zentrale Element *reinforcement* (Verstärkung), wobei Belohnung über Bestrafung steht. Auf Kinder übertragen hieße dies nun, dass die Tendenz der Nachahmung des Kindes beim Spracherwerb darauf zurückgeführt werden kann, dass sie zunächst nicht-reaktive Laute produzieren und später Laute imitieren, für die sie durch Zuwendung der Bezugsperson belohnt werden. Durch diese selektive Verstärkung (*reinforcement*) nähert sich das Kind allmählich an das Lautsystem der Bezugsperson an.⁴⁶

Vielfach kritisiert bleibt Behaviorismus aber dennoch ein unzulänglicher Erklärungsansatz, da beispielweise die Herkunft und die linguistische Struktur entwicklungsspezifischer Fehler nicht erklärt werden können und behavioristisches Lernen den Lernvorgang als Imitation und passiv erdulteter Dressur beschreibt. Aussen vor steht auch die kreative Verarbeitung als charakteristisches Merkmal von Sprachlernen. Dieser Ansatz der Lerntheorie bleibt deshalb limitiert was den Erklärungsversuch von Spracherwerb betrifft.

Obwohl sich behavioristische Lerntheorien zum Erfassen von Spracherwerb neben begrifflichen Ungereimtheiten in der Praxis als untauglich erweisen, sind sie doch noch immer die am weitesten verbreiteten Sprachlerntheorien. Anwendung findet dieser Erklärungsansatz beispielsweise auf den L1/L2-Erwerb in Zusammenhang mit der Kontrastivhypothese.⁴⁷

⁴⁴ vgl. Dieterich 2000:72ff.

⁴⁵ Weiterführend siehe Skinners Werk „Verbal Behavior“ (1957)

⁴⁶ vgl. Grimm 1977:12.

⁴⁷ vgl. Kapitel 5.2.4: „Kontrastivhypothese“

3.3.2.2 Nativismus

Tatsächlich kommt keine Spracherwerbstheorie ohne die Annahme angeborener Sprachlernfähigkeiten aus. Die Fähigkeit, Sprache zu entwickeln, ist ein gattungsspezifisch angeborenes Merkmal des Menschen. So geht Chomsky (1969) als primär⁴⁸ zu nennender Anhänger dieser Theorie in seiner Antithese zu behavioristischen Sprachlernvorstellungen in seiner Auffassung davon aus, dass jedem Kind ein Spracherwerbsmechanismus angeboren ist. Chomsky war unklar, warum ein Kind trotz mitunter unzureichendem Input fähig war, innerhalb kurzer Zeit eine perfekte Grammatik seiner Muttersprache auszubilden. Er führte dies darauf zurück, dass ein genetisch vorgegebenes Lernsystem vorhanden sein müsse, das die Kenntnis um die Beschaffenheit menschlicher Sprachen beinhalte und bezeichnete dies als *LAD (language acquisition device)*. Aufgrund des angeborenen LAD, das einem mentalen Schema an Strukturen gleicht, welche Strukturen menschlicher Sprache überhaupt möglich sind (*Universalgrammatik*), kommt es laufend zur Bildung von Hypothesen, die so lange überprüft werden, bis sich die Hypothesen mit der Struktur der Zielsprache decken. Die von der Universalgrammatik festgelegten Optionen werden als Parameter bezeichnet und beinhalten u.a. die Möglichkeiten der Wortstellung. Nachdem die Parameter zu Beginn des Spracherwerbs offen sind, muss das Kind herausfinden, wie die einzelnen Parameter adäquat zu der zu erlernenden Sprache zu füllen sind (*Parameterfixierung* oder *Parametersetzungs-Prinzip*). Das wird dem Kind dadurch erleichtert, dass etwa ein identifizierter Parameter sogleich mehrere andere impliziert wie vice versa durch den jeweils identifizierten Parameter andere automatisch ausschließt. Die Lernaufgabe wird dadurch reduziert, folglich muss das Kind nicht jedes einzelne Strukturmerkmal getrennt entwickeln. Ferner kommt der Umwelt eine begrenzte Rolle zu, was erklärt, warum ein Kind trotz wenig, falschem oder nicht registriertem Input Sprache richtig ausbildet.⁴⁹

Chomskys Universalgrammatik bezieht sich vorwiegend auf den kindlichen Erstspracherwerb und lässt dabei die Wirkungsweise beim späteren L2-Erwerb unzureichend offen. Erwiesenermaßen verringert sich das Wirken der Universalgrammatik, was wiederum erklärt, warum Spracherwerb nach der *critical period* unvollkommener vonstatten geht. Deshalb findet der Ansatz im Kontext der Identitätshypothese⁵⁰ zwar Berücksichtigung, ist aber unter Vorbehalt auf den Zweitspracherwerb anzuwenden. Der Erklä-

⁴⁸ Sekundär dazu sei das von Bickerton entwickelte „Bioprogramm“ zu erwähnen, das Ähnlichkeiten zu Chomskys Theorie aufweist.

⁴⁹ vgl. Wode 1993:53ff.

⁵⁰ vgl. Kapitel 5.2.3: „Identitätshypothese“

rungsansatz und dessen Anwendung auf den L2-Erwerb ist umstritten, da die Theorie für die Erstsprache nicht zwangsläufig auf den L2-Erwerb übertragen werden kann. Die kognitiven Prozesse funktionieren prinzipiell ähnlich dem Erstspracherwerb, sind aber nicht einem erstsprachlichen Erwerb derselben Sprache gleichzusetzen.

3.3.2.3 Kognitivismus

Kognitivismus betrachtet Spracherwerb als logischen Denkprozess und orientiert sich dabei an intellektueller Entwicklung. Dies beinhaltet jede Form von Lernen, die nicht wie beim Behaviorismus im bloßen Assoziieren besteht, sondern der Aktivierung von Verarbeitungsprozessen nachgeht. Kognitive Ansätze im engeren Sinne sind daher Versuche, Spracherwerb in Abhängigkeit von intellektueller Entwicklung zu erklären.

Im Anschluss an die Entwicklungspsychologie beschäftigte sich primär Piaget mit kognitiven Ansätzen. Das Kind agiert in seiner Theorie nicht passiv wie beim Behaviorismus, sondern aktiv und hantiert dabei konstruktiv mit seiner Umwelt. Mit der Zeit verdichten sich diese Verhaltensmuster zu mentalen Schemata, aus denen das Denkvermögen und das Weltverständnis des Kindes hervorgehen. Kongruent zu seiner kognitiven und biologischen Entwicklung gestaltet es gleichsam seine individuelle sprachliche Entwicklung durch aktive Auseinandersetzung mit seiner Umwelt. Dieser Prozess vollzieht sich weder sprunghaft noch unsystematisch, sondern erstreckt sich über Jahre in einer für alle Kinder gleichen Abfolge von Entwicklungsstadien, die aufbauend jeweils an bereits vorhandenes Wissen anknüpfen, ehe es zum Übertritt in das nächste Stadium kommt. In Abhängigkeit von seiner geistigen Entwicklung passiert die sprachliche Entwicklung des Kindes in einem unveränderlichen Ablauf von vier Phasen (sensomotorisch→prä-operational→konkret-operational→formal-operational), beruhend auf den Prozessen der Assimilation (Anpassung neuer Informationen an bestehende Strukturen) und der Akkomodation (Anpassung kognitiver Muster zur Verarbeitung neuer Informationen).⁵¹

Diese kreative Eigengestaltung hinsichtlich Sprache und Denken in Wechselwirkung mit der Wirklichkeit begründet das konstruktivistische Moment in Piagets Theorie, weshalb die Piaget'schen Entwicklungsstadien des Denken folgerichtig auch auf den Spracherwerb übertragen wurden.⁵²

⁵¹ vgl. Kapitel 3.3.3.1: „Piaget'sche Theorie der kognitiven Entwicklung“

⁵² vgl. Wode 1993:48f.

3.3.2.4 Interaktionismus

Die Basis des Interaktionismus bildet ein Verhalten in fast ausschließlicher sozialer Interaktion als Charakterisierung des Spracherwerbs. Aufgrund dieser Annahme erfolgt die Ausbildung von Sprache stets in Interaktion mit der sozialen Umgebung, die gewissermaßen den Hintergrund schafft, situationsspezifische sprachliche und nichtsprachliche Signale in Verbindung zu bringen. Erst dadurch ließe sich der konstruktivistische Moment der Theorie Piagets fassen. Entscheidende Fragestellung ist, welchen Einfluss die Besonderheiten der Interaktion auf die einzelnen Aspekte des Lernvorganges mit allen entwicklungsspezifischen Fehlern in ihrer linguistischen Struktur nehmen. Da nicht alle Aspekte von Interaktion auf einmal berücksichtigt werden können, werden gewöhnlich einzelne Faktoren herausgenommen und untersucht (z.B. Akkulturations- sowie Input- und Diskursansätze, Interaktion als sozialer Gesamtrahmen).⁵³

3.3.2.5 Verarbeitungsansätze

Verarbeitungsansätze gehen davon aus, dass Bedingungen des Spracherwerbs durch die Weise, wie sprachlicher Input verarbeitet wird, mitbestimmt werden. In Anbetracht der Modalitäten des Spracherwerbs werden hier vor allen Dingen Begriffe wie Dekomposition, Entwicklungssequenzen und entwicklungsspezifische Strukturen relevant. Dekomposition bezeichnet die Art, Input selektiv zu verarbeiten. Die chronologische Entwicklung wird in Entwicklungssequenzen abgebildet, denen Entwicklungsstadien mit jeweils entwicklungsspezifischen Strukturen und Fehlern übergeordnet sind.⁵⁴

Als resümierende Bemerkung ist festzuhalten, dass der Spracherwerbsvorgang des Kindes nicht isoliert aus der Warte eines Erklärungsparadigmas betrachtet werden, sondern die erläuterten Ansätze ergänzen einander. Darüber hinaus ist die Existenz eines in die anderen kognitiven Systeme des Gehirns integrierten *linguo-kognitiven Verarbeitungssystems* wahrscheinlich. Für das Bestehen eines *linguo-kognitiven Verarbeitungssystems* spricht die Ausprägung der sprachlichen Struktur der einzelnen Sprachen je nach Spracherwerbstyp auf der Basis der Interaktion dieser Systeme.⁵⁵

⁵³ vgl. Wode 1993:51f.

⁵⁴ vgl. Kapitel 3.3.4.1: „Vom Standpunkt der Psycholinguistik“

⁵⁵ vgl. ebd. 1993:57.

3.3.3 Alter und Bewusstsein

Auch was den Zusammenhang zwischen Spracherwerb und Alter respektive Bewusstsein anbelangt, kommen verschiedene Erklärungsansätze in Betracht. Die Tendenz, Sprachlerngeschwindigkeit in Abhängigkeit von Alter und sprachlichen Strukturbereichen zu erklären, haben die nachfolgenden Ansätze allerdings gemein. So ist beispielsweise die günstige Altersspanne für die Phonologie die Zeit zwischen 6;0⁵⁶ und 10;0, ebenso erreichen prä-pubertäre Lerner im Bereich der Flexionen und Syntax meist einen besseren Lernerfolg. Formales Sprachlernen gelingt erst ab 11;0, wenn der Lerner das formal-operationale Stadium erreicht hat. Zudem erzielen jüngere Erwachsene zwar kurzfristige Sprachlernvorteile, werden aber längerfristig doch von Lernern, die als Kinder oder Jugendliche Kontakt zur Zweitsprache halten, überholt, da intuitives Lernen größere Erfolgsergebnisse (vor allem was die spontane Verwendung von Sprache betrifft) verspricht. Die bis dato vorgelegten Erklärungen sind untergliedert in biologische, intellektuell-kognitive, affektive und inputabhängige Gesichtspunkte.

*Biologische Erklärungen*⁵⁷ gehen davon aus, dass das Gehirn eines Erwachsenen anders funktioniert als das eines Kindes. Im Kapitel 3.3.3.3 wird darauf näher eingegangen. *Intellektuell-kognitive Erklärungen*⁵⁸ handhaben die intellektuelle Entwicklung des Kindes, die einer Entwicklungssequenz folgt, als ausschlaggebenden Faktor für die Aneignung von Sprache. Bedingt durch diese allgemeine kognitive Entwicklung erklärt man sich etwaige Altersunterschiede. Hierzu wird gleich im Anschluss das Detail behandelt. *Affektive Erklärungen* begründen den Unterschied zwischen Erwachsenen und Kindern in verschiedenartigen Reaktionen auf affektive Faktoren. Hier baut das Kind die erforderliche affektive Basis auf, die ein unbefangenes Lernen von Sprache begünstigt. Ab der Pubertät ist der Lerner prinzipiell weniger gewillt, sich hinsichtlich seiner Persönlichkeit und seines an die zuvor gelernte Sprache gebundene Wertesystems flexibel zu halten. Prä-pubertär ist eine günstigere affektive Grundlage zu beobachten. *Inputerklärungen* sehen den Input, den Erwachsene und Kinder erhalten, als Grund für andere Lernerfolge, da sich ihre Gesprächspartner unterschiedlich auf das altersbedingte intellektuelle wie sprachliche Niveau des Gegenübers einstellen.⁵⁹

Formales und intuitives Lernen gewinnen im Rahmen dessen an Bedeutung und werden im Kapitel 3.3.3.2 gegenübergestellt.

⁵⁶ 6;0 ist die in der Entwicklungspsychologie übliche Kennzeichnung für 6 Jahre 0 Monate.

⁵⁷ vgl. Kapitel 3.3.3.3: „Die „kritische Phase“ (critical period)“

⁵⁸ vgl. Kapitel 3.3.3.1: „Piaget’sche Theorie der kognitiven Entwicklung“

⁵⁹ vgl. Wode 1993:306ff.

3.3.3.1 Piaget'sche Theorie der kognitiven Entwicklung

Die Diskussionen rund um die sprachliche in Zusammenhang mit der kognitiven Entwicklung konzentrierten sich in den 1960er Jahren allem voran auf die anti-behavioristische Theorie Jean Piagets, die umfangreich abgesichert viele Anhänger fand. Die Grundhypothese Piagets was den Ursprung der Sprache anbelangt, ist diejenige der *funktionellen Kontinuität*. Revolutionär daran war die Konzeption aufeinander aufbauender kognitiver Entwicklungsstadien des aktiven und kreativen Kindes. Davor verstand man Entwicklung als Kette mehr oder weniger wahrscheinlicher Entwicklungsschübe eines imitativen und passiv-rezeptiven Kindes.⁶⁰ Nun konstruiert sich das Kind geistige Bilder, dann Symbole und schließlich sprachliche Zeichen. Die Sprachentwicklung ist damit als untrennbar von der kognitiven Entwicklung anzusehen. Die Mechanismen des Spracherwerbs folgen den allgemeinen kognitiven Mechanismen wie Assimilation, Akkomodation, Generalisation und Abstraktion, die den eigentlichen Motor von Entwicklung bilden.⁶¹

Der Mechanismus der kognitiven Entwicklung nach Piaget basiert auf den zwei sich ergänzenden Prozessen der *Organisation* (interner Aspekt) und der *Adaption* (externer Aspekt): Indem sich das Denken den Dingen anpasst, strukturiert es sich selbst; indem es sich selbst strukturiert, strukturiert es auch die Dinge. Die kognitive Organisation umfasst den Denkmechanismus, der aus Einzelteilen ein System ausformt. Mit fortschreitender Entwicklung erfährt es strukturelle Veränderungen und organisiert das Denken basierend auf Schemata und Operationen, womit der menschliche Geist ein kohärentes Weltbild erschafft. Die kognitive Adaption beschreibt die grundlegende Tendenz eines Individuums, sich seiner Umwelt anzupassen. Die Adaptation wiederum besteht aus den zwei gegenläufigen Prozessen der *Assimilation* und der *Akkomodation*. Assimilieren bedeutet die Einpassung von Realität in die kognitive Organisation des Individuums, das heisst, es wird etwas Neues in etwas Bekanntes eingefügt. Akkomodation bezieht sich auf das Gegenteil, denn hier erfolgt die Adaption der kognitiven Organisation an die Erfordernisse der Realität. Assimilierte Elemente in vorhandenen Schemata werden reorganisiert, um sie dieser neuen Erfahrung anzupassen. Ergo kommt es zur Einfügung von etwas Neuem, wobei das Neue das Alte und damit die vorhandene kognitive Organisation strukturiert. Mit diesen hintergründig wirkenden Mechanismen strebt das Individuum stets nach *kognitiver Äquilibration*. Vor allem aufgrund des Zusammenwirkens von As-

⁶⁰ vgl. Wode 1993:310f.

⁶¹ vgl. Zollinger 1991:15.

similation und Akkomodation kann ein durch Veränderungen des Organismus oder der Umwelt hervorgebrachtes Ungleichgewicht wieder neutralisiert werden. Für Piaget liegt in der Natur aller Schemata die *Kreisreaktion*, womit er die Bestrebung der Schemata meint, auf neue Inhalte angewandt zu werden.⁶²

In ihrem Entwicklungsprozess drücken Kinder sprachlich nichts aus, was sie intellektuell noch nicht bewältigen können. Wenn das Kind beispielsweise noch kein semantisches Konzept über die Begriffe „mehr“ oder „weniger“ gebildet hat, wendet es diese noch nicht zielgerecht an. Piaget unterteilt die intellektuelle Entwicklung des Kindes in drei große Entwicklungsschübe:

- Das *sensomotorische Stadium* von der Geburt bis ca. 1;8: Grundlage für den Beginn der intellektuellen Entwicklung des Kindes bilden die angeborenen Reflexe und das Hantieren mit Objekten der Umwelt, wodurch sie selbst in Handlungen eingebunden werden. Charakteristisch für dieses Stadium ist daher der kognitive Status dieser Handlungsschemata und der Gegenstandsbegriff. Zu dieser Zeit hat das Kind noch keine Objektpermanenz entwickelt, daher existieren Dinge nur, solange sie das Kind wahrnehmen kann.⁶³ In diesem Stadium bilden Objekte, die Handlungen und das wahrnehmende Selbst eine kognitiv noch nicht trennbare Einheit. Das Kind kann sie mental also noch nicht getrennt voneinander abrufen.
- Das *Stadium der konkreten Denkoperationen* von ca. 1;8 bis 11;0: Nun bilden sich Objektpermanenz, der Werkzeuggebrauch, die zeitversetzte Imitation und das symbolische Spiel heraus. Durch diese Fähigkeiten kann das Kind Handlungen und Objekte kognitiv trennen.⁶⁴ Das Stadium der konkreten Denkoperationen wird wiederum unterteilt in *prä-operationales* (1;8 bis 7;0) und *konkret-operationales* Denken (7;0 bis 11;0), worauf unter Punkt 3.3.4.3 noch genauer eingegangen wird.
- Das *Stadium der formalen Denkoperationen* ab ca. 11;0: Das Denken ist nun hypothetisch geworden und betrifft das gesamte Denken als kognitives System. Das Kind ist in der Lage, von konkreten Vorstellungen zu abstrahieren und über rein Gedankliches hypothetisch zu reflektieren. Damit ist die intellektuelle Basis für die Arbeit mit Logik gegeben, die das Kind im Verlauf seiner Bildung brauchen wird.⁶⁵

⁶² vgl. Linser 1992:219ff; Piaget 1976:10ff.

⁶³ Rollt z.B. ein Ball hinter die Tür, hört es für das Kind auf zu existieren, da der Ball außer Sichtweite ist.

⁶⁴ Objekte existieren auch dann, wenn sie nicht präsent sind. Das Kind weiß nun um die Existenz des Balles hinter der Tür.

⁶⁵ vgl. Wode 1993:311ff.

3.3.3.2 Formales versus intuitives Lernen

Traditionellerweise werden die zwei Lernweisen des *intuitiven*, auf das sich die Erklärungsansätze zu Spracherwerb beziehen, und *formalen* Lernens unterschieden. Mit dem Erreichen des formal-operationalen Stadiums ist das Kind ab ca. 12;0 befähigt, Sprache nun auch durch explizit vorgegebene Regeln zu erlernen. Das Lernen erfolgt nun formal im Sinne von Bewusstmachung des Lernvorganges. Erfahrungsgemäß führt aber das formale Lernen nicht zur selben Sprachfertigkeit wie das intuitive Lernen, da intuitives und formales Lernen eng ineinander greifen. Das unbewusste Lernen kann offenbar nicht völlig ausgeschaltet werden, wie viele entwicklungsspezifische Strukturen aufzeigen, wodurch es zur Behinderung beider Lernsysteme kommt. Auch Krashen (1981) und Felix (1982) begründen hierin ihre Thesen und verdeutlichen dies in:

- Der Monitortheorie (nach Stephen Krashen)
- Dem Modell konkurrierender Lernsysteme (nach Sascha Felix)

Auf die Monitortheorie nach Krashen wird im Kapitel 5.2.5 genau eingegangen. Vorangestellt sei die Annahme Krashens, sprachliche Fähigkeiten und Kenntnisse können nur über das intuitive System (*acquisition*) gelernt werden und bilden mithilfe des bewussten Systems (*learning*) im Rahmen des formalen Lernens den sprachlichen Output. Erst dies ermögliche spontane Kommunikation ähnlich dem Output des intuitiven Lernens. Sprachen können zwar formal gelernt werden, das bedeutet aber nicht, dass diese Lernweise dem sprachlichen Output einer spontanen Kommunikation im Kontext des intuitiven Lernens automatisch gleichkommt.

Als zentralen Moment sieht Felix in seinem Modell hingegen den Lernaspekt. In Anlehnung an Piaget unterteilt Felix das Lernsystem abermals in zwei Teile. Die erste Komponente dient dem Spracherwerb und arbeitet unbewusst, die zweite Komponente fußt auf einem allgemein kognitiven Lernsystem auf der Grundlage des formal-operationalen Denkvermögens des Lernalters. Zuletzt erwähnte Komponente ist offen und kann durch affektive oder andere Variablen beeinflusst werden. Aber auch dieses System führt nicht zur Kompetenz spontaner Kommunikation und kann ferner ähnlich dem intuitiven System nicht in seiner Anwendung gehindert werden. In der Konsequenz interagieren die Lernsysteme konfliktbehaftet und hemmen so den Lernerfolg.⁶⁶

⁶⁶ vgl. Wode 1993:315f

In der Unterscheidung zwischen formalem und intuitiven Lernen begründet sich auch die Trennung zwischen Spracherwerb und –lernen, deren Differenzierung im Kapitel 3.2 erfolgte. Zweifelhaft bleibt aber, ob es sich in der Tat um zwei völlig getrennte Lernsysteme handelt, oder ob es sich doch eher um ein Kontinuum mit zwei extremen Ausprägungen handelt.⁶⁷

3.3.3.3 Die „kritische Phase“ (*critical period*)

Lennebergs Hypothese zur „kritischen Periode“ (1967), die sich ursprünglich auf den Erstspracherwerb bezog, baut auf Penfield/Roberts (1959) auf und sieht den kindlichen Spracherwerb als hirnpfysiologisch bedingten Vorteil. Lennebergs Erklärungen hängen dabei eng mit neurophysiologischen Aspekten von Sprache zusammen, die er auf Ergebnisse der Aphasieforschung stützt. Die Entwicklung der rechten und linken Hemisphäre unterstütze die Sprachentwicklung unterschiedlich. Beim Kind ist im Gegensatz zu Erwachsenen die Sprachentwicklung durch die Beteiligung beider Hirnhälften an der Verarbeitung und Speicherung von Sprache begünstigt. Mit zunehmendem Alter werden die sprachlichen Funktionen verstärkt auf eine Hemisphäre (meist die linke) übertragen. Die Lateralisierung des Gehirns sprachliche Funktionen betreffend ist mit der Pubertät abgeschlossen und gleicht der des Erwachsenen.⁶⁸ Da mit der Gehirnreife der Verlust an Flexibilität und Fähigkeit zur Reorganisation einhergeht, findet die Aneignung von Sprache ab der Pubertät unter erschwerten Bedingungen statt. Lennebergs Theorie der *critical period* besagt daher, dass das Gehirn nur innerhalb einer gewissen Zeitspanne (ungefähr von 2;0 bis zur Pubertät) über die Plastizität, die den mühelosen und raschen Spracherwerb (Erstspracherwerb) ermöglicht, verfügt. Die These ist in die Übungshypothese (*exercise hypothesis*) und die Reifehypothese (*maturational state hypothesis*) unterteilt. Die Übungshypothese stellt dar, dass in der frühen Entwicklungsphase die höchste Kapazität zum Spracherwerb besteht. Wird die Kapazität aber nicht genutzt oder trainiert, verschwindet sie oder fällt nach dem Einsetzen der Reife ab. Wird sie aber genutzt und trainiert, dann bleibt die Spracherwerbsfähigkeit im trainierten Umfang erhalten, was bedeuten würde, dass ein gleichwertiger L2-Erwerb im Erwachsenenalter möglich wäre, wenn die Erstsprache während der *critical period* erworben wurde. Erwachsene könnten demnach aufgrund dieser umfangreichen L1-Kenntnisse sogar Vorteile beim L2-Erwerb verbuchen. Die Reifehypothese sieht dies ähnlich, aber die Fähigkeit zum

⁶⁷ vgl. Wode 1993:57.

⁶⁸ vgl. ebd. 1993:307ff.

Spracherwerb verschwindet mit Erreichen der Reife. Kinder haben somit Vorteile im Bezug auf den L2-Erwerb und nur sie können möglicherweise eine Zweitsprache optimal erwerben.⁶⁹

Selbstverständlich ist es möglich, sich Sprache auch nach der Pubertät anzueignen, die Kompetenz eines erstsprachlichen Erwerbs wird hingegen nicht erreicht.

3.3.4 Spracherwerbsstadien

3.3.4.1 *Vom Standpunkt der Psycholinguistik*

Sprache kann nicht als Ganzes auf einmal gemeistert werden, sondern der Lerner benötigt Zeit, um Sprache peu à peu zu erschließen und dieses Zeichensystem schrittweise auszuformen. Von Relevanz sind hier Begriffe wie Dekomposition, Variation, Kreativität⁷⁰, Entwicklungssequenz und die ihr übergeordneten Entwicklungsstadien, sowie der ihnen zuordenbaren entwicklungsspezifischen Lernerstrukturen einschließlich entwicklungsspezifischer Fehler.

Die Art, Input selektiv zu verarbeiten, wird als Dekomposition bezeichnet und bezieht sich auf das schrittweise Herausfiltern der Merkmale der Zielsprache, aus denen später die Zielstrukturen rekonstruiert werden. Dekomposition betrifft auch komplexe Strukturbereiche (z.B. das Lautsystem, die Syntax, Wortbildungsregeln, etc.). Der Grad der Dekomposition (wie stark der Input zergliedert wird) ist abhängig vom Spracherwerbstyp und erreicht seine höchste Ausprägung beim Erstspracherwerb. Dabei spiegeln sich die Gesetzmäßigkeiten, nach denen der sprachliche Input zergliedert wird, in den Entwicklungssequenzen wider. Dekomposition kann daher mit den oben besprochenen Verarbeitungsansätzen in Verbindung gebracht werden, die sich ebenfalls am Maßstab der Aufnahme und Verarbeitung von sprachlichen Input orientieren.⁷¹

Alle Lerner gehen sehr ähnlich beim Spracherwerb vor und unternehmen die gleichen systematischen Schritte. Beispielsweise gilt die Regel „Vom Einfachen zum Komplizierten“, bei welcher der Lerner bevorzugt das Einfachere lernt, bevor er sich an das Komplexere heranwagt. Ebenso verhält es sich mit den Grundsätzen „Vom Häufigen zum Seltenen“ und „Vom Konkreten zum Abstrakten“. Dabei ist es ganz normal, dass im Rahmen der Aneignung von entwicklungsspezifischen Strukturen Fehler gemacht wer-

⁶⁹ Lenneberg 1972:177-221.

⁷⁰ Nach Chomsky besteht die kennzeichnendste Eigenschaft formalen Sprachverhaltens in der Kreativität. Jedes sprechende Individuum ist fähig, eine unendliche Anzahl von Sätzen zu produzieren und zu verstehen., wobei jeder Satz als neu (durch den Sprecher wie durch den Hörer kreiert und rekreiert) gilt.

⁷¹ vgl. Kapitel 3.3.2.5: „Verarbeitungsansätze“

den. So produziert das Kind oft auch Ausdrücke, die es gar nicht gehört haben kann und wendet Regeln falsch an, die anderswo richtig einzusetzen wären. Es bildet sich also Hypothesen über die Art, wie man richtig spricht und probiert diese aus. Daher geben Fehler bei geschickter Deutung viel eher Hinweise auf den tatsächlichen Sprachstand eines Lerner als zielgerechte Äußerungen.

Individuelle Variation, die je nach Lerner unterschiedlich ist, bietet dabei ein Spektrum an Möglichkeiten, innerhalb der sich der Lerner im Bereich des Spracherwerbs durch Dekomposition bewegen kann. Der Spracherwerb des Kindes ist nicht zuletzt von Kreativität geprägt. Betrachtet man die Verstümmelungen der Kindersprache unter linguistischer Warte, so zeigen sich alle Formen der allgemeinen Sprachgeschichte wie Elision, Lautwandel und Assimilation. Wenn etwa das Kind /put/ statt kaputt sagt, so hat es nicht allmählich die Silbe /ka/ abgestoßen, sondern diese Silbe ist noch gar nicht über die Sprachschwelle gelangt. Das heißt, man darf freilich den Begriff der Elision aus der allgemeinen Grammatik nicht mit der Bedeutung für die Kindersprache verwechseln, bei der sich Elision auf das Fehlen von etwas noch gar nicht Dagewesenem bezieht.⁷²

Im Bereich des Lautwandels war ein erster Höhepunkt die Lauterwerbstheorie von Jakobson, der in seinem Werk „Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze“ (1941) eine linguistisch fundierte Theorie zum Lauterwerb aufgestellt hatte, aber vielfach kritisiert wurde, da er sich vorwiegend auf das Erlernen phonologischer Kontraste konzentrierte, während er phonetische Aspekte der Sprachproduktion außer Acht ließ. Jakobson ging davon aus, dass sich der frühe Lauterwerb auf der Basis einer universellen und invarianten Entwicklungssequenz vollzieht, sich also alle Kindern an die gleichen Gesetzmäßigkeiten des Lauterwerbs halten. Trotz aller Kritik nahm Jakobsons Theorie so viel Einfluss auf die Lauterwerbsforschung, dass das Interesse an phonetischen Aspekten die Forschung insgesamt sehr anregte.⁷³

Nebst dem ist Assimilation eine der bedeutsamsten Verstümmelungsformen, die auf dem Prinzip der unbewussten Ökonomie beruht. Ihr Wesen liegt in der Anähnung eines Lautes an einen in der Nähe befindlichen, der meistens demselben Wort angehört (z.B. /kucker/ für Zucker, /nemmel/ für Semmel, usw.). Das Kind vereinfacht den Prozess durch Wiederholung ein und derselben Artikulation, anstatt sich immer wieder auf neue und sehr verschiedene Artikulationen einzustellen. Je nachdem, in welche Richtung die Assimilationswirkung verläuft unterteilt man in Prolepsis und Metalepsis. Prolepsis ist charakterisiert durch die vorausseilende Aufmerksamkeit, bei der es durch die

⁷² vgl. Stern 1907:286ff.

⁷³ vgl. Piske 2001:56.

schnellere Wortvorstellung und die langsamere Lautbildung zu einer Verwicklung kommt, indem ein in Bereitschaft liegender Laut durchbricht, ehe der Sprechakt zu ihm vorgedrungen ist (z.B. /gongl/ für Onkel). Im Gegensatz dazu fußt die Metalepsis auf einem Beharrungsprinzip und ähnelt damit der Reduplikation. Die Einstellung auf einen einzelnen Laut wirkt derart, dass die eigentlich nötige Umstellung ausbleibt (z.B. /klala/ für Klara).⁷⁴

Nun spielt das chronologische Moment der Entwicklungssequenzen insofern eine Rolle, als dass sich Sprache grob in der gleichen zeitlichen Abfolge herausbildet. Während der einzelnen Entwicklungssequenzen lernt der Sprecher die verschiedenen Strukturbereiche der Zielsprache beherrschen, die als Schübe in Entwicklungsstadien übergehen, wenn der Lerner neue Strukturelemente aufnimmt und verarbeitet. Die Chronologie ist dabei nicht absolut, sondern relativ, was bedeutet, dass zwar vom zeitlichen Aspekt her der Spracherwerb stark variieren kann, das relative Nacheinander der Stadien aber gleich bleibt. Dabei handelt es sich aber nicht bloß um ein additives Aneinanderreihen, sondern Spracherwerb besteht aus einem komplexen Gefüge, dessen Elemente sich gegenseitig bedingen und aufeinander aufbauen. Suggestiert werden sollen aber nicht abrupte Übergänge, sondern es verschwimmen hier vielmehr die Grenzen. Der Beginn eines neuen Entwicklungsstadiums kann ungefähr mit dem Auftauchen einer neuen Struktur angesetzt werden, was aber nicht gleichbedeutend mit dem sofortigen Verschwinden der älteren Struktur ist. Eher bleibt zunächst ein Nebenher der älteren und neuen Struktur bestehen, bis die ältere Struktur allmählich seltener wird und schließlich ganz verschwindet, um der neuen Struktur gänzlich Platz zu machen.⁷⁵

3.3.4.2 *Es beginnt im Mutterleib*

„Der Mensch ist also als ein horchendes, merkendes Geschöpf zur Sprache natürlich gebildet.“⁷⁶ Herder behält Recht und zwar schon hinsichtlich der Entwicklung des Kindes im Mutterleib. Bereits beim Heranwachsen im Mutterleib - etwa ab der 20. Schwangerschaftswoche - beginnt die sprachliche Ausrichtung des Ungeborenen, in dem es anfängt, nicht nur Umgebungsgeräusche wahrzunehmen, sondern auch die Stimme der Mutter zu differenzieren.⁷⁷ Nicht nur die einzigartige Klangschrift der mütterlichen Stimme vermag es zu entziffern, sondern auch die ihrer Sprache. Studienergebnisse ha-

⁷⁴ vgl. Stern 1907:290ff.

⁷⁵ vgl. Wode 1993:81ff.

⁷⁶ Herder 1993:45.

⁷⁷ vgl. Largo 2006:322-323.

ben bestätigt, dass Neugeborene Äußerungen in der Sprache der Mutter von fremden Sprachen zu unterscheiden wissen. Das Abenteuer Sprache beginnt somit schon im Mutterleib.⁷⁸

Das Hauptaugenmerk soll allerdings nicht auf der pränatalen Sprachwahrnehmung liegen, sondern vorwiegend die postnatalen Spracherwerbsstadien eines Kindes näher beleuchten. Daher sei die pränatale Phase an dieser Stelle nur kurz angerissen.⁷⁹

3.3.4.3 Hauptentwicklungsstadien des Kindes

Wie bereits an anderen Stellen⁸⁰ deutlich wurde, vollzieht sich die sprachliche Entwicklung des Kindes in Abhängigkeit von seiner geistigen Entwicklung in einem unveränderlichen und aufeinander aufbauenden Ablauf von vier Hauptphasen:

- 1) Das sensomotorische Stadium (1.-2. Lebensjahr): In diesem Stadium entwickelt das Kleinkind die Fähigkeiten, motorische und wahrnehmende Funktionen zu koordinieren sowie Kausalzusammenhänge zwischen äußeren Objekten seiner Umwelt und sich selbst festzustellen. Das typische Verhalten, das diese Entwicklungsphase qualifiziert, ist die Handlung (Piagets Begriff des *Handlungsschemas*).
- 2) Das prä-operationale Stadium (ca. 2.-7. Lebensjahr): Diese Phase ist durch die Entwicklung des organisierten symbolischen Verhaltens in Form von Sprache gekennzeichnet. Das Denken des Kindes ist in diesem Stadium zentriert, egozentrisch, statisch und irreversibel. Im Umgang mit einem Objekt konzentriert das Kind seine Aufmerksamkeit auf eine markante Eigenschaft des Objektes oder der Handlung (zentriert). Es ist außerdem noch nicht im Stande, unterschiedliche Rollen einzunehmen und sich so in Situationen anderer einzufühlen (egozentrisch). Vielmehr beobachtet es verschiedene Teile eines Geschehens (statisch), kann aber dabei in seinem Denkvorgang nicht wieder zum Ausgangspunkt zurückgelangen (irreversibel). Bei bilingualen Kindern, die bis zirka zum dritten Lebensjahr wie Monolinguale lediglich über ein Sprachsystem verfügen, erfolgt in diesem Stadium die Trennung in zwei eigenständige Sprachsysteme.⁸¹
- 3) Das konkret-operationale Stadium (ca. 7.-11. Lebensjahr): Das Kind ist ab diesem Stadium nicht mehr von unmittelbaren Situationen abhängig, sondern hat bereits

⁷⁸ vgl. Butzkamm 1999:6.

⁷⁹ vgl. weiterführend dazu Clauser 1971; Fifer/Moon 1989; Hennon/Hirsch-Pazek/Golinkoff 2000.

⁸⁰ vgl. Kapitel 3.3.2.3: „Kognitivismus“ und Kapitel 3.3.3.1: „Piaget'sche Theorie der kognitiven Entwicklung“

⁸¹ vgl. Kapitel 4.4.4.1: „Das Sprachsystem bei bilingualen Kindern“

ein Bewusstsein für Zeit (vergangene, gegenwärtige, zukünftige Situationen) entwickelt, innerhalb dessen Umkehrbarkeit möglich ist.

- 4) Das formal-operationale Stadium (ca. ab dem 11. Lebensjahr): Ist das konkret-operationale Stadium abgeschlossen, tritt das Kind in das formal-operationale Stadium über. In dieser Phase gewinnt es die Fähigkeit des hypothetischen Denkens und beschreitet den Weg in Richtung Erwachsenenalter.⁸²

3.3.4.4 Die Stadien des Spracherwerbs

Postnatal beginnt das Kind mit der Entwicklung von Sprache in einer Abfolge von verschiedenen Spracherwerbsstadien. Natürlich kann die intraindividuelle Variation (Variation bei einem Sprecher) von Kind zu Kind stark abweichen, denn es variieren der Beginn und die Lerngeschwindigkeit des Spracherwerbs häufig. Manche sprechen früher, manche später, dennoch bleibt die Abfolge der Etappen bei allen Kindern gleich. Das Ehepaar Stern⁸³, dessen Untersuchungen eine Vorreiterrolle im Bereich des Spracherwerbs einnehmen, unterteilt die Spracherwerbsstadien des Kindes in die folgenden Epochen:

- a) Vorstadium: Etwa bis zum ersten Lebensjahr erfolgt die Vorbereitung zum Sprachverständnis und dem eigentlichen Sprechen. Dies erfolgt durch Schreien und Lallen als Lautnachahmung.
- b) Erste Epoche: Im Alter von etwa 1;0 bis 1;6 Jahren beginnt das Kind das eigentliche Sprechen, wenn die im Vorstadium entwickelten Funktionen zu einer Einheit werden. Sobald sich mit dem Selbstgeäußerten das Verstehen (das Kind verbindet das Lallen mit dem Verstehen) und mit dem Verstehen das Selbstäußern verknüpft, kann das als Sprechen bezeichnet werden. Am Beginn dieses Prozesses äußert das Kind Einwortsätze. Über Kenntnisse im Bereich der Grammatik verfügt es noch nicht.

Das Kind nähert sich der Sprache bei a) und b) von drei Seiten her: Vom Lallen, dem sinnlosen Nachahmen und dem sprachlosen Verstehen.

- c) Zweite Epoche: Zwischen 1;6 und 2;0 Jahren erfährt das Kind eine starke Erweiterung des Wortschatzes und entwickelt ein Bewusstsein um die Bedeutung der Sprache, denn in dieser Phase erwacht mit dem Symbolbewusstsein ein starkes

⁸² vgl. Oksaar 1977:157ff. Vgl. Piaget 1976:15ff.

⁸³ vgl. Stern 1907:157-204.

Symbolverlangen, da das Kind nicht nur die Symbole braucht, sondern auch merkt, dass Worte Symbole sind. Das Kind beginnt, nach dem Namen von Dingen zu fragen und formuliert in dieser Phase bereits Zweiwortsätze, die sowohl die Funktion des Ausrufes und der Frage als auch der Aussage erfüllen.

- d) Dritte Epoche: Ungefähr zwischen 2;0 und 2;6 Jahren ist vor allem die Verwendung von Satzketten für die Entwicklung der Syntax wichtig. Das Kind beginnt damit, Mehrwortsätze selbst zu formulieren. Charakteristisch sind Flexion, Konjugation, Deklination und Komparation.
- e) Vierte Epoche: Ab zirka 2;6 Jahren beginnt die Über- und Unterordnung von Sätzen. Das Kind hinterfragt temporale und kausale Beziehungen und erweitert seine Sprachkenntnisse durch Neubildung von Wörtern, indem es zusammensetzt und ableitet.

3.3.4.5 Exkurs: Spracherwerbsstörungen

Grundsätzlich kann jede Phase des Spracherwerbsprozesses mehr oder weniger ausgeprägten Störungen unterliegen. Da das Kind aber das Fundament an Sprache bis etwa zum vierten Lebensjahr bildet, ist davon auszugehen, dass die meisten Spracherwerbsstörungen in dieser Entwicklungsphase ihren Ausgangspunkt nehmen. Wie bei den Erklärungsansätzen zu Spracherwerb ist auch im Bereich der Spracherwerbsstörungen anzunehmen, dass eine mehrdimensionale Herangehensweise an Störungen im Spracherwerb der Realität besser Rechnung trägt. In Abhängigkeit davon, in welchem Stadium die Störung zu lokalisieren ist, scheinen verschiedene Prozesse im Vordergrund zu stehen. Während es zunächst hauptsächlich um Faktoren der Interaktion geht, spielen später eher kognitive Prozesse eine Rolle. Dies macht auch hier ein mehrdimensionales Modell zur Erklärung von Spracherwerbsstörungen plausibel, da spracherwerbsgestörte Kinder vielfach große interindividuelle Unterschiede bezüglich dem zeitlichen Auftreten, der Art und der Ausprägung ihrer Störung aufweisen. Aus diesen Gründen seien die Spracherwerbsstörungen anhand der verschiedenen Prozesse aufgezeigt.

Neurolinguistische Prozesse: Aus den Untersuchungen geht hervor, dass die anatomisch-funktionelle Entwicklung des Gehirns in enger Beziehung zum Spracherwerb steht. Die sogenannten zentral bedingten Spracherwerbsstörungen sind auf pathologische Befunde hinsichtlich der Lateralitätsentwicklung zurückzuführen. Das Kind weist ausgeprägte Probleme auf der morphologisch-syntaktischen Sprachebene auf.

Kognitive Prozesse: Nach Piaget gilt Sprachentwicklung als integrierter Teil der Entwicklung semiotischer Funktionen (das Kind lernt, sich einen Begriff von Sprache als Repräsentation von Wirklichkeit zu machen), die ihren Ursprung im sensomotorischen Stadium nehmen. Ausgehend davon, dass direkte Verbindungen zwischen sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten bestehen, treten diese jedoch stärker oder schwächer hervor, je nachdem, welche Rolle gerade andere Faktoren (neurolinguistische oder interaktive Prozesse) spielen. Spricht ein Kind verspätet oder gar nicht, kann der Grund in einer Repräsentationsstörung oder Repräsentationsverzögerung liegen, muss aber nicht. Es kann gleichermaßen sein, dass das Kind zwar sehr wohl eine Vorstellung von der Realität hat, es aber die entsprechenden Wörter nicht kennt, sie nicht aussprechen kann, will oder als nötig erachtet.

Kommunikativ-interaktive Prozesse: Das ‚Turn-Taking‘ (ich bin dran – du bist dran) als synchronisierter Dialog zwischen Mutter und Kind, der zunächst hauptsächlich im Rahmen des Blickkontaktes funktioniert, begründet eine Voraussetzung für die spätere sprachliche Kommunikation. Dem folgt der trianguläre Blickkontakt, bei dem ein Dreiecksverhältnis entsteht, und das Kind mithilfe der Mutter in Form des Verhältnisses Ich–Du–Gegenstand die Grundlage für die Entwicklung der sprachlichen Referenz bildet. Das Kernmuster des Frage-Antwort-Typs als verbale Mutter-Kind-Interaktion begründet schließlich den eigentlichen kommunikativ-sprachlichen Prozess. Sind diese Interaktionsmuster gestört, kommt es vor, dass das Kind nicht, wenig oder verbesserungswürdig spricht.

Ich-Entwicklung: Die affektive Beziehung zwischen Mutter und Kind als Grundlage für die geistige, kommunikative und sprachliche Entwicklung des Kindes kann den Prozess von der Symbiose zur Loslösung und Individuation behindern, wenn sie Störungen der kindlichen Kompetenz oder aber Schwierigkeiten der Mutter im Loslösungsprozess aufweist. Diese Störungen haben zur Folge, dass sich das Kind nicht in Ruhe und Sicherheit wiegt, um sich mit Gegenständen auseinander zu setzen, was wiederum die Erarbeitung der symbolischen und kommunikativen Voraussetzungen für den sprachlichen Austausch verhindert. Ferner kann es zu einem Bruch des psychologischen Gleichgewichts des Kindes kommen.

Sprachverständnis: Ob ein Kind einen Satz verstanden hat (Input), kann nur über eine zusätzliche Leistung (Output) bewertet werden. Daher spielt das Sprachverständnis eine zwiespältige Rolle, obwohl es unabdingbar mit Spracherwerb verwoben ist, da davon ausgegangen wird, dass das Kind erst zur sprachlichen Äußerung fähig ist, wenn

es dieselbe verstanden hat. Äußerst selten kommen dahingehende Untersuchungen vor, obschon viele Autoren eine Störung der rezeptiv-sensorischen Fähigkeiten als mögliche Ursache von Sprachentwicklungsstörungen sehen. In der Konsequenz ist das Kind im Übergang von der nonverbalen zur verbalen Kommunikation gestört.⁸⁴

Es wurde ersichtlich, dass verschiedene Komponenten auf die Sprachentwicklung des Kindes Einfluss nehmen. So führen etwaige Störungen, Dysfunktionen oder Reifungsverzögerungen der verschiedenen Bereiche zu Entwicklungshemmungen, die sich schließlich als Spracherwerbsstörungen manifestieren. Diese Beeinträchtigungen bedeuten für das Kind immer individuelle Sprachbarrieren, die mitunter zu enormen Hindernissen für die Bildungs- und Lernsituation des Kindes werden können.⁸⁵

⁸⁴ vgl. Zollinger 1991:15-76.

⁸⁵ vgl. Meixner 2004:23.

4 Bilingualismus

4.1 Terminologie

Eine allgemeingültige Definition von Bilingualismus auszumachen, scheint auf Basis der verschiedenen wissenschaftlichen Theorien schier unmöglich zu sein. Bilingualismus geht über die Linguistik hinaus und wird dabei aus der Warte unterschiedlicher Disziplinen betrachtet. Sie leisten ihrerseits wiederum einen spezifischen Beitrag zur wachsenden Literatur rund um Bilingualismus, indem jede Disziplin jeweils auf ihre Weise ihren speziellen Interessen im Zusammenhang mit Bilingualismus nachgeht. Während die Linguistik die Sprache als eigentlichen Gegenstand ihrer Forschung - Bilingualismus wird als Erklärungsansatz für Veränderungen in einer Sprache herangezogen - und nicht das Individuum ins Zentrum der Überlegungen stellt, so bildet Bilingualismus etwa in der Psychologie eine Einflussgröße, die auf geistige Prozesse wirkt. Im Gegensatz dazu wird der Terminus im Bereich der Soziologie als Komponente kultureller Auseinandersetzung gesehen. Pädagogik wiederum arbeitet mit Bilingualismus in Verbindung mit schulischer Organisation und Unterrichtsmedien. Die Disziplinen haben gemein, dass dem Bilingualismus stets eine untergeordnete Rolle zukommt.⁸⁶ Folglich herrscht in der Literatur auch Uneinigkeit darüber, wie sich der Begriff Bilingualismus nun konkret definieren lässt. Dazu Grosjean:

„It is an interesting fact that no really precise statistics exist concerning the number and distribution of speakers of two or more languages in the nations of the world. Although almost all current encyclopaedias and survey books list the main language of the world, the number of people that speak them, and where they are spoken, there are no comparable figures on the use of two or more languages. This can be accounted for partly by the fact that there is no widely accepted definition of the concept of bilingualism.“⁸⁷

Maßgebend zum Zwecke einer adäquaten Definition von Bilingualismus sind allem voran die Problemstellungen, wer überhaupt als bilingualer Sprecher in Frage kommt und insbesondere ab wann jemand als bilingual bezeichnet werden kann. Ist etwa ausschließlich jemand, der beide Sprachen fließend spricht, ein bilingualer Sprecher? Wie verhält es sich mit einem Sprecher, der in beiden Sprachen die Fähigkeiten des Hörens und Sprechens auf natürliche Weise vollkommen entwickelt hat, aber nur in einer auch Le-

⁸⁶ vgl. Mackey 1968:583.

⁸⁷ Grosjean 1982:2.

sen und Schreiben kann? Kommt auch die Selbstwahrnehmung des Sprechers als Maßstab in Betracht? Welche sprachlichen Kompetenzabstufungen müssen berücksichtigt werden, um das Können eines Bilingualen einzuordnen?⁸⁸

Fragen dieser Art treten zwangsläufig auf, will man den Terminus Bilingualismus fassen. Nach Bußmann wird der Begriff Bilingualismus [Lat. lingua >Zunge, Sprache<. Auch Bilingualität, Zweisprachigkeit] grundsätzlich unterteilt in:

- „Sozialer/Kollektiver Bilingualismus: Alternativer Gebrauch zweier Sprachen in sozialen Gemeinschaften, vgl. Diglossie;
- Individueller Bilingualismus: Bezeichnet die individuelle Fähigkeit, sich in zwei Sprachen auszudrücken.“⁸⁹

Auch Mackey schlägt als ersten Schritt eine Unterscheidung zwischen Bilingualismus als individuelles Phänomen und Bilingualismus als kollektives Phänomen vor, um dann im zweiten Schritt mit Hilfe einer adäquaten Analyse unter Berücksichtigung verschiedener Parameter (Grad, Funktion, Sprachwechsel und –mischungen) den komplexen Begriff Bilingualismus greifbar zu machen.⁹⁰

4.1.1 Kollektiver Bilingualismus

Kollektiver (gesellschaftlicher, sozialer) Bilingualismus ist in einer Gesellschaft anzutreffen, in der zwei oder mehrere Sprachen von der Bevölkerung alltäglich gebraucht werden. Damit versteht man unter diesem Begriff das Aufwachsen in einer zumindest zweisprachigen (oder auch mehrsprachigen) Gesellschaft, wie es etwa in der Schweiz oder Kanada der Fall ist. Nicht nur innerhalb der Familie wird das bilinguale Kind mit seinen beiden Sprachen konfrontiert, sondern auch in seiner sozialen Umgebung, da beide Sprachen in der Gesellschaft meist gut beherrscht werden. Auch die Weiterentwicklung der Sprachen gestaltet sich wesentlich einfacher, da eine große Gruppe an Bezugspersonen zur Verfügung steht und somit nicht nur die Eltern beide Sprachen vermitteln. Außerdem ist eine zweisprachige Erziehung des Kindes von staatlicher Seite her gewährleistet, da das Kind in Gebieten der kollektiven Zweisprachigkeit zwangsläufig in den Genuss einer zweisprachigen schulischen Erziehung kommt. Somit ist ein nahtloser sprachlicher wie kultureller Übergang von der familiären Umgebung in den instituti-

⁸⁸ vgl. Wei 2000:5.

⁸⁹ Bußmann 2002:124.

⁹⁰ vgl. Mackey 1962; zit. Wei 2000:26-53.

onalisierten Sozialisationsbereich sichergestellt. Hier bewegen wir uns bereits im Bereich von Diglossie⁹¹. Aus oben genannten Gründen ist die Aneignung der Sprachen in der Regel einfacher als bei individueller Zweisprachigkeit.⁹²

4.1.2 Individueller Bilingualismus

Der individuell Bilinguale grenzt sich von einer monolingualen Mehrheit ab. Im Mittelpunkt steht also die bilinguale Einzelperson. Individueller Bilingualismus ist daher als Folge persönlicher und privater Bildungsanstrengung zu sehen, wodurch die Rolle der Eltern besonders betont wird. Hohe Anforderungen kommen auf die Eltern zu, denn nur im Falle günstiger sozio-kultureller Bedingungen führt individueller Bilingualismus und im Zusammenhang damit die bilinguale Erziehungsmethode der Eltern zur Erlangung gleicher Kompetenz in beiden Sprachen. Auf die Bedingungen der bilingualen Kindererziehung und die verschiedenen Spracherziehungsmethoden wird in den Kapiteln 4.2.3 und 5.3 genauer eingegangen. In jedem Fall zählen zu diesen Rahmenbedingungen eine natürliche zweisprachige Umgebung, eine unbeirrte Sprachtrennung seitens der Eltern verbunden mit einem konsequenten Sprachgebrauch sowie eine positive Einstellung der Eltern als auch des Kindes gegenüber angewandter Zweisprachigkeit.⁹³

Im empirischen Teil dieser Arbeit wird ausschließlich der individuelle Bilingualismus der Brüder untersucht.

Definitorische Überlegungen zum Terminus sind je nach Herangehensweise unterschiedlich. Entweder wird Bilingualismus - der strengen Auslegung der Linguistik folgend - vom Grad der *Kompetenz* her betrachtet, oder aber die *Funktion* von Bilingualismus wird als maßgebendes definitorisches Kriterium angesehen, wie es im Bereich der Sozio- und Psycholinguistik typischerweise der Fall ist. Die Definitionen von Bilingualismus werden seit Beginn der Bilingualismusforschung kontrovers diskutiert, da bis dato keine Einigung darüber besteht, ab wann ein Sprecher bilingual ist. So fordern die einen die muttersprachliche Kompetenz beider Sprachen, die anderen wiederum begründen Bilingualismus bereits bei Zweitsprachkenntnissen in einer der vier sprachlichen

⁹¹ *Diglossie*: Von Ferguson (1959) eingeführter Terminus. Er spricht von Diglossie als Verwendung von zwei funktional unterschiedlichen Sprachvarietäten, die in eine *High Variety* und eine *Low Variety* eingeteilt werden. Fishman (1967) sieht jede Sprachgemeinschaft mit zwei funktional unterschiedenen Varietäten als diglossisch an. Er verbindet das soziolinguistisch orientierte Konzept der Diglossie mit dem psycholinguistischen Konzept des Bilingualismus.

⁹² vgl. Riehl 2004:52ff.

⁹³ Harding-Esch/Riley 2003:22ff.

Fertigkeiten.⁹⁴ Strittig bleibt nach wie vor die Frage nach dem Grad der Beherrschung, denn wie gut muss nun jemand seine Erstsprachen beherrschen, um als bilingual zu gelten?

Die Definitionen im Sinne einer linguistischen Kompetenz weisen ein relativ breites Spektrum auf. Am Weitreichendsten definiert MacNamara (1969) den individuellen Bilingualismus einer Person bereits dann, wenn der Sprecher die Zweitsprache in einem nur minimalen Ausmaß sprechen, schreiben, verstehen oder lesen kann. Auch Diebold (1964) und Pohl (1965) sehen bilinguale Kompetenz bereits bei Beherrschung einer Fähigkeit, namentlich dem Verstehen. Die Auslegung reicht über verschiedene Kompetenzstufen bis hin zur Extremposition Bloomfields (1933), der Bilingualismus bei Beherrschung beider Sprachen auf muttersprachlichem Niveau ansiedelt.

Einen geringeren Radius ziehen die funktionalen Definitionen. Mackey (1962) sieht Bilingualismus als die wahlweise Verwendung von zwei oder mehr Sprachen durch eine Person. Oksaar (1971) leitet eine zusätzliche Überlegung ein, in Anbetracht welcher die beiden Sprachen des Bilingualen situationsbedingt automatisch gewechselt werden können. Hier gilt das Phänomen der Diglossie nicht als Bilingualismus.

Fernab dieser definitorischen Betrachtungsweisen der Funktion und Kompetenz von Sprache steht Bilingualismus globaler gesehen als Fähigkeit, sich mit beiden Gruppen zu identifizieren, wie Malmberg (1973) schlussfolgert. Aus dieser Perspektive gewinnt nicht nur der Bilingualismus, sondern auch der Bikulturalismus eines Sprechers an Bedeutung.⁹⁵ Eine vernünftige Position wird wohl zwischen diesen Extremen zu finden sein. So sehen Kielhöfer/Jonekeit unter der Instanz des Sprachbewusstseins Bilingualismus als „das individuelle Gefühl, in beiden Sprachen ‚zu Hause zu sein‘.“⁹⁶

Die nun skizzierten verschiedenen Definitionen ordnet Overbeke⁹⁷ in drei Kategorien ein: *Normative*, *methodologische* und *beschreibende* Definitionen. Die ersten beiden Definitionskategorien orientieren sich dabei an den Sprachkenntnissen, da sie Bilingualismus als Kompetenz verstehen. Die dritte Kategorie lenkt hingegen den Fokus auf die Funktion, wodurch sie nicht mehr rein linguistischer Natur ist, sondern vielmehr psycholinguistischen Annahmen Raum bietet.

⁹⁴ vgl. Riehl 2004:63.

⁹⁵ vgl. Fthenakis 1985:15f.

⁹⁶ Kielhöfer/Jonekeit 1995:11.

⁹⁷ vgl. Overbeke 1972; zit. Aleemi 1991:13.

4.1.3 Normative Definitionen

Diese Definitionskategorie setzt ein bestimmtes Sprachniveau oder eine parallele Entwicklung beider Sprachen voraus und orientiert sich dabei an einem kaum zu erreichenden Idealzustand von Sprachkompetenz. Hierunter ist die These Bloomfields (1933) anzusiedeln, der Bilingualismus erst dann anerkennt, wenn beide Sprachen auf muttersprachlichem Niveau – „native-like control of two languages“⁹⁸ - beherrscht werden. Aus dieser Perspektive wäre fast niemand bilingual, so ist es nötig, den Begriff etwas weiter zu fassen. Diese Problematik sieht auch Bloomfield und merkt an, dass der Grad der Kompetenz relativ zu sehen ist: „Of course, one cannot define a degree of perfection at which a good foreign speaker becomes a bilingual: the distinction is relative.“⁹⁹ Aber noch in den 1960er Jahren setzte sich die ältere Bilingualismusforschung dafür ein, derartige Ideale zu propagieren. Nach Weisgerbers Auffassung – ein Vertreter dessen - musste dringend vor den Gefahren von Mehrsprachigkeit gewarnt werden, da die „Sprachmengerei“ der sprachlichen Entwicklung schade, sofern diese idealen Voraussetzungen dafür nicht gegeben waren. Bilingualismus war einer Elite vorbehalten und galt fernab dieses hohen Standards als etwas Abträgliches und Widernatürliches.¹⁰⁰ Hypothetisch mag also die Definition Bloomfields einleuchtend anmuten, in der Praxis ist dieser Zustand allerdings kaum erreichbar, da ein bilingualer Sprecher wahrscheinlich kein völlig identisches Sprachniveau in beiden Sprachen erreichen wird, weil meist eine der beiden die Position der starken Sprache einnimmt.

4.1.3.1 Starke versus schwache Sprache

Äußerst selten kommt es vor, dass beide Sprachen in allen Bereichen identisch ausgeprägt sind. Nahezu immer existiert ein Ungleichgewicht zwischen den Sprachen und eine dominiert dabei die andere. Kielhöfer/Jonekeit sehen daher die dominierende Sprache als *starke Sprache* und die andere als *schwache Sprache*. Faktorenabhängig kommt es bei Bilingualen normalerweise zur Ausbildung einer starken und einer schwachen Sprache. So sind etwa natürliche Art und Zeitpunkt des jeweiligen Spracherwerbs, aber auch die Intensität des Sprachgebrauchs ausschlaggebend für die Differenzierung der Sprachkompetenz. Zusätzlich sind emotionale Bindung sowie soziale und persönliche Gründe entscheidend.

⁹⁸ Bloomfield 1933:56.

⁹⁹ ebd. 1933:56.

¹⁰⁰ vgl. Weisgerber 1966:77.

Ganz grundsätzlich gilt die besser beherrschte Sprache als die starke Sprache. Als Kreislauf von Ursache und Wirkung ist die Tendenz zur Verwendung dieser Sprache bei Bilingualen zu beobachten. Da er sie besser beherrscht, wendet er sie häufiger an und durch diesen häufigen Sprachgebrauch wird wiederum ihre Position als starke Sprache gestärkt.

In der Praxis wird aber der Sprachgebrauch einer Sprache situationsbedingt (umgebungs-, erlebnis-, themen- und fertigkeitsgebunden) veranlasst. Wenn der Bilinguale etwa in das Land seiner schwachen Sprache reist, wird diese wieder stärker und die ursprünglich starke Sprache kann abgeschwächt werden. Oft will der Bilinguale auch gewisse Erlebnisse und Themen lieber in einer bestimmten Sprache behandeln. Je nach Kompetenz in einer Fertigkeit kann es auch vorkommen, dass die starke Sprache zwar überwiegend verwendet wird, der Bilinguale aber beispielsweise beim Lesen der schwachen Sprache den Vorzug gibt, da eben diese Fertigkeit in der starken Sprache weniger gut ausgeprägt ist. Es wird deutlich, dass wir es mit einem komplexen, dynamischen Kontinuum zu tun haben, in dem sich beide Sprachen ständig zwischen den Polen „stark“ und „schwach“ verschieben.

Um die starke und schwache Sprache eines Bilingualen auszumachen, können die Zähl- sprache, die Traumsprache, die Spielsprache, die Sprache des Denkens und des Fluchens Orientierungspunkte sein. Hier finden sich die jeweiligen Sprachverteilungsordnungen wieder, wodurch Rückschlüsse auf die starke und schwache Sprache gezogen werden können. Der Zähl- sprache wird nachgesagt, dass Bilinguale stets in der starken Sprache spontan zu zählen beginnen. Allerdings stimmt das nur zum Teil, denn in der Regel zählen und rechnen sie in der Sprache, in der sie dies auch gelernt haben. Da Zähl- und Rechenoperationen stark automatisiert sind (Kleines Einmaleins, Addieren, Subtrahieren), bleibt die Zähl- sprache meist resistent gegenüber sprachlichen Verschiebungen. So wird die Zähl- sprache von vielen Bilingualen ein Leben lang konstant beibehalten, während sich die Sprachen in anderen Bereiche wie oben beschrieben verschieben. Auch bei der Traumsprache gilt die Annahme, Träume erfolgen in der Sprache, aus der die starke Sprache geschlossen werden kann. Tatsächlich finden sich die Sprachverteilungsordnungen aber auch im Traum wieder. So kann es sein, dass die Kinder auch im Traum mit der Mutter Spanisch und mit dem Vater Deutsch sprechen oder aber sie befinden sich in spanischsprachiger Umgebung und träumen dann in spanischer Sprache wie auch umgekehrt in deutscher Umgebung die Traumsprache des Deutschen zur An-

wendung kommen kann.¹⁰¹ Ebenso spielen affektive Faktoren in Anbetracht dieser Unterscheidung eine Rolle. Vor allem die Spielsprache, die Sprache des Denkens, Selbstgespräche und die Sprache des Fluchens werden dahingehend interessant. Im empirischen Teil wird dies anhand der Praxis im Kapitel 7.5.3 „Starke Sprache“ versus „schwache Sprache“ untersucht.

4.1.4 Methodologische Definition

Diese Definitionskategorie steht vom Anspruch her völlig konträr zu den erläuterten normativen Definitionen. Methodologische Definitionen legen den Grad der Kompetenz viel weiter aus. Zweisprachigkeit beginnt bereits ab der Formulierung von sinnvollen und vollständigen Sätzen in einer zweiten Sprache. Beispielsweise sieht Haugen (1953) Bilingualismus „at the point where the speaker of one language can produce complete, meaningful utterances in the other language.“¹⁰² und Weinreich (1968) Bilingualismus als „The practice of alternately using two languages.“¹⁰³ Auch Mackey schließt sich diesen ähnlichen Definitionen an und meint dazu:

„It seems obvious, therefor, that if we are to study the phenomenon of bilingualism we are forced to consider it as something entirely relative [...]. We shall therefor consider bilingualism as the alternate use of two or more languages by the same individual.“¹⁰⁴

Die Definition im Sinne der linguistischen Kompetenz wird von MacNamara (1969) sehr weitreichend aufgefasst. Er bezeichnet jemanden als bilingual, der eine Zweitsprache sprechen, lesen, verstehen oder schreiben kann und das „even to a minimal degree“.¹⁰⁵ Diebold (1964) und Pohl (1965) gehen noch einen Schritt weiter, weisen bilinguale Kompetenz bereits bei Beherrschung des Verstehens zu und dringen mit ihrer Position bereits in den Bereich eines „passiven Bilingualismus“ vor. Allerdings scheint diese Annahme diskutabel, da in der Konsequenz fast jeder bilingual wäre, verstehe auch nur eine zweite Sprache.

¹⁰¹ vgl. Kielhöfer/Jonekeit 1995:12ff.

¹⁰² Haugen 1953; zit. Aleemi 1991:13.

¹⁰³ Weinreich 1968:1.

¹⁰⁴ Mackey 1962; zit. Wei 2000:26.

¹⁰⁵ MacNamara 1969; zit. Aleemi 1991:13.

4.1.5 Beschreibende Definitionen

Die letzte Definitionskategorie nach Overbeke trachtet danach, Zweisprachigkeit nach funktionalen Gesichtspunkten näher zu kategorisieren. Die funktionsorientierten Definitionen zieht das Wie und die Zweckmäßigkeit der Sprachverwendung des Individuums innerhalb der Gemeinschaft heran. Mackey dazu: „Bilingualism is not a phenomenon of language; it is a characteristic of its use. It is not a feature of the code but of the message. It does not belong to the domain of “langue“ but of “parole“.“¹⁰⁶ Mackey versteht Bilingualismus als Erscheinung des Sprachgebrauchs und daher als einen relativen Begriff. Dabei orientiert er sich nicht an der Frage, ob jemand bilingual ist, sondern wie bilingual er ist. Hierunter gewinnt Bilingualismus als eröffnendes Element zweier Welten an Bedeutung, wie Overbeke festhält: „Bilingualism is an optional or obligatory means for efficient two-way communication between two or more different ‘worlds’ using two different linguistic systems.“¹⁰⁷

Bilingualismus gilt deshalb globaler betrachtet als Fähigkeit, sich mit beiden Sprachgruppen zu identifizieren, wie auch Malmberg (1973) schon festhielt. Diese Betrachtungsweise zollt auch dem mit Bilingualismus eng verbundenen Bikulturalismus Tribut, befindet sich der bilinguale Sprecher doch im ständigen Austausch mit der jeweiligen Sprachgruppe, weshalb der Sprachgesellschaft gewiss eine gewichtige Rolle zukommt. Die Frage nach Zugehörigkeitsgefühl in zweierlei Sprachgemeinschaft, wie sie schon Kielhöfer/Jonekeit beantwortet hatten, sieht auch Blocher in seiner Betrachtungsweise von Zweisprachigkeit. Hierunter ist zu verstehen: „[...] die Zugehörigkeit eines Menschen zu zwei Sprachgemeinschaften in dem Grade, dass Zweifel darüber bestehen können, zu welcher der beiden Sprachen das Verhältnis enger ist, oder welche als Muttersprache zu bezeichnen ist [...]“¹⁰⁸ Blocher vertritt somit die These einer „ausgeglichenen Zweisprachigkeit“.

Es wird zunehmend deutlich, dass nicht nur die Beherrschung beider Sprachen eine Komponente von Bilingualismus repräsentiert, sondern auch dem Angehören zweier Sprachgemeinschaften tragende Bedeutung zukommt. Sprache und Kultur ergänzen sich und die Frage nach kultureller Zugehörigkeit und Identität wird aufgeworfen, der im weiteren Verlauf der Arbeit noch nachgegangen wird.

¹⁰⁶ Mackey 1962; zit. Wei 2000:26.

¹⁰⁷ Overbeke 1972:112.

¹⁰⁸ Blocher 1982; zit. Földes 2005:10.

4.1.6 Terminologische Problematik und Überlegungen

Mit Verweis auf den eingehend diskutierten Terminus Bilingualismus ist es durchaus sinnvoll, sich zu fragen, wie bilingual jemand ist und nicht ob jemand bilingual ist. Die falsche Fragestellung führt zu eben dieser Misere des Definitionsproblems, da immer wieder der Frage nachgegangen wird, ob jemand als bilingual gilt und man in einem absoluten und relativen Begriff die Lösung sieht. Ebenso schwierig gestaltet sich die Frage danach, wie bilingual jemand ist, ist doch die Messung des Grades der Sprachkompetenz ein ähnlich komplexes Vorhaben. Trotzdem widmet Mackey seine Überlegungen der Frage nach dem Wie, um in weiterer Folge festzustellen, wie sehr der Grad der Bilingualität ausgeprägt ist. Mit Hilfe einer adäquaten Analyse unter Berücksichtigung verschiedener Parameter (Grad, Funktion, Sprachwechsel und -mischungen) schlägt er eine Unterscheidung in folgenden Punkten vor, um den komplexen Begriff Bilingualismus greifbar zu machen:¹⁰⁹

- Anzahl der Sprachen (zwei oder mehr)
- Sprachgewandtheit
- Beschaffenheit der Sprachen
- Gegenseitige Beeinflussung der Sprachen
- Sprache in der Dimension der sozialen Funktion

Um zum Zwecke des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Arbeit einen Konsens zu bilden, seien die Definition von Bilingualismus nach Bloomfield als „Beherrschung beider Sprachen auf muttersprachlichem Niveau“ wie auch im Rahmen des Bilingualismus nach Kielhöfer/Jonekeit unter der Instanz des Sprachbewusstseins als „individuelles Gefühl, in beiden Sprachen ‚zu Hause zu sein‘“ herangezogen. Um nun einen Nenner zu bilden, sei Bilingualismus nach Blocher als „die Zugehörigkeit des Menschen zu zwei Sprachgemeinschaften in dem Grade, dass Zweifel darüber bestehen können, zu welcher der beiden Sprachen das Verhältnis enger ist, oder welche als Muttersprache zu bezeichnen ist“¹¹⁰ abgesteckt. Die Wahl dieser Extremposition fußt auf der Tatsache, dass die untersuchten Kinder zwei Erstsprachen besitzen und sich in zwei Welten bewegen, wie sich im empirischen Teil im Detail zeigen wird.

¹⁰⁹ vgl. Mackey 1962; zit. Wei 2000:26ff.

¹¹⁰ Blocher 1982; zit. Földes 2005:10.

4.2 Formen des Bilingualismus

4.2.1 Natürlicher Bilingualismus

Wie im Kapitel des Erstspracherwerbs ersichtlich wurde, erwirbt ein Kind normalerweise ganz natürlich eine Erstsprache. So verhält es sich auch, wenn Kinder bilingual heranwachsen, vorausgesetzt, die Bedingungen dafür sind gegeben. Natürlicher Bilingualismus ist daher vergleichbar mit dem Begriff des natürlichen Spracherwerbs. Das Kind erwirbt also ganz von alleine nicht bloß eine, sondern gleich zwei Sprachen parallel in seiner natürlichen Umgebung. Die Bedingungen für diesen bilingualen Erstspracherwerb schließen formellen Unterricht oder den Einsatz von Lernverfahren annahmegoß aus und bedingen ein authentisches sprachliches Umfeld, womit zumeist ein gemischtsprachiges Elternhaus gemeint ist, in dem die Eltern unterschiedliche Sprachen sprechen und beide Elternteile jeweils ihre Muttersprache dem Kinde vermitteln wollen. Das Kind passt sich diesen Verhältnissen automatisch an und übernimmt durch seine Eltern beide Sprachen. Am Anfang empfindet es das Kind daher als etwas völlig Natürliches, bilingual heranzuwachsen. Erst mit der Bewusstwerdung über seine Zweisprachigkeit beginnt das Kind, sich mit seiner Sprachbiographie auseinander zu setzen. Diese Sprachreflexion bewirkt ein verstärktes Sprachbewusstsein (*language awareness*), wodurch sich das Verhältnis zu seinem Bilingualismus verändert. Da hypothetische Überlegungen dazu angestellt werden müssen, fällt die Auseinandersetzung mit der eigenen Zweisprachigkeit in die Phase der endenden *critical period*.

In jedem Fall müssen aber für das Gelingen eines natürlichen Bilingualismus folgende Punkte erfüllt werden: Funktionaler Sprachgebrauch, Sprachtrennung, sprachliche und emotionale Zuwendung seitens der Eltern, sowie eine positive Einstellung von Seiten der Eltern als auch des Kindes. Dies ist unerlässlich für den Spracherwerb des Kindes, da der Sprachgebrauch an bestimmte Personen gebunden ist. Zudem drücken die Eltern durch das Beibehalten ihrer Muttersprache dem Kinde gegenüber eine gewisse Solidarität hinsichtlich ihrer Sprache aus, was wiederum deren Prestige stärkt.¹¹¹ Im weiteren Verlauf der Arbeit wird darauf noch näher eingegangen.

4.2.2 Künstlicher/intentionaler Bilingualismus

Wenn in einer einsprachigen Familie eine zweite Sprache zum Zwecke der Kindererziehung eingeführt wird, ohne dass sie die Muttersprache eines Elternteils ist, spricht man

¹¹¹ vgl. Riehl 2004:68.

von künstlichem/intentionalen Bilingualismus. Vielerorts (v.a. in Akademikerfamilien) ist ein Bestreben dahingehend zu beobachten, Bilingualismus auf diese Weise zu imitieren, indem beispielsweise ein französischsprachiges Kindermädchen angestellt wird. Dennoch ist es neben einer positiven Einstellung unerlässlich, dass zumindest ein Elternteil über grundlegende Sprachkenntnisse verfügt. Die Eltern schaffen also künstlich eine Situation, die ihrem Wunsch gerecht werden soll, ihrem Kind den Erwerb zweier Sprachen zu ermöglichen, um ihm so einen Vorsprung - was das spätere Sprachlernen betrifft - zu verschaffen. Trotz allem bleibt eine unnatürliche Situation des Spracherwerbs bestehen, deren Gelingen zumeist auch durch das Durchhaltevermögen der Eltern bedroht ist, da ihnen oft selbst der unmittelbare Kontakt zur Fremdsprache fehlt.

4.2.3 Die bilinguale Kindererziehung: Bedingungen

Es sind eine Reihe von Faktoren relevant, um durch das Umfeld des Kindes eine erfolgreiche bilinguale Kindererziehung wahrscheinlich zu machen. Dazu gehören Motivation, eine positive Spracheinstellung, emotionale und sprachliche Zuwendung, funktionaler Sprachgebrauch und Sprachtrennung.

De Houwer behält Recht, wenn von "It all starts with love... and positive attitudes"¹¹² die Rede ist, denn zunächst stehen die *Motivation* und *die positive Spracheinstellung* der Eltern im Vordergrund. So wird das Kind in ein Umfeld geboren, das den Sinn einer zweisprachigen Erziehung anerkennt und gewillt ist, beide Sprachen weiterzugeben. Nur dadurch kann gewährleistet werden, dass sich ihr Vorhaben auch wirklich erfolgreich in die Tat umsetzen lässt. Für das Kind soll sich die Beherrschung beider Sprachen als nützlich und vorteilhaft erweisen, sei es um der familiären (auch hinsichtlich der Verwandtschaft mütterlicher wie väterlicherseits) Verständigung Willen, oder auch, dass es sich in zwei Welten bewegen kann, um später einmal die Wahl zu haben, in beiden Ländern leben zu können und sich zu Hause zu fühlen. Eine positive Spracheinstellung ist aber nicht nur von Seiten der Eltern notwendig, auch das Kind bedarf einer positiven Einstellung gegenüber beiden Sprachen, die sie dem Kinde im Normalfall vermitteln. Akzeptiert es eine der beiden nicht, kann es zu Sprachverweigerung kommen, worauf weiter unten in Theorie (Kapitel 4.4.3) und Praxis (Kapitel 7.5.5) genau eingegangen wird. Sprachverweigerung kann im Zusammenhang mit Sprachprestige auftreten, oder auch aus emotionalen Gründen die Auflehnung des Kindes gegen eine empfundene Andersartigkeit zum Ausdruck bringen.

¹¹² De Houwer 2009:86.

Ebenso wie die Motivation und die positive Spracheinstellung spielt die *emotionale und sprachliche Zuwendung* der Eltern eine prägnante Rolle bei einer bilingualen Erziehung. Wird die Zuwendung vernachlässigt, erschwert es den Spracherwerb und er verlangsamt sich. Vorübergehend oder dauerhaft kann es auch dazu kommen, dass sich ein Elternteil (z.B. in Folge beruflicher Verpflichtungen) dem Kinde weniger widmen kann. Dadurch verstärkt sich meist die Beziehung zum präsenteren Elternteil und konsequenterweise auch zu dessen Sprache. Dieser Umstand spiegelt sich in einem sprachlichen Ungleichgewicht wider, sodass eine Sprache schnell die Oberhand gewinnt und die Entwicklung der anderen Sprache zurückbleibt. Auf der Hand liegt daher, dass das Kind einen möglichst ausgewogenen sprachlichen Input benötigt, bei dem auch das Umfeld eine wichtige Rolle spielen kann. Nur so kann es auch beide Sprachen erfolgreich entwickeln.

Außerdem ist ein *funktionaler Sprachgebrauch* und *Sprachtrennung* von Bedeutung. Entscheidend dabei ist die Vermeidung jeglicher Sprachmischungen und die sprachliche Zuordnung bestimmter Funktionen. Die Sprachen müssen unabhängig voneinander eingesetzt werden, auch Übersetzungen von einer in die andere Sprache sollen tunlichst unterlassen werden, sodass jeder Sprache eine spezielle Aufgabe, eine Rolle und ein Anwendungsfeld beikommt. Funktionale Trennung bildet sich in folgenden Konstellationen:

- **Muttersprache – Vatersprache:** Mutter und Vater sprechen verschiedene Sprachen und wenden sich in ihrer jeweiligen an ihr Kind.
- **Familiensprache – Umgebungssprache:** Die Sprache der Umgebung ist eine andere als die in der Familie gesprochene Sprache.
- **Familiensprache – Spielsprache:** Beim Spiel soll das Kind die andere Sprache sprechen und nicht diejenige, die es gewöhnlich im familiären Umfeld anwendet.
- **Familiensprache – Schulsprache:** Schulische Erziehung erfolgt in einer anderen Sprache als die in der Familie gesprochene.
- **Familiensprache – Berufssprache:** Zumindest ein Elternteil spricht im Beruf nicht die Sprache, die innerhalb der Familie gebräuchlich ist.

Funktionaler Sprachgebrauch respektive Trennung kommt dadurch zustande, indem die Sprachen unterschiedliche Funktionen erfüllen. Sprache wird der Mutter oder dem Vater zugeordnet, übernimmt die Rolle einer Spiel-, Schul- oder Berufssprache oder definiert die Sprache der Familie. So kommt jeder Sprache eine klare Funktion zu und ist dadurch

in ihrer Anwendung automatisch von der anderen abgegrenzt. Kommt es aber dennoch zu Überschneidungen innerhalb der sprachlichen Rollenverteilungen, birgt dies die Gefahr von funktionalen Konflikten und es kommt zu Interferenz. Starke Sprachmischungen können die Ordnungen so sehr stören, dass das Prinzip der funktionalen Trennung nicht mehr gewährleistet werden kann.¹¹³ Kapitel 4.4 wendet sich der angesprochenen Problematik detailliert zu.

4.3 Bilingualismus und seine Ausprägungen

Wie in den vorangegangenen Kapiteln ersichtlich wurde, ist Bilingualismus als äußerst komplexes und inkonstantes Phänomen zu beobachten. Um die Realität möglichst getreu abzubilden, muss dieses dynamische Kontinuum berücksichtigt werden, in dem sich beide Sprachen je nach bilingualer Sprecher ständig zwischen den Polen „stark“ und „schwach“ verschieben. Ebenso ist die Art und Weise, wie sich der Bilinguale seine Zweisprachigkeit angeeignet hat, von Bedeutung. Bilinguale können folglich nicht als einheitliche Gruppe mit völlig identischen Merkmalen betrachtet werden. Aus diesen Gründen ist eine Unterscheidung verschiedener Formen von Nöten, die sich an linguistischen Gesichtspunkten orientieren und nach unterschiedlichen Erwerbsbedingungen eingeteilt werden.

4.3.1 Koordinierter, gemischter und subordinierter Bilingualismus

Je nach Aufbau des mentalen Lexikons unterscheidet Weinreich (1966) diese drei Formen: Koordinierter (*coordinate*), gemischter (*compound*) und subordinierter (*subordinate*) Bilingualismus.

Koordinierter Bilingualismus (*coordinate bilingualism*) bezeichnet die Trennung der linguistischen Zeichen beider Sprachen. Sie werden gesondert gehalten, sodass der Sprecher zwei koexistente linguistische Systeme beherrscht. Beim gemischten Bilingualismus (*compound bilingualism*) wird zwar die lautliche Zusammensetzung der Sprachen auseinandergehalten, nicht aber die Bedeutung. Zu einer Unterscheidung kommt es folglich nur im Bereich der Lexik, Syntax oder Semantik sind allerdings verflochten, sodass beim Sprechen einer Sprache die Normen der anderen Sprache angewandt werden. Zusätzlich dazu wird beim subordinierten Bilingualismus (*subordinate bilingualism*) auch das Zeichen der zweiten Sprache unmittelbar aus der ersten übersetzt.¹¹⁴

¹¹³ vgl. De Houwer 2009:90-104. Vgl. Kielhöfer/Jonekeit 1995:14ff.

¹¹⁴ vgl. Fthenakis 1985:17.

4.3.2 Gemischter versus paralleler Bilingualismus

Ähnlich der Einteilung Weinreichs berücksichtigt Carroll (1970) in seiner Unterscheidung das Wie des bilingualen Erwerbs und unterteilt in *gemischten* und *parallelen* Bilingualismus.

Der *gemischte Bilingualismus* bezeichnet den Erwerb einer Fremdsprache in einer muttersprachlich bestimmten Lernsituation unter Beibehaltung der Semantik der Erstsprache. Nach Carroll durchdringen Reaktionen der neuen Sprache das ursprüngliche Reaktionssystem, es kommt zu Assimilation, wodurch die Bildung eines gemeinsamen Bestandes an Bedeutungsreaktionen bewirkt wird, die nunmehr für beide Sprachen gelten. Die Struktur der Erstsprache bleibt dominant erhalten, kommt aber in der Zweitsprache zum Ausdruck. Da hingegen beim *parallelen Bilingualismus* beide Sprachen in getrennten Lernsituationen erworben werden, üben die Sprachsysteme keinen Einfluss aufeinander aus. Sie bleiben unabhängig voneinander und existieren parallel, wodurch Sprachmischungen und Interferenzen eher ausgeschlossen werden können.¹¹⁵

4.3.3 Natürlicher versus kultureller Bilingualismus

An anderer Stelle – im Kapitel 4.2.1 - wurde deutlich, dass *natürlicher Bilingualismus* auf das Heranwachsen eines Kindes in einem bilingualen Elternhaus Einfluss nimmt. Durch den unmittelbaren Kontakt und dem zunächst passiven, später aktiven Gebrauch erwirbt das Kind von ganz allein beide Sprachen, ohne jegliche formelle Unterweisung oder Übersetzungen. Dem natürlichen stellt Weiss (1959) den *kulturellen Bilingualismus* gegenüber (sogenannter „Schulbilingualismus“), der sich auf das Ergebnis einer systematischen formellen Unterweisung bezieht. Im Rahmen dieser Variante erlernt ein monolinguales Kind im Unterricht eine ihm bis dato fremde Sprache. Das Kind lernt diese Sprache schrittweise und wird auf diese Weise kulturell bilingual.¹¹⁶

4.3.4 Simultaner versus sukzessiver Bilingualismus

Von *simultanem Bilingualismus* spricht man, wenn ein Kind noch vor dem dritten Lebensjahr zwei Sprachen gleichzeitig erwirbt und so zwei verschiedene Sprachsysteme entwickelt. Eignet es sich danach eine zweite Sprache an, so wird dies als *sukzessiver Bilingualismus* bezeichnet. MacLaughlin (1978) schlug das Zeitkriterium von drei Jahren vor und meinte „that acquisition of more than one language up to age three

¹¹⁵ vgl. Fthenakis 1985:17.

¹¹⁶ vgl. ebd. 1985:17.

should be considered simultaneous“.¹¹⁷ Das Alter als entscheidende Variable für die Differenzierung von Bilingualismus führt zur Auffassung einiger Autoren, ein früher Bilingualismus (*simultaner Bilingualismus*) führe zu einem bilingualen System vom gemischten Typ, während ungleichzeitiger Erwerb (*sukzessiver Bilingualismus*) in ein bilinguales System des koordinierten Typs mündet. Diese Annahmen basieren auf Untersuchungsergebnissen von Genesee et al. (1977).¹¹⁸

Der Vorteil beim simultanen Bilingualismus liegt in der gleichwertig kompetenten Ausprägung beider Sprachen. Das Kind muss nicht von einer in die andere Sprache übersetzen. Es erfolgt allerdings bis zur Trennung in zwei eigenständige Sprachsysteme eine ähnliche Anwendung der Strukturen, wie es vor allem beim deutsch-spanischen Bilingualismus im Bereich der Lexik oder der Syntax der Fall ist. Zu Beginn gliedert das Kind seine beiden Sprachen in ein einziges Sprachsystem ein, was die Übertragung beispielsweise im Bereich der Lexik von der einen in die andere Sprache begünstigt. Dieser Umstand kann anhand von Sprachmischungen beobachtet werden, wie es auch in der Praxis noch ersichtlich sein wird. Nach einiger Zeit erfolgt die Trennung in zwei eigenständige Sprachsysteme, dann werden auch Sprachmischungen seltener vorkommen. Beim sukzessiven Bilingualismus kommt es zwar sogleich zur Ausbildung zweier Sprachsysteme, da sich das Kind zuerst eines, dann das zweite System aneignet, das Kind wird allerdings beide Sprachsysteme nicht völlig gleichwertig ausprägen. Es schaltet aber im Gegensatz zum früh simultan bilingualen Kind von Anfang an von einem System zum anderen um.

4.3.5 Additiver versus substraktiver Bilingualismus

Es war Lambert (1977), der den Begriff des *additiven Bilingualismus* einführte. Darunter verstand er die Erweiterung des Sprachrepertoires des Kindes durch eine weitere Sprache, wobei aber die Erstsprache unberührt blieb und ihr Niveau vergleichbar mit monolinguaalem Erstspracherwerb stabil blieb. Das Kind kann folglich zwei Sprachen nebeneinander entwickeln, die keinen negativen Einfluss aufeinander ausüben, sondern es vielmehr in kognitiver und sozialer Weise bereichern, da beide Sprachen gesellschaftlich positiv konnotiert sind und deren Beherrschung als Vorteil geschätzt wird. *Substraktiver Bilingualismus* liegt vor, wenn die Erstsprache des Kindes sukzessive aufgrund politischen oder sozialen Drucks durch eine dominante, meist prestigeträchtigere

¹¹⁷ Romaine 1989:165.

¹¹⁸ vgl. Fthenakis 1985:17f.

Zweitsprache ersetzt wird. Die bilinguale Kompetenz spiegelt sich dann je nach Stadium der Substraktion der Erstsprache und deren Ersetzung durch die Zweitsprache wider. Beispielsweise bei Kindern von Migranten, die in ein Land kommen und sich die dortige Landessprache zu Ungunsten der Erstsprache aneignen, kann substraktiver Bilingualismus beobachtet werden. Das Kind verfügt zum Zeitpunkt des Erlernens der Zweitsprache über lediglich mäßig solide Kenntnisse seiner Erstsprache, entwickelt aber nicht diese weiter, sondern erlernt die andere Sprache und zwar in noch geringerem Maße. Die Kenntnisse der Erstsprache weichen zurück, die Kenntnisse der Zweitsprache wachsen aber nur langsam an. In der Konsequenz ist zeitweilig weder die Erstsprache verfügbar, noch kann die Zweitsprache bereits in vollem Umfang gebraucht werden. Die Vorstellung des Substraktiven geht in eine Richtung, bei welcher der Zweitsprachenstand in dem Maße wächst, wie die Erstsprache zurückgeht. Tatsächlich kommt es im Entwicklungsverlauf aber zu einem schnelleren Rückgang der Erstsprache verglichen mit dem mäßigen Gewinn für die Zweitsprache. Dies ist dadurch erklärbar, dass nicht getrennt betrachtet auf der einen Seite vergessen, auf der anderen neu erworben wird. Die Kenntnisse der Erstsprache reduzieren sich, ohne dass jemals in dem Maße aufgebaut werden konnte, wie es für das Erlernen einer Zweitsprache notwendig wäre. Der ebenfalls von Lambert geprägte Begriff des substraktiven Bilingualismus ist mit der ausschließlich sprachlichen Komponente des Semilingualismus eng verwandt. *Worst case* kommt es zur sogenannten „doppelten Halbsprachigkeit“ (*Semilingualismus*), bei welcher der Sprecher sowohl die Erstsprache von Beginn an mangelhaft spricht als auch die Zweitsprache ungenügend entwickeln kann.

Ist aber die Bedingung einer positiven Einstellung des Sprechers beiden Sprachen gegenüber - die ihrerseits beide als dominant und prestigeträchtig wahrgenommen werden - gegeben, kann substraktiver Bilingualismus in seiner negativen Ausprägung vermieden werden. Dann nämlich übt die Zweitsprache keinen negativen Einfluss auf die Erstsprache aus und beide Sprachen können sich relativ unabhängig voneinander entwickeln, ohne dass die neue die Erstsprache auf unvollständige Weise ersetzt.¹¹⁹

4.3.5.1 *Semilingualismus*

Eine Reihe empirischer Arbeiten zu diesem Phänomen liegen aus Skandinavien vor. Seit Hansegård (1968) über *halvspråkighet* schrieb, findet der Begriff vielfach Eingang in die Fachliteratur. Semilingualismus („doppelte Halbsprachigkeit“) beinhaltet zunächst

¹¹⁹ vgl. Fthenakis 1985:17-57.

die mangelhafte Beherrschung von Erst- und Zweitsprache. Bei der Halbsprachigkeit ist zwar die Alltagssprache intakt, die kognitiv-akademische Sprachfähigkeit aber mangelhaft. Halbsprachigkeit umfasst daher nicht die Sprache als Ganzes, da die sichtbaren Sprachmerkmale wie Aussprache, gängiger Wortschatz, einfache Grammatik, flüssiges Sprechen und Verstehen beim Zuhören vorhanden sind. Semilingualismus hingegen beinhaltet eine niedrige kognitiv-akademische Sprachfähigkeit in beiden Sprachen, sodass sich hinter einer „linguistischen Fassade“ ein „Defizit in der kognitiven Struktur“ verberge, wie es Cummins (1978) ausdrückte. Entsprechende Begleiterscheinungen des Semilingualismus sind schlechte schulische Leistungen und emotionale Störungen, sodass es durch dieses Versagen unweigerlich zu einer Ausweitung des Syndroms auf die Gesamtpersönlichkeit kommt.

Wie beim Bilingualismus gilt es, die Ausprägung des Semilingualismus zu beachten. Vor allem der Frage nach der Entstehung dieses Phänomens wird in der Forschung nachgegangen. Bereits bei den Indianern Nordamerikas konnte festgestellt werden, dass viele ihre Erstsprache vergaßen und das schneller, als sie das Englische lernten. Heute können etwa bei Kindern von Migranten die jeweilig ausschlaggebenden Faktoren des Semilingualismus beobachtet werden. Dabei bestimmt nicht nur die Fähigkeit des Sprechers, sondern vielmehr die gesellschaftliche Anforderung an das sprachliche Niveau die spezifische Kompetenz, die geltend für Bilingualismus als auch für Semilingualismus herangezogen wird. Semilingualismus wird häufig erst deutlich, wenn das Kind abstrakte Begriffe verstehen und gebrauchen soll. Da das Kind aufgrund des sprachlichen Mangels unfähig ist, abstrakte Begriffe zu verwenden, kommt es in der Konsequenz zu schulischem Versagen. Auch die Nicht-Erfüllung der gesellschaftlichen Sprachnorm beeinträchtigt den Sprecher schließlich im emotionalen Bereich und wird als Beeinträchtigung der Gesamtpersönlichkeit empfunden. Da ein gesellschaftlicher Maßstab zur Diagnose seiner Existenz angesetzt wird, so sind auch die Entstehungsbedingungen gesellschaftlicher Natur. Semilingualismus ist daher viel eher als gesellschaftliches Phänomen denn als individuelles Defizit anzusehen. Im Konkreten wirkt sich Semilingualismus bei Minoritäten in Form von Identitätskonflikten und Diskriminierung aus.¹²⁰

¹²⁰ vgl. Fthenakis 1985:19-57.

4.3.6 Ausgeglichener versus dominanter Bilingualismus

Von Lambert (1955) geprägt beziehen sich die Begriffe des *ausgeglichenen* und *dominanten Bilingualismus* auf die Sprachkompetenz des Sprechers in beiden Sprachen. Um die bilinguale Fähigkeit in beiden Sprachen zu messen, schlägt MacNamara (1967) verschiedene Prüfverfahren vor: Selbstevaluation, Output an Wörtern in beiden Sprachen bei Vorgabe eines Assoziationsimpulses, Evaluierung der verschiedenen sprachlichen Fertigkeiten in beiden Sprachen mittels Lesegeschwindigkeitstests etc. Beherrscht ein Sprecher beide Sprachen auf gleichem Niveau, so wird er als *ausgeglichen bilingual* behandelt. Ausschlaggebend ist die Fähigkeit des Sprechers, sich beider Sprachen gleich gut bedienen zu können, beinhaltet aber nicht die gleiche Kompetenz in allen sprachlichen Fertigkeiten. Sind die Sprachfertigkeiten beider gleich gut ausgeprägt, spricht man vom Idealfall des Ambilingualismus. Ähnlich zum Begriffsumfang MacNamaras prägten Halliday, McIntosh und Strevens (1968) den Terminus *ambilingualism* als eine Bezeichnung für Individuen, „who are capable of functioning equally well in either of the languages in all domains of activity and without traces of one language in their use of the other.“¹²¹ Ambilingualismus umfasst also eine äußerst ausgeglichene Konstellation des Bilingualismus, die eher als theoretische Konstruktion zu betrachten ist und daher als Artefakt in der Realität sehr selten anzutreffen ist.

Dagegen kommt ein *dominanter Bilingualismus* viel häufiger vor und beschreibt einen bilingualen Sprecher, der eine der beiden Sprachen leichter und besser handhabt. Die Dominanz einer Sprache rührt daher, dass diese meist die Umgebungssprache ist und der Sprecher somit ständig mit ihr konfrontiert wird. Die andere Sprache ist hingegen häufig an eine kleine Gruppe an Sprechern gebunden und verläuft sich so im Laufe der Zeit zur schwächer ausgeprägten. Ein weniger umfangreiches Lexikon und geringere Ausdrucksmöglichkeiten sind die Folge.¹²²

4.4 Bilingualismus und seine Auswirkungen

4.4.1 Sprachmischungen: Transfer und Interferenz

Im Kapitel der Bedingungen einer gelungenen bilingualen Spracherziehung des Kindes wurde deutlich, wie wichtig das Prinzip der funktionalen Sprachtrennung ist. Werden die sprachlichen Ordnungen gestört, funktioniert das Prinzip der Sprachtrennung nicht

¹²¹ Romaine 1989:14.

¹²² vgl. ebd. 1989:14-22.

mehr und es kommt zu Sprachmischungen und Interferenzen.¹²³ Sprachmischungen bestehen aus einer direkten Zusammensetzung von einzelnen Wörtern, Satzteilen oder ganzen Sätzen aus zwei Sprachen. Eine Sprache bleibt dabei die Grundsprache, in der punktuell Elemente der anderen Sprache eingefügt werden. Häufiges *code-switching* und Interferenzen führen zu Sprachmischungen. Gewinnen sie an Regelmäßigkeit, so wird die Sprache des bilingualen Kindes als „Mischsprache“ bezeichnet, bei der ein kontinuierlicher Sprachwechsel beobachtet werden kann, dessen Charakteristikum eine gewisse Eigenständigkeit beinhaltet. Vor allem in der frühen Phase der Sprachentwicklung (bis ca. 2;6) mischen bilingual heranwachsende Kinder beide Sprachen noch häufiger, da die Trennung in zwei eigenständige Sprachsysteme noch nicht erfolgte. Diese Mischsprache deutet auf ein einziges Sprachsystem hin, in dem beide Sprachen verankert sind, bevor es zu erwähnter Trennung kommt. Grundsätzlich überträgt der Sprecher sein sprachliches Wissen aus der L1 in die L2. Dieser Vorgang wird als *Transfer*, dessen Produkt als *Interferenz* bezeichnet. Im Gegensatz zu Sprachmischungen kommt es bei der Interferenz zur Überlappung von Strukturen und Regeln, die indirekt einwirken und deshalb schwerer erkennbar sind. Weinreich unterscheidet lautliche, grammatische und lexikalische Interferenzen und definiert den Begriff so:

„Der Terminus Interferenz schließt die Umordnung von Strukturschemata ein, die sich aus der Einführung fremder Elemente in die stärker strukturierten Bereiche der Sprache ergibt; zu diesen Bereichen sind etwa der Hauptteil des phonologischen Systems, ein großer Teil der Morphologie und Syntax und einige Felder des Wortschatzes zu zählen.“¹²⁴

Vor allem ist dies ein Charakteristikum des Sprachlernens bei Nicht-L1-Erwerbstypen. Sprachlernen erfolgt dem natürlichen Spracherwerb ähnlich in aufeinander folgenden Stadien, die ihrerseits immer wieder zu Interferenzen mit der Erstsprache führen können. Bei den interlingualen Interferenzen bilden sich Fehlerquellen vor allem in den Bereichen der Substitution, Über- und Unterdifferenzierung sowie in der Über- und Unterrepräsentation, da der Sprecher stets die Muster der Erstsprache mit denen der Zielsprache vergleicht. Intralinguale Interferenzen treten meist in Form von Übergeneralisierung oder Hyperkorrektheit in Erscheinung. Es kann sowohl ein Positiv- als auch ein Negativtransfer entstehen, dem man entgegenwirken soll beziehungsweise den Positivtransfer fördern kann. Wichtig ist auch das Verständnis für das Entstehen

¹²³ vgl. Kielhöfer/Jonekeit 1995:14ff.

¹²⁴ Weinreich 1977:15.

von Fehlern, wobei man grundlegend die intersprachliche (Kontrastnivellierung, *false friends*, Divergenz, Kontrastverschiebung und –übertreibung) und die intrasprachliche Fehlererklärung (Überdifferenzierung, Übergeneralisierung, Regularisierung und Simplifizierung) unterscheidet. Aber nicht jede Art von Fehlern ist gleich, daher trachtet man im unterrichtlichen Kontext danach, den Fehler zu kategorisieren, zu analysieren, zu erklären und aus ihm schlussfolgernd zu lernen. Nicht zuletzt birgt die Komponente des kulturellen Unterschiedes Gefahren der Interferenz auf situativer Ebene. Zuweilen erachtet ein Sprecher einen Aspekt der Zielsprache als völlig konträr zu dem, als was dieser im Kulturkreis der Zielsprache durch ihre Sprecherschaft gedeutet wird. So kann es zu Missverständnissen kommen, die mitunter nicht einmal verstanden werden, da die sprachliche Äußerung für den Nicht-Muttersprachler völlig korrekt zu sein schien. Daher gelten für das Gelingen sprachlicher Handlungen in der Zielsprache auch Grundsätze wie die Wahl der richtigen sprachlichen Mittel, die Kenntnis der Regeln des situativen Gebrauchs und die Kenntnis der zu Grunde liegenden kulturspezifischen Schemata.

Die Ergebnisse der Forschung können auch auf den natürlichen L2-Erwerb übertragen werden, denn auch auf diesem Gebiet nimmt man die Existenz von Interferenzen an. In den 1970er Jahren zeigte sich in einer Untersuchung, dass Transfer durchaus im natürlichen L2-Erwerb vorkommt. Bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern kann ab 2-3 Jahren ein intersprachliches Sprachbewusstsein beobachtet werden. Die einzelnen Strukturbereiche der Sprache sind jedoch unterschiedlich anfällig für Transfer. Der Bereich der Phonologie ist beispielsweise stark transferanfällig, wohingegen Flexionen wesentlich weniger berührt bleiben.¹²⁵ Bis etwa zum dritten Lebensjahr kann beim bilingualen Kind typischerweise ein erhöhter Grad an Sprachmischungen beobachtet werden, woraus schlussgefolgert werden kann: Je höher der Grad an Sprachmischungen in dieser Phase ist, desto eher kann vermutet werden, dass noch keine vollständige Sprachtrennung erfolgte. Inwieweit Sprachmischungen letztlich mit dem Sprachsystem bilingualer Kinder in Verbindung gebracht werden können, wird unten erläutert.

Schließlich gilt eine Feststellung Lamberts für den natürlichen wie künstlichen Kontext gleichermaßen, wenn er sagt: „The more “separated” the contexts of acquisition, the less the bilingual interference.”¹²⁶

¹²⁵ vgl. Wode 1988:98.

¹²⁶ Lambert 1972:52.

4.4.4.1 Das Sprachsystem bilingualer Kinder

Offensichtlich lassen Sprachmischungen Rückschlüsse auf das Sprachsystem bilingualer Kinder zu. Einigkeit herrscht allerdings in der Literatur noch nicht darüber vor, inwieweit eine Systematik von Sprachsystemen während des Spracherwerbs bilingualer Kinder existiert. Man versucht, der Repräsentation der Sprachen im Gehirn des bilingualen Kindes nachzugehen. Daher beschäftigt die Forschung immer wieder die Frage, ob das bilinguale Kind nun von Beginn an über ein einziges Sprachsystem für beide Sprachen verfügt oder zwei getrennte Sprachsysteme besitzt. Diese Unstimmigkeit lässt verschiedene Vermutungen zu, so nimmt Leopold (1978) am Beginn des Spracherwerbs die Existenz eines einzigen Sprachsystems als Ergebnis seiner Studie über seine Tochter Hildegard an. Er schlussfolgert: „Infants exposed to two languages from the beginning do not learn bilingually at first, but weld the double representation into one unified speech system.“¹²⁷

Gegensätzlich dazu vertritt Bergman aufgrund der Beobachtungen ihrer Tochter Mary (1976) die Annahme einer *Independent Development Hypothesis*. Als zwei von Anfang an unabhängige Sprachsysteme formuliert sie in ihrer Betrachtung:

„In cases of simultaneous language acquisition, each language will develop independently of the other, reflecting the acquisition of that language by monolingual children, unless it is the case that the lines between the two languages are not clearly drawn in the linguistic environment of the child. In such case, which may be caused by code-switching patterns in the bilingual community or by deviations in the adult language of the child's environment from the norm in the monolingual community, the child will sort out the two systems according to the input that he receives.“¹²⁸

Vergleichbar mit dem Spracherwerb Monolingualer entwickeln sich nach Bergman die Sprachen Bilingualer unabhängig voneinander. Im Rahmen der Thesen zweier getrennter Sprachsysteme von Beginn an wird angenommen, dass es zu Sprachmischungen deshalb kommt, weil das Kind erst lernen müsse, zwischen beiden Sprachsystemen je nach soziolinguistischem Parameter (Gesprächspartner, Situation, Thema, etc.) im Sprachgebrauch zu unterscheiden. Das Hauptaugenmerk liegt allerdings auf individuellen Unterschieden, weshalb diese Annahme einer adäquaten Verallgemeinerung entbehrt.

¹²⁷ Leopold 1978; zit. Thomason 2005:50.

¹²⁸ Bergman 1976; zit. Lanza 1997:51-52.

Die heute wohl bekannteste Theorie zum Sprachsystem Bilingualer haben Volterra/Taeschner (1978) in ihrem „Drei-Phasen-Modell“ formuliert. Gemäß ihren Beobachtungen der Sprachentwicklung des Kindes Lisa setzen Volterra/Taeschner die folgenden Zeitspannen an: Phase I von 1;6–1;11, Phase II von 2;5–3;3, Phase III von 2;9–3;11. Die Grenzen sind hier allerdings als fließend anzunehmen. Charakterisiert werden die Phasen dieses graduellen Spracherwerbsmodells folgendermaßen:

- I. „The child has only one lexical system comprising words from both languages.
- II. Development of two distinct lexical systems although the child applies “the same syntactic rules to both languages”.
- III. Differentiation of two linguistic systems, lexical as well as syntactic.”¹²⁹

Zu Beginn des Sprachentwicklungsprozesses herrscht eine Mischung von lexikalischen und syntaktischen Komponenten zweier Sprachsysteme vor. Das Kind bildet in dieser Phase Sätze, die aus Wörtern beider Sprachen bestehen, da es zwar ein Wort in einer Sprache weiß, jedoch nicht das entsprechende Synonym in der anderen Sprache. Volterra/Taeschner sprechen in dieser Phase der 2-3 Wortsätze von lediglich einer Sprache, die wiederum ein Sprachsystem für sich selbst ist. Neben der Analyse der Lexik können mangels unzureichender Daten in Form von 2-3 Wortsätzen Rückschlüsse auf die Syntax nur schwer gezogen werden.¹³⁰

In der zweiten Phase, welche die beginnende Trennung des Sprachsystems in zwei eigenständige markiert, kommt es zunächst zu einer Differenzierung auf Ebene der Lexik. Aufgrund der zunehmenden Eigenständigkeit der Sprachsysteme vorerst im Bereich der Lexik treten keine satzinternen Mischungen mehr auf. Das Kind verfügt nun über Synonyme in beiden Sprachen.¹³¹

Folgt nun zur getrennten Lexik auch die Trennung auf Ebene der Syntax, so tritt das Kind in die dritte Phase ein. Beide Systeme sind jetzt getrennt und werden streng an Personen festgemacht. Die strikte Assoziation Person-Sprache hilft dem Kind, die Sprachsysteme getrennt voneinander zu festigen, denn „it is at this stage that she more rigidly associates the languages with different persons (“une personne-une langue”).“¹³² Häufig ist diese Phase aber von Interferenzen überschattet, speziell dann, wenn sich das Kind gegenüber seinen Gesprächspartnern in einer konfliktären Situation befindet. Hat

¹²⁹ Volterra/Taeschner 1978; zit. Wei 2000:344.

¹³⁰ vgl. ebd. 1978; zit. Lanza 1997:28ff.

¹³¹ Kritisch dazu: Meisel 1989 und Genesee 1989; zit. Wei 2000:327-369. Sie stellen das „Drei-Phasen-Modell“ nach Volterra/Taeschner u.a. mangels fundierter empirischer Belegbarkeit in Frage.

¹³² ebd. 1978; zit. Lanza 1997:32. Vgl. Kapitel 5.3.1: „Partnerprinzip: Die „une personne – une langue“ Hypothese“

das Kind auch diese Hürde überwunden, kann man es als bilingualen Sprecher bezeichnen. Volterra/Taeschner beschreiben den Abschluss ihres „Drei-Phasen-Modells“ so: „At the end of this stage, the child is able to speak both languages fluently, i.e. with the same linguistic competence as a monolingual child, with any person. It is only at this point that one can say a child is truly bilingual.“¹³³

Sicherlich hängen Sprachmischungen auch damit zusammen, dass es dem Kinde gar nicht bewusst ist, dass es bilingual heranwächst, weil dieses Umfeld als natürlich wahrgenommen wird. Folglich kann die Sprachtrennung erst mit beginnendem Sprachbewusstsein eintreten, wenn das Kind ein Bewusstsein zunächst darüber entwickelt, dass es in zweisprachiger Umgebung aufwächst. Dieses Bewusstsein bildet das Fundament eines späteren bilingualen Bewusstseins, das wiederum Voraussetzung für die Entwicklung einer bilingualen Identität ist.

Generell sind jedoch Sprachmischungen bei bilingualen Kindern keine untypisches Phänomen. Auch im fortgeschrittenen Alter kommt es etwa zu code-switching oder code-mixing. Dann hat das Phänomen der Sprachmischung allerdings nichts mehr mit der Frage nach getrennten Sprachsystemen zu tun, sondern gilt viel mehr als Ausdruck bewusster Sprachverwendung.

4.4.2 Sprachwechsel: Code-switching, Code-mixing, Borrowing

Sprachmischungen sind ein Charakteristikum bilingualer Sprecher. Generell versteht man unter *code-switching* die Fähigkeit bilingualer Sprecher, während einer sprachlichen Äußerung oder Interaktion von einer Sprache in die andere zu wechseln. Dieser Wechsel kann Wörter, Satzteile oder ganze Sätze umfassen, die im Gegensatz zum *borrowing* phono- und morphologisch nicht der Grundsprache angepasst werden. Grosjean definiert das Phänomen wie folgt:

„I will define code-switching as the alternate use of two or more languages in the same utterance or conversation [...] What is important is that switching is different from borrowing a word from the other language and integrating it phonologically and morphologically into the base language. In code-switching the switched element is not integrated; instead there is a total shift to the other language.“¹³⁴

¹³³ Volterra/Taeschner 1978; zit. Lanza 1997:32.

¹³⁴ Grosjean 1982:145-146.

Im Vorangegangenen wurde deutlich, dass der abwechselnde Gebrauch von zwei Sprachen schon im frühen Kindesalter beginnt. Als Kommunikationsstrategie und Zeichen von Gruppenzugehörigkeit meint Grosjean weiter:

„Code-switching, therefor, occurs early in children but at first is used mainly to express a word or an expression that is not immediately accessible in the other language. With time it is used as a verbal or communicative strategy and ultimately as a marker of group membership.“¹³⁵

Kinder mischen ihre Sprachen (vor allem Substantiva und Adjektiva) noch öfter. Ab dem neunten Lebensjahr erweitert sich das Mischen der Sprache und umfasst dann auch vermehrt Satzteile und ganze Sätze. Doch nicht nur im Kindesalter, sondern auch im Erwachsenenalter ist das *code-switching* gängiger Usus.

Die Gründe sind einerseits in einer auftretenden Wortnot in einer der beiden Sprachen anzusiedeln. Der bilinguale Sprecher greift in der Unterhaltung mit einem anderen Zweisprachigen auf das entsprechende Wort in der anderen Sprache zurück, wodurch die Konversation fließend weitergeführt werden kann. Andererseits sind Motive im sozialen Kontext verhaftet, die das situative Konnotat der Kontaktsprachen, das Gesprächsthema, die Verstärkung einer Aussage, das Sprechen über bestimmte Ereignisse oder ganz Alltägliches beinhalten. Situativ begründet kann *code-switching* auch in Verbindung mit Elite-Bilingualismus im Imponierenwollen gesehen werden. Dabei will der Sprecher in einer Gruppensituation von Bilingualen zeigen, dass er fähig ist, mit den Sprachen mühelos zu jonglieren. Die Intention liegt in einer Hebung des Sozialprestiges, wonach der Sprecher trachtet.¹³⁶ Grosjean gibt eine Übersicht dessen:¹³⁷

Some reasons for Code-Switching	
• Fill a linguistic need for lexical item, set phrase, discourse marker, or sentence filler • Continue the last language used (triggering) • Quote someone • Specify addressee • Qualify message: amplify or emphasize (“topper” in argument) • Specify speaker involvement (personalize message)	• Mark and emphasize group identity (solidarity) • Convey confidentiality, anger, annoyance • Exclude someone from conversation • Change role of speaker: raise status, add authority, show expertise

Um *code-switching* als beliebtes Mittel, das andere vom Gespräch auszuschließen vermag, wissen schon Kinder, die sich dieser Handhabe von Sprachen dann auch schon

¹³⁵ Grosjean 1982:206.

¹³⁶ vgl. Aleemi 1991:73.

¹³⁷ ebd. 1982:152.

früh bedienen. Konkrete Situationen, die diesen Vorteil Bilingualer deutlich machen, werden im empirischen Teil dieser Arbeit beschrieben.

Sucht man die Begriffe *code-switching* und *code-mixing* abzugrenzen, schlägt Pfaff (1979) den Terminus *code-mixing* zunächst als neutralen Überbegriff für das *code-switching* und *borrowing* vor.¹³⁸ Es herrscht allerdings in der Forschung weitgehend Einigkeit darüber vor, dass es sich beim *code-switching* um regelgeleitete Prozesse handelt, deren pragmatisch und grammatikalisch korrekte Verwendung sich der Sprecher durch den Spracherwerb aneignen muss. Die Anforderung an die Kompetenz des Sprechers differenziert daher das *code-mixing* aus, da es beim *code-mixing* nicht auf systematische und regelgeleitete Prozesse ankommt. *Code-mixing* impliziert im Gegensatz zum *code-switching* keine grammatikalischen Beschränkungen oder pragmatisch-soziolinguistische Regeln. Nicht zuletzt ist beim *code-switching* der Sprachwechsel etwas Beabsichtigtes, während er beim *code-mixing* auf mangelnde Sprachtrennung auf Ebene der grammatikalischen Kompetenz fußt.¹³⁹

Code-switching ist ein gängiges Phänomen im Sprachgebrauch Bilingualer. Daran ändert auch das Prinzip der Sprachtrennung nicht viel. Aleemi dazu:

„Das Prinzip der funktionalen Sprachtrennung findet seine Anwendung sowohl beim simultanen Bilingualismus [...] als auch beim sukzessiven Bilingualismus [...]. Es zeigt sich allerdings, daß sich diese recht feste Struktur meist im Laufe der Zeit lockert. Es wird nicht mehr streng zwischen den Sprachen unterschieden, nicht mehr einheitlich dieselbe Sprache gesprochen. Es werden häufig Wörter der einen Sprache in die andere übertragen, was mitunter zur Entstehung einer ‘Mischsprache’ führt, die dann im Extremfall nur noch den Familienmitgliedern verständlich ist.“¹⁴⁰

Das gängige Phänomen des *code-switchings* wirkt natürlich auch auf den Sprachgebrauch innerhalb der Familie ein. Es ist daher nichts Ungewöhnliches, wenn bilinguale Familien – obwohl sie dem Prinzip der Sprachtrennung weitgehend treu zu bleiben versuchen – irgendwann die Sprachen mischen. Konkretes dazu wird im Praxisteil erläutert.

¹³⁸ vgl. Pfaff 1979; zit. Romaine 1989:124.

¹³⁹ vgl. Lüdi 2005:341ff.

¹⁴⁰ Aleemi 1991:73.

4.4.3 Sprachverweigerung

Bisweilen kann es vorkommen, dass ein bilinguals Kind eine seiner Sprachen verweigert. Die Motive können in verschiedener Natur begründet liegen. Kielhöfer/Jonekeit unterteilen in emotionale, soziale Gründe und Sprachbeherrschung als Faktoren für auftretende Sprachverweigerung.

Fußt die Sprachverweigerung des Kindes auf *emotionalen Gründen*, können zwei mögliche Ursachen unterschieden werden: Ist die Beziehung des Kindes zu einer der sprachlichen Bezugspersonen gestört, lehnt das Kind diese Person unter Umständen ab und verweigert, um im selben Zuge auch die Person zu bestrafen, dessen Sprache. Eine andere Begründung ist darin zu finden, dass das bilinguals Kind eine negative Einstellung der Eltern oder des Umfeldes gegenüber Bilingualismus verspürt und in der Folge auch seine Zweisprachigkeit verweigert.

Soziale Gründe sind im Kontext von Sprachprestige der Sprachen zu suchen. Messen die Umgebung oder die Eltern einer der beiden Sprachen mehr Prestige zu, überträgt sich das auch auf die Einstellung des Kindes. Weist nun eine der beiden Sprachen ein geringeres Sprachprestige auf, kann dies dazu führen, dass das Kind plötzlich diese Sprache verleugnet, da es sich geniert, diese Sprache zu verwenden. Sprache fungiert hier als Symbol der kulturellen und ethischen Identität und wird verweigert, da das Kind häufig ab Eintritt in das System der institutionellen Sozialisierung (Kindergarten, Schule) merkt, dass sozialer Konformismus auch Sprache beinhaltet. Mit beginnendem Sprachbewusstsein wird Bilingualismus bisweilen als sozialer Makel empfunden, denn schließlich will das Kind so sein, wie alle anderen Kinder auch und daher auch nur deren Sprache sprechen. Es kommt zu Sprachverweigerung, die im Extremfall zu Sprachverlust führt.

Aus Gründen der *Sprachbeherrschung* kann es auftreten, dass die schwache Sprache zu schwach wird und deshalb verweigert wird. Kielhöfer/Jonekeit gehen von einer kritischen Schwelle aus, bei deren Unterschreitung – sei es aufgrund mangelnder Übung, fehlender Motivation oder ähnlichem – es zu einer vermehrten Anstrengung bei der Sprachbenutzung kommt und die Sprachnot so groß wird, dass das Kind seine schwache Sprache schließlich verweigert. Besonders dann untersagt es die Sprachverwendung, wenn es weiß, dass der Gesprächspartner ohnehin seine starke Sprache versteht.¹⁴¹

¹⁴¹ vgl. Kielhöfer/Jonekeit 1995:70f.

Akzeptiert das Kind aus einem dieser Gründe eine der beiden Sprachen nicht, führt dies unweigerlich zu einer individuell begründeten Ablehnung gegenüber einer Sprache und das Kind verweigert das Sprechen derer. Dieses emotionale Motiv kann bis hin zu Identitätsverweigerung reichen. Sprachverweigerung in Zusammenhang mit emotionalen Ursachen oder Sprachprestige (negative Konnotation von Sprache) bringen vor allem bei Kindern eine Auflehnung gegen eine empfundene Andersartigkeit zum Ausdruck. Sprache kann aber auch dazu gebraucht werden, als Macht- und Druckmittel zu fungieren, um einerseits Protest auszudrücken als auch mittels klarer Signale durch einseitige Sprachverwendung konkrete Wünsche durchzusetzen. Die geschilderten Gründe für Sprachverweigerung werden im empirischen Teil¹⁴² dieser Arbeit anhand von Christians Sprachverweigerung konkretisiert.

4.4.4 Vor- und Nachteile des Bilingualismus

Es wurde schon an anderen Stellen¹⁴³ dieser Arbeit ersichtlich, dass Bilingualismus lange Zeit als etwas Abträgliches galt. Im 20. Jahrhundert herrschte noch die Meinung vor, Bilingualismus wirke sich negativ auf die sprachliche, die kognitive Entwicklung und die Intelligenz des Kindes aus. Aussagen wie diese waren die Regel:

„If it were possible for a child to live in two languages at once equally well, so much the worse. His intellectual and spiritual growth would not thereby be doubled, but halved. Unity of mind and character would have great difficulty in asserting itself in such circumstances.“¹⁴⁴

Annahmen dieser Art wirkten bis in die 1960er Jahre nach, als die ältere Bilingualismusforschung ausdrücklich vor den Gefahren warnte. Grosjean dazu:

„Thus the great majority of studies done before 1960 found that bilingualism had a negative effect on the child's linguistic, cognitive and educational development; only a few showed no effect or a positive effect.“¹⁴⁵

Kielhöfer/Jonekeit fassen die Vorurteile über Zweisprachigkeit, die die Sprachfähigkeit im engeren Sinne und die Persönlichkeit im weiteren Sinne umfassen - zusammen:

- Das gleichzeitige Erlernen von zwei Sprachen überfordert das Kind.
- Das zweisprachige Kind lernt weder die eine noch die andere Sprache richtig und bleibt halbsprachig – semilingual.

¹⁴² vgl. Kapitel 7.5.5: „Sprachverweigerung“

¹⁴³ vgl. Kapitel 4.3.1: „Normativen Definitionen“

¹⁴⁴ Laurie 1890; zit. Lüdi 2005:341-342.

¹⁴⁵ Grosjean 1982:221.

- Das Kind ist sprachlich zurückgeblieben und lebt ohne Muttersprache.
- Das zweisprachige Kind kann sprachlich nicht kreativ sein.
- Das Kind bleibt intelligenzmäßig zurück.
- Diese Kinder sind phantasielos, gefühlsarm, doppelzüngig, berechnend, oberflächlich und verlogen.
- Diese Kinder haben keine Identität, sind entwurzelt und heimatlos.
- Sie stottern oft, sind linkshändig und ungeschickt.
- Diese Kinder sind orientierungslos, psychisch labil und passiv im Verhalten.
- Das Kind hat Minderwertigkeitskomplexe.
- Diese Kinder haben eine doppelte Persönlichkeit und neigen zu Schizophrenie.¹⁴⁶

Bis dahin sah man im Bilingualismus ein handicap, das sich überwiegend negativ auf die Entwicklung des Kindes auswirke. Erst mit zunehmender Diskussion in der Forschung wandelte sich dieses Bild und man sah im bilingualen Kind ein höheres Ausmaß an Flexibilität und Kreativität. Vor allem die Kognitions- und Intelligenzforschung trugen dazu bei. Den Durchbruch schaffte die Studie von Peal und Lambert (1962), welche die bisherigen Ergebnisse gründlich widerlegte. Sie zeigte in empirischen Tests mit 364 Kindern im Alter von zehn Jahren, dass die bilingualen Kinder (Montreal, Englisch und Französisch) im Vergleich zu ihren monolingualen Altersgenossen bei den non- und verbalen IQ-Tests wesentlich bessere Ergebnisse erzielten. Dazu Grosjean:

„More recently, researchers have found that bilingualism is, after all, a great asset to the child. They note that the bilingual child has a better awareness of language differences and is better at learning new languages, and they report that in school he or she is more motivated and often ahead of other classmates. Especially in intelligence and cognitive growth, researchers stress the assets of bilingualism.“¹⁴⁷

Wie Subtests zeigten, zählen zu diesen Vorteilen von Bilingualismus auch eine größere kognitive Flexibilität, eine diversifiziertere Intelligenzstruktur, Kreativität, Abstraktionsfähigkeit und divergentes Denken. Darüber hinaus waren sie ihren Klassenkameraden in schulischen Inhalten voraus und auch ihre Einstellung gegenüber anderen war positiver als die ihrer Kameraden.¹⁴⁸ Ob sie diese Vorteile überlegen machen, kommentieren Peal und Lambert:

„It is not possible to see from the present study whether the more intelligent child became bilingual or whether bilingualism aided his intellectual development, but there is no question about the fact that he is superior intellectually.“¹⁴⁹

¹⁴⁶ vgl. Kielhöfer/Jonekeit 1983:9f.

¹⁴⁷ Grosjean 1982:221.

¹⁴⁸ vgl. ebd. 1982:221.

¹⁴⁹ Peal/Lambert 1962; zit. Grosjean 1982:221f.

Zwar konnte kein eindeutiger Zusammenhang zwischen Bilingualismus und Intelligenz hergestellt werden, in jedem Fall bringt sprachliche Pluralität aber Vorteile, denn Mehrsprachige verfügen über eine größere mentale Flexibilität, über ein besseres Abstraktionsvermögen bei Wort-Gegenstand-Beziehungen, über die Möglichkeit des sprachlichen, kulturellen und konzeptuellen Transfers verbunden mit einem kreativeren, unabhängigeren Denken und einem höheren metalinguistischen Bewusstsein. So haben bilinguale Kinder annahmegemäß ein breiteres Spektrum an Möglichkeiten, die Wirklichkeit zu benennen. Kielhöfer/Jonekeit sehen eine weitere Vielzahl an Vorteilen des Bilingualismus:

- Spielend leicht erwerben Kinder von Geburt an zwei Sprachen, die Monolinguale erst in der Schule mit Mühe erlernen.
- Der frühe Erwerb der zweiten Sprache begünstigt eine bessere und vollkommener Entwicklung, als das später möglich ist.
- Sprachen liegen im verstärkten Interesse des Kindes und es ist sprachgewandter.
- Es ist toleranter und offener als Monolinguale.
- Bilinguale Kinder sind flexibler und anpassungsfähiger als Einsprachige.¹⁵⁰

¹⁵⁰ vgl. Kielhöfer/Jonekeit 1983:9f.

5 Zweitspracherwerb (L2-Erwerb)

Im Kapitel 3.1 wurde eine generelle Differenzierung der Begriffe Erstsprache und Zweitsprache vorgenommen. Dort zeigte sich, dass sich eine klare Abgrenzung von Erst- und Zweitspracherwerb als schwierig erweist, da der Zweitspracherwerb jederzeit einsetzen kann, während der Erstspracherwerb noch läuft. Ob man deshalb im konkreten Fall schon von Zweitspracherwerb oder noch von bilinguaalem Erstspracherwerb sprechen kann, beruht eher auf Willkür. Dennoch soll folgendes Schema¹⁵¹ die nötige Trennung der Begrifflichkeiten konkretisieren:

Alter etwa	Erwerb von Sprache A	Erwerb von Sprache B	Name
1-3 J.	+	-	monolingualer ESE
	+	+	bilingualer ESE
3-4 J. bis Pubertät	+	+	ZSE des Kindes
nach Pubertät	-	+	ZSE des Erwachsenen

Im Allgemeinen ist von Zweitspracherwerb die Rede, wenn er im Alter von 3-4 Jahren einsetzt, also zu einem Zeitpunkt, zu dem der Erstspracherwerb keinesfalls abgeschlossen ist. Durch die verschiedenen Bedingungen des Zweitspracherwerbs (in welchem Alter, auf welche Weise, mit welchen Zielen und bis zu welchem Grad der Sprachbeherrschung) sind auch unterschiedliche Formen des Zweitspracherwerbs auszumachen. Von besonderer Relevanz scheint dabei die Konstellation, unter welcher (mit oder ohne Unterricht) die Sprache gelernt wird.¹⁵²

5.1 Natürlicher versus künstlicher L2-Erwerb

Unter dem natürlichen (ungesteuerten) Zweitspracherwerb versteht man grundsätzlich den Erwerb einer Zweitsprache in der alltäglichen Kommunikation ohne systematische intentionale Versuche, den Prozess des Spracherwerbs zu steuern. Der künstliche Zweitspracherwerb bezieht sich im Grunde auf den Begriff des L2-Lernen, der im Kapitel 3.2 zur Differenzierung vom Begriff des Spracherwerbs abgegrenzt wurde. Beim künstlichen (gesteuerten) L2-Erwerb bzw. dem L2-Lernen handelt es sich um ein gesteuertes Vorgehen, bei dem der Versuch unternommen wird, den natürlichen Prozess nachzuahmen.

¹⁵¹ Klein 1992:27.

¹⁵² vgl. ebd. 1992:27-28.

Natürlicher Zweitspracherwerb basiert auf alltäglicher Kommunikation, bei der sich der Sprecher einer paradoxen Lage gegenüber sieht, da er die Sprache lernen muss, um kommunizieren zu können, gleichzeitig aber kommunizieren muss, um sich die Sprache anzueignen. Während dieses Prozesses steht er zwei Aufgaben gegenüber: Die Kommunikationsaufgabe veranlasst ihn, sein Repertoire sowohl in der Produktion als auch im Verstehen optimal zu nutzen. Seine Lernaufgabe besteht darin, dieses Repertoire immer mehr der Zielsprache anzupassen, um schließlich sprachlich so wie seine soziale Umgebung zu handeln. In enger Verbindung zueinander stehend ist in der Kommunikationsaufgabe hauptsächlich ein stabilisierender Faktor zu sehen, da die Entwicklung einer festen Lernervarietät und ihre optimale Nutzung die Kommunikation erleichtert. Der Lernaufgabe kommt ein dynamischer Faktor zu, da sie den Prozess unmittelbar vorantreibt. Erscheinungen des ungesteuerten Zweitspracherwerbs sind einerseits die Vermeidungsstrategien (*avoiding strategies*), bei welcher der Lerner einen noch unsicheren Gebrauch der Sprache durch gezielte Themenwechsel oder Umschreibungen vermeidet. Andererseits ist er weniger an der formalen Richtigkeit der Sprache, sondern primär am kommunikativen Erfolg interessiert. In der Konsequenz fehlt ein adäquates metalinguistisches Bewusstsein, das den Anstoß für Krashens Monitortheorie¹⁵³ gibt. Beides hemmt letztlich den Spracherwerb, weil der den Spracherwerbsprozess vorantreibende Druck sich verringert.

Die Nachahmung dieses Prozesses im Rahmen eines gesteuerten L2-Lernens steht im Mittelpunkt der Forschung. Hier wird auch die Unterscheidung zwischen „Erwerb“ und „Lernen“ nötig, auf die in Kapitel 3.2 detailliert eingegangen wurde. Vor allem sind dabei die Methoden zur systematischen Beeinflussung des Sprachlernprozesses durch den Unterricht von Interesse. In Anlehnung an den natürlichen Spracherwerbsprozess versucht man, im Wesentlichen zwei Methoden im Unterricht zu verfolgen: Die systematische Aufbereitung des Materials, die im Extremfall das Sprachmaterial selbst entbehrt und als Gegenteil dazu ein gesteuerter Zweitspracherwerb, der einem besonders günstigen ungesteuerten Zweitspracherwerb nahe kommt.¹⁵⁴

¹⁵³ vgl. Kapitel 5.2.5: „Monitortheorie nach Krashen“

¹⁵⁴ vgl. Klein 1992:28ff.

5.2 Theorien des Zweitspracherwerbs

5.2.1 Interdependenzhypothese

Die „Hypothese von der Interdependenz der Entwicklung“ geht auf Cummins (1979) zurück, der Erst- und Zweitsprache als interdependent erachtet. Erst- und Zweitsprache sind insofern voneinander abhängig, als dass ein bestimmtes kognitiv-akademisches¹⁵⁵ Mindestniveau der Erstsprache erreicht werden muss, damit die kognitiv-akademische Entwicklung der Zweitsprache einsetzen kann. Die Hypothese verdeutlicht folglich, dass das Kompetenzniveau in der Zweitsprache partiell als Funktion der Erstsprachenbeherrschung zu betrachten ist, wenn der Zeitpunkt der beginnenden intensiveren Beschäftigung mit der Zweitsprache einsetzt. Es gilt das Niveau der Erstsprache, wenn der Zweitspracherwerb einsetzt. Ein hoher Entwicklungsstand der Erstsprache begünstigt die Zweitsprachentwicklung, die wiederum auf die Grundlagen der Erstsprache aufbauen kann. Lenneberg drückt ähnliches in seiner Übungshypothese¹⁵⁶ aus, die Erwachsenen durch umfangreiche L1-Kenntnisse Vorteile beim L2-Erwerb zuschreibt. Umgekehrt führt die Interdependenz von Erst- und Zweitsprache im negativen Falle dazu, dass Kinder mit weniger gut entwickelten Fähigkeiten in der Erstsprache durch ein intensives Angebot in der Zweitsprache während der ersten Schulklassen auch in der Entwicklung ihrer Erstsprache gestört werden, was wiederum ungünstige Auswirkungen auf die Zweitsprache zur Folge hat. Cummins ging der Frage nach, worauf diese funktionale Interdependenz fußt und wie Erst- und Zweitsprache im Unterricht interagieren. Vor allem stand hier die Lesefähigkeit im Zentrum seines Interesses, in deren Voraussetzung er die kognitiv-sprachlichen (Begriffskennntnis, metalinguistisches Bewusstsein, Beherrschung von Syntax und Grammatik) und soziokulturellen (sozialer Status, kognitiv-akademische Sprachfähigkeit) Faktoren sieht. In engem Zusammenhang mit der kognitiv-akademischen Sprachfähigkeit steht die verbale Intelligenz, zu der nach Cummins Fähigkeiten wie Grammatikbeherrschung, Lexik, Morphologie, Leseverständnis und Schreibfähigkeit zählen. Generell gilt: Je besser die Fähigkeiten in der Erstsprache ausgebildet sind, desto besser entwickelt sich auch die Zweitsprache, auf die der Fokus dieser Hypothese gerichtet ist.¹⁵⁷

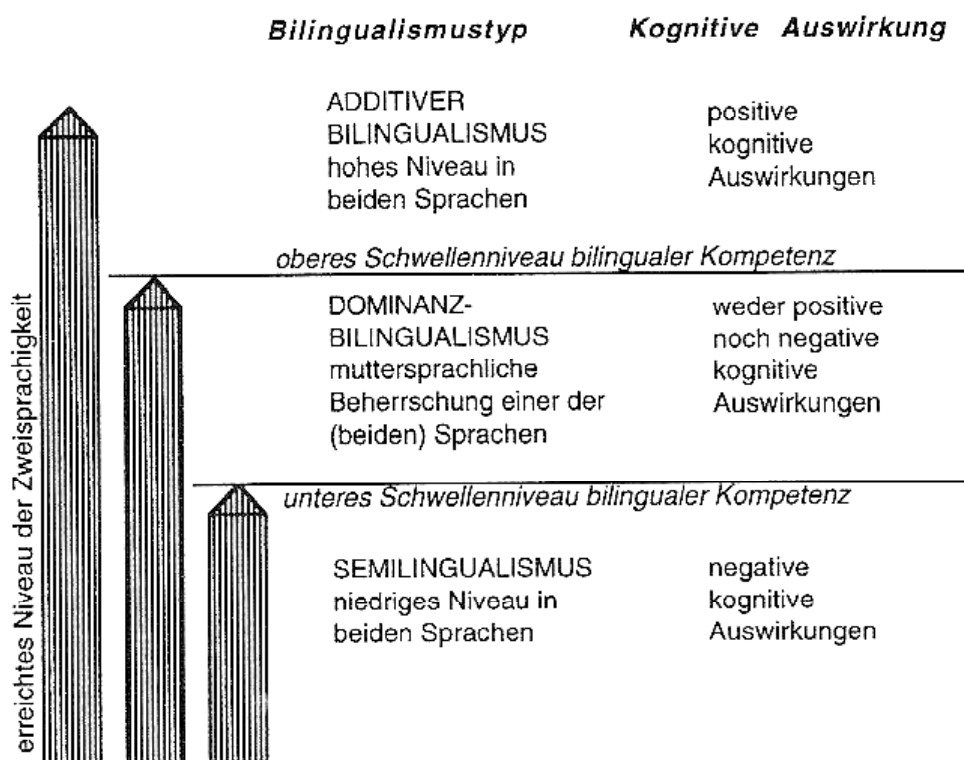
¹⁵⁵ Kognitiv-akademische Sprachfähigkeit als die Fähigkeit, Sprache als Denkinstrument einsetzen zu können.

¹⁵⁶ vgl. Kapitel 3.3.3.3: „Die „kritische Phase“ (critical period)“

¹⁵⁷ vgl. Fthenakis 1985:49f.

5.2.2 Schwellenhypothese

Das Schwellenmodell der linguistischen Kompetenz entwickelten Cummins (1978) und Skutnabb-Kangas/Toukomaa (1977), das den subtraktiven (Semilingualismus), dominanten und additiven Bilingualismus auf der Basis des Erreichens von Schwellen genauer unterscheidet. Cummins' Schwellenmodell der bilingualen Kompetenz bezieht sich dabei explizit auf die kognitiv bedeutsamen Sprachfertigkeiten und nicht auf Basisfertigkeiten. Das Erreichen der ersten Schwelle vermeidet kognitiv nachteilige Auswirkungen auf den Spracherwerb, ab der zweiten Schwelle werden hingegen kognitive Vorteile erzielt.



158

Die positiven oder negativen Konsequenzen von Bilingualismus hängen also vom Kompetenzniveau ab, welches das bilinguale Kind in seinen beiden Sprachen erzielt. Das Erreichen des unteren Schwellenniveaus muss gewährleistet werden, damit keine negativen Effekte in der Entwicklung entstehen. Erst beim Überschreiten des oberen Schwellenniveaus kommt das Kind in den Genuss positiver Auswirkungen. Sie beziehen sich auf die Ausbildung einer kognitiv-akademischen Sprachfähigkeit, die sich wiederum günstig auf die gesamte Entwicklung des Kindes auswirkt. Man spricht dann vom additiven Bilingualismus, der gewöhnlich bei Kindern der Majorität mit stabiler Erstsprache und anerkanntem soziokulturellen Status zu finden ist. Bilinguale Kinder,

¹⁵⁸ Fthenakis 1985:100.

die hingegen die untere Schwelle überschreiten, die obere Schwelle aber nicht erreichen, verhaften im Stadium des dominanten Bilingualismus. Meist überwiegt dann die Kompetenz in einer der beiden Sprachen bei gleichzeitiger Absenz von positiven und negativen Effekten. Gelingt es dem Kind aufgrund seiner geringen Sprachkompetenz in beiden Sprachen jedoch nicht, selbst das untere Schwellenniveau zu überschreiten, sind negative Auswirkungen auf seine Entwicklung zu erwarten. Es kommt zum substraktiven Bilingualismus, der hauptsächlich bei Kindern der Minorität mit geringem sozialen und sprachlichen Prestige beobachtet werden kann.

Das untere Schwellenniveau in Verbindung mit der Interdependenzhypothese vermag zu erklären, warum diese Kinder, die in der Majoritätssprache unterrichtet werden, in ihrer Sprachkompetenz und insbesondere in ihrer kognitiv-akademischen Sprachfähigkeit beeinträchtigt sind und problematische Leistungen unter der Klassennorm erbringen. Nach der zuvor besprochenen Interdependenzhypothese ist das Erreichen eines Mindestniveaus im kognitiv-akademischen Bereich der Erstsprache Voraussetzung für die kognitiv-akademische Entwicklung der Zweitsprache. Diese Kinder sind aufgrund ihrer Sprachkompetenz nicht in der Lage, am Unterricht voll teilzuhaben und bleiben somit nicht nur in ihrer Schulbildung zurück, sondern erfahren auch negative kognitive Auswirkungen auf ihre bilinguale Kompetenz. Man spricht in diesem Fall von Semilingualismus, der mit einem niedrigen Niveau in beiden Sprachen einhergeht.

Kritik üben viele Autoren an dieser Hypothese deshalb, weil das linguistische Niveau der Schwellen nicht eindeutig abgegrenzt wurde. Zudem wird die ausschließliche Konzentration auf die Sprachkompetenz bemängelt, da wichtige Faktoren der gesamten Entwicklung des Kindes (sozio-kulturelle und emotionale Einflussgrößen) außen vor gelassen werden.¹⁵⁹

5.2.3 Identitätshypothese

Die Identitätshypothese geht davon aus, dass Erst- und Zweitspracherwerb den gleichen Gesetzmäßigkeiten unterliegen. Demnach spielt es beim Spracherwerb keine Rolle, ob der Sprecher schon eine Sprache erworben hat. Dieser radikalen Form hängt jedoch keiner an, vielmehr geht man davon aus, dass sich Erst- und Zweitspracherwerb in wesentlichen Zügen gleichen. Erheblich für die Hypothese sind fünf Komponenten:

¹⁵⁹ vgl. Triarchi-Hermann 2003:5ff.

1. Unterschiede in der kognitiven und sozialen Entwicklung und deren Auswirkungen auf die Sprache werden als marginal angesehen.
2. Die Aussprache wird meist nur in der Erstsprache – was den Sprachgebrauch der Lernumgebung betrifft – perfektioniert. Eine Zweitsprache als Erwachsener akzentfrei zu lernen ist unwahrscheinlich, aber nicht ausgeschlossen.
3. Der Ablauf von ähnlichen Sequenzen in der Entwicklung bestimmter Strukturen (z.B. Fragesatzbildung, Negation) stützen die Annahme, der Erst- und Zweitspracherwerb verlaufe gleich.
4. Erwerbsformen weisen zwar Gemeinsamkeiten auf, dennoch wird wohl immer ein Unterschied darin bestehen bleiben, ob die Sprache von der Mutter, dem Lehrer oder durch die Umgebung vermittelt wird.
5. Als Konsequenz weisen Erst- und Zweitspracherwerb sicherlich Parallelen auf, doch gleichzeitig dürfen Verschiedenheiten keineswegs übergangen werden.¹⁶⁰

Die Identitätshypothese bezieht sich also auf einen prinzipiell analogen Verlauf des Spracherwerbs einer Zweitsprache ähnlich dem Erwerb derselben Sprache als Erstsprache. In beiden Fällen aktiviert der Lerner durch intensiven Sprachkontakt angeborene mentale Prozesse, die bewirken, dass die zweitsprachlichen Regeln und Elemente in der gleichen Abfolge erworben werden wie die erstsprachlichen. Es besteht daher auch ein enger Zusammenhang mit den Erwerbssequenzen und dem angeborenen Spracherwerbsmechanismus (*LAD*).

5.2.4 Kontrastivhypothese

Das genaue Gegenteil der Identitätshypothese gibt die Kontrastivhypothese wieder. Hiernach spielt die Erstsprache sehr wohl eine Rolle, da der Zweitspracherwerb durch ihre Struktur bestimmt wird. Zu positivem Transfer kommt es dann, wenn die Strukturen der Zweitsprache mit jenen der Erstsprache übereinstimmen. Die Strukturen werden dann problemlos und schnell erlernt. Stark kontrastierende Bereiche ziehen hingegen Lernschwierigkeiten und Interferenzen nach sich (negativer Transfer von der Erst- in die Zweitsprache).

Auch hier gibt es unterschiedlich starke Abtönungen der Hypothese. Man erhoffte sich, aus dem Kontrastieren der Sprachen Lernschwierigkeiten systematisch ableiten zu können, um die Erkenntnisse auf den Unterricht zu übertragen. Doch hier wird der

¹⁶⁰ vgl. Klein 1992:36f.

Schwachpunkt der These deutlich, denn es treten nicht nur dort Lernschwierigkeiten auf, wo große strukturelle Unterschiede zwischen Erst- und Zweitsprache vorherrschen, sondern auch bei scheinbar ähnlichen Strukturen. Damit untergraben die tatsächlichen Transferwirkungen der Erstsprache die These erheblich. Sie bleibt nur hinsichtlich der reduzierten Annahme, dass es zu positiven und negativen Einwirkungen aus der Erstsprache kommt, bestehen.¹⁶¹

5.2.5 Monitortheorie nach Krashen

Dem Verhältnis zwischen ungesteuertem (*acquisition*) und gesteuertem (*learning*) Spracherwerb widmet sich Krashen (1981) in seiner vieldiskutierten „*Monitor Theory*“, die in Kapitel 3.3.3.2 des formalen versus intuitiven Lernens bereits andiskutiert wurde. Die folgenden drei Grundannahmen sind dabei vordergründig:

1. Erwachsene eignen sich die Zweitsprache entweder mittels unbewusstem Spracherwerb oder durch bewussten Sprachlernen an. Eine wichtigere Stellung nimmt dabei der unbewusste Spracherwerb ein, der eine sinnvolle und zielgerichtete Kommunikation in der Zielsprache bedingt. Unerheblich dabei ist die Form der Äußerungen, lediglich das unbewusste Regelverständnis begründet den Erfolg im Rahmen von festen, invarianten Entwicklungssequenzen. Beim Sprachlernen werden hingegen explizit formulierte Regeln vom Lerner bewusst internalisiert, was meist in Form von freien Entwicklungssequenzen vonstatten geht und eine bewusste Selbstkontrolle nötig macht.
2. Kernpunkt des Modells ist, dass das „Lernen“ immer nur durch einen Monitor – einer Kontrollinstanz, die das erworbene Wissen des Lerners lenkt und bei der konkreten Sprachverarbeitung Einfluss nimmt oder es gegebenenfalls ändert – möglich ist.
3. In der Sprechsituation kann der Monitor nur dann wirken, wenn genügend Zeit zur Sprachverarbeitung gegeben ist, der Sprecher seine Aufmerksamkeit auf die Richtigkeit der Form lenkt und ihm die korrekte Regel geläufig ist.¹⁶²

In der Tat sind der ungesteuerte und gesteuerte Zweitspracherwerb sehr unterschiedlich. Krashen unterscheidet nicht zwischen Erst- und Zweitsprache, sondern richtet sein Interesse auf die Differenzierung von *acquisition* und *learning*. Dabei ist der Erwerb von

¹⁶¹ vgl. Klein 1992:37f.

¹⁶² vgl. ebd. 1992:38f. Vgl. Wode 1993:315.

zentraler Bedeutung, denn jene unbewussten Prozesse wirken auch auf die Zweitsprache im gesteuerten Rahmen ein, wobei naturwüchsige Prozesse des ungesteuerten Zweitspracherwerbs domestiziert werden. Die Steuerungsinstanz übernimmt der Monitor als Fähigkeit des Lernalers, seine Sprachproduktion und sein Verstehen bewusst zu überwachen. Nicht zuletzt will sich das Lernen und Lehren im Unterricht dieser Gesetzmäßigkeiten bedienen, sie bewusst machen, überwachen und beeinflussen. Krashens Modell gibt daher wichtige Implikationen für den Unterricht.¹⁶³

5.2.6 Theorien der Lernervarietäten

Ob nun im Kontext von alltäglicher Kommunikation (ungesteuerter Zweitspracherwerb) oder in Form von künstlich geschaffener Kommunikation (gesteuerter Zweitspracherwerb), der Lerner der Sprache muss mit den ihm zu diesem Zeitpunkt zur Verfügung stehenden Mitteln operieren. Jene noch so fehlerbehafteten Mittel bilden das Ausdruckssystem des Sprechers und damit seine Lernervarietät. Charakteristisch für die daraus resultierenden Theorien ist eine zweifache Systematik:

- Jede Lernervarietät basiert neben einer Vielzahl von instabilen Komponenten auf einer inneren Systematik. Der Inhalt eines Wortes oder einer Konstruktion in der Lernervarietät muss sich nicht zwangsläufig mit jenem der Zielsprache decken.
- Der gesamte Spracherwerb kann als eine Reihe von Übergängen von einer Lernervarietät zur nächsten beschrieben werden. Auch diese Übergänge weisen eine gewisse innere Systematik auf.

Beim Erwerb der Zweitsprache bildet der Lerner ein spezifisches Sprachsystem (die sogenannte *interlanguage*, Lerner- oder Interimssprache), das Elemente der Erst- und Zweitsprache sowie davon unabhängige eigenständige Merkmale aufweist. Diese Lernersprache ist durch ein lernerspezifisches Zusammenwirken verschiedener Prozesse, Strategien und Regeln determiniert.¹⁶⁴ Corder war einer der ersten, der den Erwerbsprozess und seine Zwischenstadien als Folge von Systemübergängen betrachtete. Ihm folgten zahlreiche andere Autoren, unter denen Selinker (1972) mit seinem Begriff der *in-*

¹⁶³ Kritisch dazu: Barasch 1994; McLaughlin 1978; Gregg 1984.

¹⁶⁴ Dies ist auch bekannt unter dem Begriff der „Interlanguage-Hypothese“ bzw. „Interimssprachen-Hypothese“.

*terlanguage*¹⁶⁵ als Einflussreichster gilt. Die unterschiedlichen Theorien der Lernervarietäten sind durch eine Art, an die Dinge heranzugehen, definiert. Es können allerdings kaum übergreifende empirische Aussagen über den genauen Verlauf des Spracherwerbs und die ihn bestimmenden Größen ausgemacht werden, weshalb diese Theorien nur schwer global beurteilt werden können. Insgesamt scheint sich diese Perspektive aber dennoch in der Forschung immer mehr durchzusetzen.¹⁶⁶

5.2.7 Pidginisierungstheorie

Als Zweitsprachen bilden sich zuweilen Pidgins heraus, vornehmlich dann, wenn Sprecher einer politisch, sozial oder kulturell unterlegenen Sprache sich zu bestimmten Zwecken (z.B. für den Handel) Kenntnisse einer dominanten Sprache aneignen.

Einerseits lassen sie sich nach der Art ihrer Entstehung und Verwendung kategorisieren. Pidgins dienen nur bestimmten, eingeschränkten kommunikativen Zwecken und überbrücken eine extreme Distanz. Andererseits sind sie durch ihre Struktur definiert, denn sie weisen Züge beider beteiligten Sprachen auf, darüber hinaus aber auch Merkmale abseits beider Sprachen. Typischerweise funktionieren Pidgins auf der Basis einer beschränkten Lexik, fehlender Genusunterscheidungen, dem Umgehen von Verbflexionen und einem parataktischen Stil (z.B. das Russenorsk).

Pidgins und ihre Entstehung lassen viele Parallelen zu Lernervarietäten und deren Ausbildung im ungesteuerten Zweitspracherwerb erkennen. Vor allem Schumann (1978) machte sich für einen gleichbedeutenden Prozess von Pidginisierung und ungesteuerten Zweitspracherwerb stark. Er stützt diese Annahme auf die Beobachtung eines spanischsprachigen Arbeiters, der im Erwachsenenalter ungesteuert Englisch erlernt. Seine Spracherwerbsprogression „fossiliert“ nach wenigen Monaten, seine Lernervarietät stagniert also auf einem elementaren Niveau und lässt sich strukturell mit den Merkmalen von Pidgins vergleichen. Schumann führt diesen Progressionsstop auf soziale und psychologische Umstände, die auch bei der Entstehung von Pidgins beobachtet werden können, zurück: Durch die Begegnung mit der dominanten Kultur und deren Sprache ist der Sprecher verunsichert; es bedarf einer Anpassung, um sich verständigen zu können; er umgeht alles, was ihm hinsichtlich seiner sozialen, kulturellen und sprachlichen Identität als bedrohlich erscheint.

¹⁶⁵ Die Form der *interlanguage* ist abhängig von einer bestimmten Art des Transfers sowie von bestimmten Erwerbsstrategien.

¹⁶⁶ vgl. Klein 1992:39f.

Es sei aber darauf hingewiesen, dass die Pidginisierungstheorie auf einem noch relativ unerforschten Terrain fußt und sicherlich nicht alle Formen des Spracherwerbs in pidginähnliche Formen übergehen. Die Pidginisierungstheorie ist daher bestenfalls als Teiltheorie (ähnlich der Monitor-Theorie) zu verstehen. Pidgins und frühe Lernervarietäten weisen zwar in den Entstehungsbedingungen wie in ihrer Struktur Ähnlichkeiten auf, zweckmäßigerweise sollte die Bildung von Pidgins aber als Sonderfall des ungesteuerten Zweitspracherwerbs betrachtet werden.¹⁶⁷

5.3 Methoden der Spracherziehung (doppelter L1-Erwerb oder L2-Erwerb)

Im Kapitel 4.3.4 wurden die Begriffe simultan und sukzessiv erklärt, nach denen der Spracherwerb im Rahmen einer bilingualen Erziehung prinzipiell unterschieden wird. Erwirbt das Kind von Geburt an parallel zwei Sprachen, so spricht man vom simultanen Bilingualismus, setzt die zweite Sprache im späteren Verlauf (im 3.-4. Lebensjahr) des Spracherwerbs ein, geht man vom sukzessiven Bilingualismus aus.

Grosjean differenziert die verschiedenen Methoden der zweisprachigen Erziehung und führt neben dem *Partnerprinzip* (oder „*une personne – une langue*“ Methode) zunächst eine Strategie an, bei der die Sprache A zu Hause gesprochen wird, wohingegen die Sprache B fernab der häuslichen Umgebung in der Sprachumgebung angewandt wird. Als Regel gilt, dass zu Hause immer die Sprache A von jedem gesprochen wird (*Fremdsprache als Familiensprache*). So kommt es häufig bei Minderheiten vor, dass die Sprache der Minorität zu Hause und in der Nachbarschaft stark vertreten ist, während die Sprache der Majorität in der Schule, Arbeit oder der Gesellschaft gebraucht wird. Anders gelagert ist die zweisprachige Erziehung, wenn dem Kind zunächst eine Sprache vermittelt wird und die andere Sprache in einem bestimmten Alter hinzukommt. Dieser Form des sukzessiven Bilingualismus hat sich Zierer (1977) in seinen Studien angenommen (*verspätete „une personne – une langue“ Methode*). Die vierte Methode basiert darauf, dass Faktoren wie Thema, Situation, Gesprächspartner und Umgebung die Sprachverwendung diktieren, sodass beide Sprachen innerhalb wie außerhalb der Familie abwechselnd angewandt werden (*Mischstrategie*). Der Idealfall des simultanen Bilingualismus des Kindes wird im Kontext des Partnerprinzips („*une personne – une langue*“), bei dem sich beide Elternteile konsequent in ihrer jeweiligen Muttersprache an das Kind wenden, verwirklicht.

¹⁶⁷ vgl. Klein 1992:41f.

Obwohl auch andere Möglichkeiten von Spracherziehungsmethoden¹⁶⁸ existieren, werden im Anschluss diese vier Methoden als die Erfolgversprechendsten behandelt.

5.3.1 Partnerprinzip: Die „une personne – une langue“ Methode

Das Partnerprinzip („une personne – une langue“, „one person – one language“ oder „one language – one parent“ Methode) wurde um die Jahrhundertwende vom französischen Linguisten Maurice Grammont entwickelt, der diese zweisprachige Erziehungsmethode Jules Ronjat und seiner deutschsprachigen Frau vorschlug, um ihr Kind Louis bilingual zu erziehen. Präziserweise hatte er folgendes empfohlen:

„Il n’y a rien à lui apprendre ou à lui enseigner. [...] Mais voici le point important: que chaque langue soit représentée par une personne différent [...]. N’intervertissez jamais les rôles. De cette façon, quand il commencera à parler, il parlera deux langues sans s’en douter et sans avoir fait aucun effort spécial pour les apprendre.“¹⁶⁹

Man kam überein, dass Ronjat mit Louis nur Französisch und seine Frau mit ihm ausschließlich Deutsch spreche. Auf diese Weise sollte das Kind ausgeglichen bilingual heranwachsen. Wie Ronjat (1913) berichtete, war diese Methode sehr erfolgreich, denn Louis lernte nach einer Phase des Sprachmischens den abwechselnden Gebrauch beider Sprachen (so wie jeder andere native Sprecher auch) sehr schnell.

Das Trennungsprinzip, wie es im Kapitel 4.2.3 der Bedingungen einer bilingualen Kindererziehung besprochen wurde, war durch diese Strategie konsequent verwirklicht. Louis lernte von Beginn an, die Sprachen strikt voneinander getrennt zu halten, da der Vater für ihn den französischen und die Mutter den deutschsprachigen Part repräsentierte. Durch diese funktionale Trennung konnten Sprachmischungen und Interferenzen weitgehend verhindert werden. Louis zeigte keine Dominanz in einer der beiden Sprachen und entsprach dem damaligen noch höherem Ideal von Bilingualismus. Jenes Ideal entspricht eher der Ausnahme denn der Regel, wie sich auch in dieser empirischen Studie noch zeigen wird. Ein Vorteil bleibt bei dieser Methode jedoch unumstößlich bestehen: „It allowed each parent to communicate with the child in his or her native language, thereby ensuring naturalness in communication while making the child bilingual.“¹⁷⁰

¹⁶⁸ Beispielsweise die Trennung der Sprachen nach Zeit, Raum, Situation etc., der eine gewisse unnatürliche Willkür inne wohnt und sich die Einhaltung deshalb wesentlich schwieriger gestaltet als beim Partnerprinzip.

¹⁶⁹ Ronjat 1913; zit. Kielhöfer/Jonekeit 1995:17.

¹⁷⁰ Grosjean 1982:173.

Neben dem Ehepaar Stern, von dessen Untersuchungen im Vorangegangenen bereits die Rede war, beschäftigte sich auch Werner Leopold (1957) mit der zweisprachigen Erziehung seiner Tochter Hildegard. Er bediente sich ebenfalls der „*une personne – une langue*“ Methode, um sie bilingual (Deutsch – Englisch) zu erziehen. Obwohl Hildegards Spracherziehung nicht wesentlich von der Louis' abweicht, wird bei ihr dennoch deutlich, dass das Ideal einer ausgewogenen Zweisprachigkeit nicht so einfach zu erreichen ist. Hildegard ist einer Dominanz des Englischen ausgesetzt und es mangelt ihr trotz der Bemühungen des Vaters an deutschsprachiger Sprachumgebung. So konnte man ihr zwar bilinguale Kompetenz zuschreiben, mit etwa vierzehn Jahren hatte das Englische die deutsche Sprache aber bereits so weit zurückgedrängt, dass Hildegard von selbst nur sehr selten Deutsch spricht.

Abgesehen von den Vorteilen, die man der „*une personne – une langue*“ Methode zuspricht, birgt sie doch potenzielle Gefahren. Als besonders kritisch kann sich etwa der Schuleintritt erweisen, durch den das Kind plötzlich einem stetigen und erhöhten Input der Umgebungssprache ausgesetzt ist, wodurch die schwächere Sprache häufig zusätzlich untergraben wird. Auch emotionale Faktoren kommen beim Eintritt in die Schule etwa dann zum Tragen, wenn das Kind die schwächere Sprache verweigert, um nicht anders als die anderen Kinder zu sein. Dies wiederum hat zur Folge, dass

„In addition, the parent speaking the minority language may be in a difficult position when conversing with the child outside the home, especially if that language is looked down upon by the majority group. Such a situation may occur when the child is with playmates and does not wish to be singled out; in these cases, the parent often switches over to the majority language in order not to embarrass the child.“¹⁷¹

Probleme dieser Art werden auch noch im empirischen Teil der Arbeit zur Sprache kommen.

Als unerlässlich gilt daher für eine ausgeglichene Entwicklung von Bilingualismus, dass das Kind die Notwendigkeit des Gebrauchs beider Sprachen im alltäglichen Leben verspürt.¹⁷²

¹⁷¹ ebd. 1982:175.

¹⁷² vgl. ebd. 1982:173ff.

5.3.1.1 Die verspätete „une personne – une langue“ Methode

Als Abweichung zur oben beschriebenen „une personne – une langue“ Methode entschließen sich die Eltern im Rahmen einer Modifizierung des Partnerprinzips, dem Kind zunächst die Sprache A zu vermitteln und erst später die Sprache B hinzuzufügen.

Zierer (1977) berichtet in seiner Studie von einem Deutsch-Spanisch bilingualen Kind, dessen Eltern sich für diese Methode entschieden hatten, da sie wie viele andere Eltern auch der Meinung waren, dieser Weg überfordere das Kind weniger als das Partnerprinzip von Geburt an.¹⁷³ Sie begannen die Spracherziehung also mit Deutsch, der schwächeren Sprache in der peruanischen Sprachumgebung, und wollten zwei Jahre vor Schuleintritt das Spanische hinzufügen. Um den Spracherwerb so erfolgreich wie möglich zu gestalten, sprachen sie sowohl untereinander als auch mit dem Kind Deutsch, suchten ihm zudem deutschsprachige Spielkameraden und sprachen der peruanischen Großmutter ihm gegenüber ein Sprachverbot in Spanisch aus. Sie schotteten das Kind also systematisch ab, bis sich sein Deutsch mit 2;10 so gut entwickelt hatte, dass er nun auch mit spanischsprachigen Kindern spielen durfte, sodass er innerhalb von 4 Monaten auch das Spanische erwarb.¹⁷⁴

Ein Nachteil dieser Form des sukzessiven Bilingualismus kann darin gesehen werden, dass sich zumindest ein Elternteil in einer künstlichen Situation befindet. Außerdem beinhaltet der spätere Sprachwechsel mitunter einen emotionalen Nachteil für das Kind, da die bis dato aufgebaute Bindung zum Elternteil via Sprache jäh unterbrochen wird. In jedem Fall wird die Veränderung der Sprache auch eine veränderte Beziehung des Kindes zu diesem Elternteil nach sich ziehen.

5.3.2 Mischstrategie

Im deutlichen Kontrast zur bisherigen Methode realisiert sich die Mischstrategie fernab jeglicher Regeln. Im Rahmen dieser Methode orientiert sich der Sprecher im Rahmen seiner Sprachwahl an Faktoren wie Thema, Situation, Gesprächspartner und Sprachumgebung. Beide Sprachen werden folglich innerhalb wie außerhalb der Familie abwechselnd angewandt.¹⁷⁵

Die Mischstrategie ergibt sich typischerweise in Familien, die sich wenig Gedanken über die zweisprachige Erziehung der Kinder machen, sondern auf natürlichen Ordnun-

¹⁷³ Anhand der bisherigen Ergebnisse der Bilingualismusforschung lässt sich nicht bestätigen, dass von einer Überforderung gesprochen werden kann.

¹⁷⁴ vgl. Grosjean 1982:174.

¹⁷⁵ vgl. ebd. 1982:174.

gen vertrauen. Nebst dem mündet ein gescheitertes Partnerprinzip häufig in dieser Form der Spracherziehungsmethode. Ganz bewusst wird die Mischstrategie hingegen von jedem Eltern gewählt, die einer ungezwungenen und natürlichen Sprachatmosphäre anhängen.

Die Mischstrategie begünstigt allerdings das *code-switching* und bietet einen Nährboden für Interferenzen, sodass sie es dem Kind erschwert, die Sprachen auseinander zu halten. Andererseits wird es wahrscheinlich zu einer Dominanz der Umgebungssprache kommen, weswegen der sprachliche Input der schwachen Sprache zwangsläufig reduziert sein wird und sich so unmöglich ein ausgeglichener Bilingualismus herbeiführen lässt.

5.3.3 Fremdsprache als Familiensprache

Im Rahmen dieser Strategie wird zu Hause die Sprache A gesprochen, wohingegen die Sprache B außerhalb der häuslichen Umgebung angewandt wird. Sprache A kommt dabei der Sprache eines Elternteils gleich, Sprache B des anderen Elternteils ist gleichzeitig die Umgebungssprache. Als Regel gilt, dass zu Hause immer die Sprache A gesprochen wird. Beide Elternteile sprechen somit innerhalb der Familie miteinander und mit ihren Kindern ausschließlich die Sprache, die nicht Umgebungssprache ist. Häufig zu beobachten ist diese Strategie bei Minderheiten, welche die Sprache der Minorität zu Hause und in der Nachbarschaft sprechen und die Sprache der Majorität in der Sprachumgebung der Schule, Arbeit oder der Gesellschaft gebrauchen. Ein wesentlicher Vorteil besteht in der Tatsache, dass die ausschließlich innerhalb der Familie gesprochene Sprache A einen besonderen Stellenwert erfährt. Das macht es für das Kind einfach, die schwache Sprache innerhalb der Familie trotzdem gut zu erwerben und sich ohnehin allmählich die Umgebungssprache durch den Sprachkontakt außerhalb der Familie anzueignen. Behält die Familie die Sprache A innerhalb der Familie unabhängig von beispielsweise Gästen, Radio und Fernsehen unbeirrt bei, wird auch diese Methode von Erfolg gekrönt sein.¹⁷⁶

¹⁷⁶ vgl. Grosjean 1982:174f.

6 Sprache bildet kulturelle Identität

6.1 Zum Identitätsbegriff

Der Begriff der Identität mutet als etwas Abstraktes an, ist es aber keineswegs. Vielmehr ist Identität als etwas ganz Konkretes zu begreifen, denn zur Ausbildung von Identität bedarf es Wurzeln. Die Fragen nach der Herkunft - woher ich komme und wer ich bin - sind von Geburt an bedeutsam und finden in der Konvention zum Schutze der Menschenrechte als Grundfreiheiten Normierung und sind damit verfassungsgesetzlich verankert.¹⁷⁷ Dabei sind Individualisierungsprozesse auf dem Weg zur Identitätsfindung von Bedeutung. Die normale Entwicklung von Identität ist ein kontinuierlicher, dynamischer Prozess, der mit der Entwicklungspsychologie einhergeht. In den Kapiteln 3.3.4.3 und 3.3.4.4 wurde aufgezeigt, welche Entwicklungsstadien das Kind durchwandert. Identität formt sich in einem Ablauf von Zeitfenstern und Prägungsphasen gemäß diesem biologischen Programm heraus, das bereits pränatal eine rudimentäre Veranlagung von Identität aufweist. Bis zum vierten Lebensmonat (LM) entdeckt sich das Kind als Auslöser von Handlungen (*Kreisreaktion*¹⁷⁸ nach Piaget) und das Körper-Ich entsteht. Etwa ab dem siebten Monat erwartet sich das Kind Reaktionen und bildet bis zum 10. LM das Kernempfindungsselbst heraus. Zwischen dem 11.-14. LM kommt es zur Ausbildung des subjektiven Selbstempfindens und zwischen dem 15.-18. LM ist das Selbstbildnis bereits gut entwickelt. In der fünften Phase folgt dann die Sprache und ein Wunschbild von sich selbst entsteht. Vergleichbar mit einem Sonnenaufgang ist Identität nicht momentgebunden, sondern gleicht eher einem Erwachen derselben und beinhaltet gleichzeitig die Aufforderung, sich immer wieder neu zu erfinden – ein Leben lang. Sprache, Denken und Selbstreflexion spielen deshalb bei der Wahrnehmung des eigenen Ichs eine große Rolle. Auch der Begriff von Heimat als Ortsbezug und die Kultur sind dabei fundamental. Unser Modell der Identität ist folglich als soziale Konstruktion zu begreifen.

Nach Erikson, der als Pionier der Identitätstheorien gilt, ist der Identitätsbegriff eine Verbindung zwischen gesellschaftlicher Wirklichkeit und persönlichem Wachstum des Individuums. Erikson geht davon aus, dass gesellschaftliche Einflüsse einen erheblichen

¹⁷⁷ vgl. das im Art 8 MRK geschützte Recht des Kindes auf Information über seine persönliche Identität.

¹⁷⁸ *Primäre Kreisreaktion* nach Piaget findet statt, wenn eine Handlung (Schema), die mit einem angenehmen Ergebnis konnotiert ist, wiederholt wird. Der Säugling strampelt beispielsweise weiter, um die am Bett hängenden Glöckchen weiterhin klingeln zu hören.

Teil dazu beisteuern, wie sich die Identität eines Menschen ausbildet und meint: „Statt zu unterstreichen, was die Gesellschaft dem Kind alles versagt, möchten wir klären, was sie zunächst einmal dem Kind gibt.“¹⁷⁹ Eriksons Identitätsbegriff charakterisieren zwei Momente: Zum einen das komplementäre Verhältnis zwischen Umwelt und Kind, das in wechselseitiger Beeinflussung seine Identitätsentwicklung steuert und Eriksons Begriff des „Mittelzustandes“¹⁸⁰ als Kompromiss zwischen Kind und Umwelt begründet. Zum anderen bedingt Identität ein Gefühl der Gleichheit und Kontinuität zwischen der eigenen und der Wahrnehmung anderer, das bei Erikson den Begriff der „Ich-Qualität“¹⁸¹ legitimiert. Für das Identitätsverständnis ist es demzufolge bedeutend, eine eigene Individualität aufzubauen.

6.1.1 Das Erwachen von Identität: Die Ich-Entwicklung des Kindes

Wie oben beschrieben ist es für das Identitätsverständnis zunächst wichtig, dass das Kind eine eigene Individualität ausbildet. In der Phase der primären Mütterlichkeit befindet sich die Mutter in einem Zustand erhöhter Sensibilität, der die Voraussetzung für die optimale Anpassung der Mutter an die Bedürfnisse des Neugeborenen schafft. Die primäre Mütterlichkeit geht zirka ab dem zweiten Monat in die symbiotische Phase über, in der eine Form normaler Symbiose entsteht, bei der die Mutter dem „Hilfs-Ich“ des Kindes entspricht. Im Kontext dieser sozialen Symbiose zwischen Mutter und Kind kann sich die strukturelle Differenzierung, die den Weg zum „Ich“ bereitet, entwickeln. Deckungsgleich mit der Entstehung des „Körper-Ich“ spricht man vom „Anfangsstadium des Ich“, wenn das Kind allmählich eine Vorstellung der Mutter als Person bilden kann. Lernt das Kind das Gehen, kommt es zu einem Prozess von Loslösung und Individualisierung, durch den das Kind mit dieser physischen Abgetrenntheit zur Mutter den „idealen Zustand des Selbst“ begründet. Mit etwa 2;6 Jahren kommt es zu einem entwicklungstechnischen Brennpunkt, denn das Kind tritt in das sechste sensomotorische Stadium über und hat damit die Objektpermanenz erfasst. Es kann sich nun auch mit nicht direkt wahrnehmbaren Gegenständen befassen und ist fähig, symbolische Handlungen auf andere zu übertragen. Darüber hinaus lernt es sich im Spiegel wiederzuerkennen, kann eigene und die Gefühle anderer unterscheiden (Entwicklung von Empathievermögen), kennt das Teilen von Gegenständen, hat Vorstellungen von Ereignissen und Standards über dieselben.

¹⁷⁹ Erikson 1981:83.

¹⁸⁰ ebd. 1981:20.

¹⁸¹ ebd. 1981:18.

Darüber hinaus will das Kind nun auch das Verhalten des Erwachsenen beeinflussen. Es ist also dies die Phase der fortschreitenden strukturellen Differenzierung zwischen sich, dem Gegenstand und dem Anderen. Erst diese neu erworbenen Fähigkeiten konzentrieren den Wunsch nach dem Gebrauch von Sprache zur Kommunikation, weshalb Loslösungs-, Individualisierungsprozess und Sprachentwicklung einhergehen.¹⁸²

Weisen diese Abläufe entweder Störungen der kindlichen Kompetenz oder Schwierigkeiten der Mutter im Loslösungsprozess auf, kommt es nicht nur zu Spracherwerbsstörungen, wie in Kapitel 3.3.4.5 erläutert wurde, sondern im äußersten Falle auch zum Bruch des psychologischen Gleichgewichts des Kindes, wenn die affektive Mutter-Kind Beziehung den Prozess der Loslösung und Individualisierung behindert.¹⁸³ In der Konsequenz ist das Kind gefährdet oder sogar unfähig, seine Persönlichkeitsentwicklung zu vollziehen. Da die Ich-Entwicklung und der Spracherwerb in engem Bezug zueinander stehen, bedeutet das, dass Probleme im Individualisierungsprozess Spracherwerbsstörungen bewirken, wie vice versa Spracherwerbsstörungen sich ungünstig auf die Entwicklung von Identität auswirken.

6.2 Zum Kulturbegriff

Im Vorangegangenen wurde ersichtlich, dass auch der Kulturkreis, in dem ein Kind heranwächst, maßgeblich auf die Entwicklung der Identität des Kindes Einfluss nimmt. Kultur spielt eine wesentliche Rolle hinsichtlich menschlicher Aktivität und ist nicht zuletzt auch ein bedeutender Faktor im Bereich der Linguistik, beschäftigt sich doch die jüngere Disziplin der Kognitionswissenschaft mit der alten Fragestellung der Anthropologie nach dem Zusammenhang zwischen menschlichem Denken und Kultur. Tatsächlich deutet vieles darauf hin, dass „sprachliche und nicht sprachliche Manifestationen sich auf relativ konsistente Weise als konkrete Realisierungen der Entität „Kultur“ beschreiben lassen.“¹⁸⁴ Denken manifestiert sich allerdings nicht direkt, sondern über Sprache und Verhalten, wodurch sich eine komplexe Relation zwischen Kultur, Denken und deren Manifestation in Form von Sprache ergibt.

Sucht man den Terminus „Kultur“ abzugrenzen, ist dies ein nicht ganz einfaches Unterfangen. Die Anthropologie nimmt beinahe alle menschlichen Manifestationen als kulturell determiniert an. E.B. Tylor (1871) stellte konträr zur vorherrschenden Auffassung, menschliche Fähigkeiten gehören zum Erbgut, seien angeboren und können weder er-

¹⁸² vgl. Zollinger 1991:58ff.

¹⁸³ vgl. Kapitel 3.3.4.5: „Exkurs: Spracherwerbsstörungen“

¹⁸⁴ Dorfmueller-Karpusa 1993:14.

worben noch verändert werden, fest: „Culture or civilization is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, customs, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society.“¹⁸⁵ Tylors Definition umfasst auch, dass Kultur vom Menschen als Mitglied einer bestimmten Gesellschaft erworben wird. Den Prozess von Vermittlung der Kultur sehen auch Linton (1952), der Kultur als soziales Erbe definiert, und Lowie (1948), der von Kultur als der Summe sozialer Traditionen spricht. Einen weiter gefassten Kulturbegriff, um auch das Spektrum von verbalen Äußerungen, Gestik, etc. erfassen zu können, setzen Wuthnow et al. (1984) an und sprechen von Kultur als „the symbolic expressive aspect of human behavior.“¹⁸⁶ Bei Douglas (1970) wird der Zusammenhang zwischen Kultur und Sprache schon deutlicher, wenn er sagt, Kultur sei die Summe menschlicher Manifestationen des Alltagslebens, denn der Mensch organisiere sich symbolisch und somit in Form von Sprache die Realität. Habermas (1979) schließlich setzt Kultur direkt in Relation zu kommunikativer Handlung und damit Sprache. Er trennt die „rational-zielgerichtete Handlung“, die unabhängig von konkreten Situationen in die Umwelt eingreift, und die durch Denkschemata (*world views*) und Selbstkonzepte beeinflusste „kommunikative Handlung“. Damit ist sein Kulturbegriff nicht mehr eine Gesamtheit an Einstellungen, Meinungen und Bedeutungen, sondern lässt sich als eine bestimmte Art kommunikativen Verhaltens begreifen.

Dorfmüller-Karpusa unternimmt den Versuch einer Synthese und beschreibt Kultur als einen dreidimensionalen Lebensraum mit einer kognitiven, emotionalen und einer handlungsbezogenen Dimension. In Wechselwirkung zueinander stehend werden sie von Kultur gesteuert, sodass sich etwa kognitive Prozesse häufig an kulturspezifischen Stereotypen orientieren und schließlich nach kulturell tradierten Handlungsschemata agiert wird. Folglich bildet Kultur die grundlegende Orientierung des „Ich“ in einem sonst strukturlosen Lebensraum und gibt dem Menschen durch die Sozialisation innerhalb einer Kultur das Fundament für die Entwicklung einer Identität.¹⁸⁷

6.2.1 Kultur und Sprache

Sprache und Kultur stehen aus Sicht der Linguistik und der Anthropologie seit jeher in einem selbstverständlichen Zusammenhang und determinieren sich gegenseitig. Trotzdem bleiben das Ausmaß und die Natur des Zusammenhangs zwischen der Struktur ei-

¹⁸⁵ Tylor 1871; zit. Dorf Müller-Karpusa 1993:15.

¹⁸⁶ Wuthnow et al. 1984; zit. Dorf Müller-Karpusa 1993:16.

¹⁸⁷ vgl. Dorf Müller-Karpusa 1993:15ff.

ner Sprache und der Eigenart der Kultur der Gruppe, in der diese Sprache vorherrscht, kontrovers. Da die Zusammenhänge zwischen interpretierter Realität und Sprache unterschiedlich behandelt werden, weichen die diskutierten Modelle voneinander ab. Im Verlauf der Forschung entstanden daher zu Beginn des 20. Jahrhunderts zwei entgegengesetzte Standpunkte hinsichtlich der Problematik Sprache - Denken - Kultur:

- Kultur prägt Sprache, die wiederum Denken reflektiert. Sprache ist das Instrument, womit sich der Mensch ausdrückt.
- Kultur und Sprache determinieren Denken. Sprache ist hier das Instrument des Menschen, mit dem er die Welt erfasst.

Vertreter der ersten Position war vor allem der Anthropologe Boas (1911), der in seinen Studien zur Erkenntnis gelangte, Denken beeinflusse die Sprache und nicht umgekehrt. Die zweite These geht auf E. Sapir (1921) und B.L. Whorf (1949) zurück und stützt durch zahlreiche Beobachtungen die Annahme einer prägenden Funktion von Sprache. Anhand von Merkmalen linguistischer Bereiche (Lexik, Syntax, Grammatik) konnte dies augenscheinlich gemacht werden, auch kognitive Prozesse wie Perzeption, Kategorisierung und Interpretation werden nachweislich durch Sprache bedingt.¹⁸⁸ Die Sapir-Whorf-Hypothese wird im Kapitel 6.6.1 gesondert und detailliert besprochen.

An dieser Stelle sei die Diskussion weiter betrachtet, welche die Sapir-Whorf-Hypothese entfachte und bis heute anhält. Kritik kam vor allem von Fishman (1980), der beanstandete, Whorf lasse bei seiner Interpretation wichtige Merkmale menschlicher Kommunikationspraxis außer Acht. Bei der Alltagskommunikation werden die strukturellen Barrieren einer Sprache ständig durch die Verwendung von verschiedenen Registern und außersprachlichen Mitteln durchbrochen. Durch diese Kommunikationspraxis werden Lexikon, Syntax und Grammatik einer Sprache so erweitert, dass bei weitem mehr Inhalte ausgedrückt werden können, als dies formal sprachliche Mittel zuließen. Fishman hält fest, dass „all in all we are far more valiant, nimble, experienced and successful strugglers and jugglers with language-and-communication problems than Whorf realized“¹⁸⁹ und untermauert seine Ansicht, dass Sprachgebrauch und Sprachstruktur zwar auf die Realität hinweisen, sie aber nicht herzustellen vermögen. Denkweisen sind aber auch nach Kaplan eindeutig kulturspezifisch, wenn er sagt „it has long

¹⁸⁸ vgl. Kapitel 6.6.1: „Vom Standpunkt der Soziolinguistik: Die Sapir-Whorf-Hypothese“

¹⁸⁹ Fishman 1980; zit. Dorfmueller-Karpusa 1993:22.

been known among sociologists and anthropologists that logic per se is a cultural phenomenon as well“¹⁹⁰ und sich dabei auf Leo Spitzer bezieht, der die Rolle der Sprache für das Denken so umschreibt:

„Every language offers to its speakers a ready-made interpretation of the world, truly a Weltanschauung, a metaphysical word-picture which, after having originated in the thinking of our ancestors, tends to impose itself ever anew on posterity.“

Spitzer verdeutlicht, wie sehr sich Sprache auf die gesamte Weltanschauung auswirkt und dahingehend das gesamte Denken des Menschen steuert.

Während bei Sapir und Whorf die wahrgenommene Realität durch die jeweilige Sprache determiniert wird, ermöglicht aus Sichtweise des symbolischen Interaktionismus erst die Interaktion mit der Wirklichkeit das Erschaffen einer Realität. Mead verlagert die Konstitution der Realität von der Sprache (als System gesehen) auf ihre Verwendung in der Gesellschaft. Im Zentrum steht dabei die soziale Realität, durch die Sprache und Denken determiniert werden. Jeder Einzelne übernimmt in der Gesellschaft bestimmte sozial vorgegebene Rollen, die ihrerseits Entsprechung in der Sprache finden und jene übernommenen Rollen wiederum die Sprachverwendung bestimmen. Die Menge aller Rollen, die einer Person zukommen, konstituieren seine soziale Identität, die sich parallel zu seiner personalen Identität entwickelt. Überzogen dargestellt bestimmt nach Mead die soziale Struktur unser Schicksal.

In der Diskussion bleibt allerdings jene allgemeine Frage, die Sapir und Whorf mit ihren Arbeiten angesprochen hatten, immer noch offen, ob kognitive Prozesse nun prä- oder postlinguistisch erfolgen. Da eine Abgrenzung sehr schwierig ist, wird in der Diskussion oft nicht zwischen Kultur und Sprache als bestimmender Faktor für das Denken unterschieden. Neuere Ergebnisse der Kognitionswissenschaft deuten darauf hin, dass eine zweigerichtete Relation besteht, die je nach kognitivem Prozessstatus in verschiedenem Maße durch Sprache und genetisch bedingte und/oder kulturell erworbene mentale Strukturen determiniert wird. Die These, wonach Kultur unser Denken bestimmt, ist aber generell betrachtet weniger umstritten.¹⁹¹

¹⁹⁰ Kaplan 1966; zit. Dorfmueller-Karpusa 1993:22.

¹⁹¹ vgl. Dorfmueller-Karpusa 1993:19-23.

6.3 Stereotype

Einstellungen als dreidimensionales – kognitiv, emotional und handlungsbezogen – Konstrukt kann man sich mithilfe von Stereotypen nähern. Die Art und Weise, wie der Mensch seine Welt organisiert, interpretiert und evaluiert führt zu weitgehend kulturell bedingten Stereotypen, die vielerorts auf ihren Ursprung in der Erstkultur verweisen. In wissenschaftlichen Disziplinen wie im alltäglichen Gebrauch wird der Begriff „Stereotyp“ unterschiedlich verwendet. Meist geht mit dem Begriff eine feste Meinung über ein Objekt/einen Sachverhalt einher, dem gewisse (meist negative) Merkmale zugesprochen werden. Differente Begriffsinhalte aus sprachphilosophischer Sicht und im sozialpsychologischen Sinne hängen mit der jeweiligen Gewichtung von objektiver Information und Emotionen zusammen. Daher ist es nötig, zunächst Klarheit in Sachen Terminologie zu schaffen. Lippman (1922) unternahm den ersten Versuch und schrieb:

„They (The stereotypes) may not be a complete picture of the world, but they are a picture of a possible world to which we are adapted. In that world people and things have their well-known places, and do certain expected things. We feel at home there. We fit in. We are members. We know the way around. There we find the charm of the familiar, the normal, the dependable; its grooves and shapes are where we are accustomed to find them.“¹⁹²

Hier stehen negative Komponenten noch nicht Vordergrund, wie dies später der Fall sein wird. Die Konzentration liegt vielmehr auf einer kognitiven Funktion, die auf der Bildung einer möglichen Welt basiert. Menschen und Dinge dieser Welt entsprechen unseren Erwartungen, deren fixe Position durch Stereotype reflektiert wird. Seit Lippman verlief die Beschäftigung mit Stereotypen in unterschiedliche Richtungen, auf die kurz eingegangen werden soll.

6.3.1 Sprachphilosophische, sozial- und kognitionspsychologische Perspektive

Stereotype aus sprachphilosophischer Sicht gehen auf Schaff (1968) und Putnam (1975) zurück. Schaff sieht eine viel stärkere Auswirkung von Emotionen auf das Konstrukt des Stereotyps mit einer sogleich wertenden Tendenz, Putnam konzentriert sich dagegen auf den Ursprung der in Stereotypen enthaltenen Kenntnisse. Nach Putnam ist ein Stereotyp eine konventionelle Idee darüber, wie ein Objekt aussieht, handelt oder ist. So gesehen sind Stereotype kognitive Strukturen, deren Funktion es ist, die wahrgenom-

¹⁹² Lippman 1922; zit. Dorfmueller-Karpusa 1993:44.

mene Welt zu strukturieren. Dies deckt sich mit der sozialpsychologischen Sicht Zimbardos (1975), der Stereotype ebenfalls als kognitive Strukturen mit demselben Ziel wahrnimmt. Der Inhalt eines Stereotyps und somit die Merkmale, die man ihm zuweist, sind dabei abhängig vom allgemeinen Bildungsgrad und der Kultur der Gruppe. Als interessanter Indikator kann daher ein Stereotyp die kulturellen Unterschiede empfindlich reflektieren. Allerdings sprechen nicht alle Beobachtungen für einen Bildungsmechanismus mit kognitiven Wurzeln. Dazu Lippman:

„For the most part we do not first see, and then define, we define first and then we see. In the great blooming, buzzing confusions of the outer world we pick out what our culture has already defined for us, and we tend to perceive that which we have picked out in the form stereotyped for us by our culture.“¹⁹³

Als ein Aspekt der Selektion wird deutlich, dass eine unvoreingenommene Herangehensweise in den Hintergrund tritt. Auf der Suche nach Bestätigung des vorgefertigten Stereotyps werden die passenden Merkmale stärker gewichtet, wohingegen weniger passende ins Abseits rücken. In der Folge kommt es zu einem unüberprüften Überstülpen von vorgefassten, häufig negativen Meinungen, die bewirken, dass durch die Brille des Stereotyps der negativ beurteilten Person oder Gruppe schnell alles Negative unterstellt wird.

Generell übernimmt die Verwendung von Stereotypen die Funktion, eine Unmenge von registrierten Informationen mithilfe einer intelligenten Reduktion zu verarbeiten. Dieser Mechanismus an Informationsverarbeitung bringt Ordnung ins Chaos und erzeugt ein geordnetes System von Klassen, das die Arbeitsweise menschlicher Kognition widerspiegelt. Durch die Fähigkeit zur Verallgemeinerung sind wir im Stande, die Welt der Einzelfälle in eine Welt der Kategorien umzuwandeln. Das gemeinsame Wissen über Stereotype innerhalb einer Gruppe macht es möglich, Objekte und Relationen von einer gemeinsamen Ausgangslage aus zu interpretieren. Stereotype sind nicht zuletzt Mittel, um menschliche Kommunikation ökonomisch zu gestalten. Die Kehrseite ist ein Mangel an objektivem Wahrheitsgehalt, da diese allgemein akzeptierten Meinungen nicht zwangsläufig einer objektiven Prüfung standhalten würden. Einem Stereotyp wohnt daher stets ein doppelter Aspekt inne, Effizienz und gleichzeitig auch Ungenauigkeit. Die eigene Gruppe wird zudem nicht ausgeschlossen. Ein Autostereotyp umfasst das Wissen und/oder die Meinung von unserer Gruppe, der uns hilft, einen bestimmten Standort in

¹⁹³ Lippman 1954; zit. Dorfmueller-Karpusa 1993:62.

der Umwelt einzunehmen, was wiederum eine nicht unwesentliche Rolle im Rahmen von Identitätsfindung spielt. Zwischen den Mitgliedern der Gruppe kann dadurch ein verbindliches „Wir-Gefühl“ entstehen, bei dem auch die Sprache einen gewichtigen Part einnimmt. Sapir (1931) spricht von *common speech*, einem eindeutigen Indiz über den Sprecher als Mitglied einer bestimmten Gruppe:

„The smaller the circle, ... the more economical can the act of communication afford to become. ... A common speech serves as a peculiar potent symbol of the social solidarity of those who speak the language. ... There is a subform of a language which is current among a group of people who are held together by ties of common interest. ... The use of such words at once declares the speaker a member of a ... psychologically real group.“¹⁹⁴

Sprache und die Verwendung von bestimmten Stereotypen kann als Erkennungszeichen gewertet werden, um von der Gruppe aufgenommen und anerkannt zu werden, wie sich gleichzeitig von anderen Gruppen abzugrenzen und auch jenen fremden Gruppen ein deutliches Signal der Zugehörigkeit zu geben.¹⁹⁵

6.4 Sprache und Kultur determinieren Identität

Kinder erwerben nun in jedem Falle nicht bloß reine Sprachfähigkeit, sondern werden auch geprägt von soziokulturellen Normen. Sie eignen sich also neben dem allgemeinen auch ein spezifisches Weltwissen an. Dieses komplexe System an soziokulturellen Mechanismen befähigt sie, mittels Sprache ihre Umgebung zu benennen und sich in ihrer Identität zu entfalten. Dabei kommt es je nach Kultur zu einer spezifisch systematischen Kognition. Die unterschiedliche kulturelle Prägung verdeutlicht das folgende Beispiel:

Klasse	Subklasse	Kind 1 (Ö)	Kind 2 (Ku)
Frucht	-----	Banane -----herkömmliche Banane	----- plátano burro / macho (fongo) ----- plátano verde ----- gineo de manzana ----- etc.

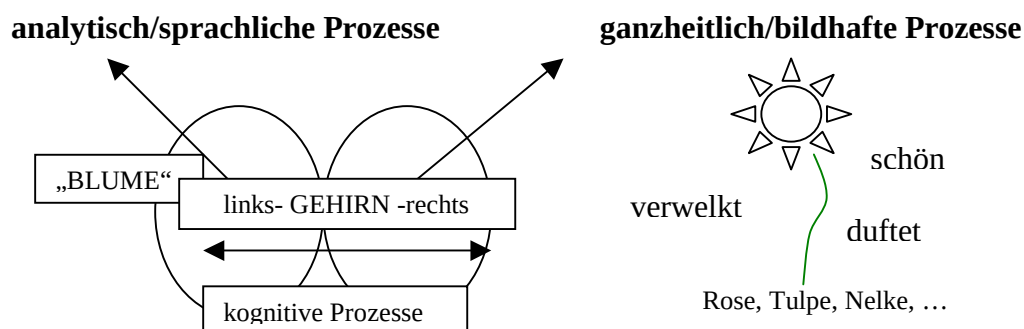
Um die unterschiedliche kulturelle Prägung aufzuzeigen, geben wir zwei Kindern aus unterschiedlichen Kulturkreisen das Lexem „Frucht“ und als untergeordnetes Lexem „Banane“ als kognitiven Anreiz vor. Kind 1 aus Österreich wird dabei an die ihm bekannte, herkömmliche Banane, wie sie in unseren Breiten käuflich ist, denken. Das Kind

¹⁹⁴ Sapir 1931; zit. Dorfmueller-Karpusa 1993:68.

¹⁹⁵ vgl. Dorfmueller-Karpusa 1993:42-69.

2 aus Kuba denkt aber an viel mehr, denn diesem Kind eröffnet sich ein wesentlich breiteres Feld an Zuordnungen. Aufgrund seiner soziokulturellen Umgebung und deren Prägung vermag es weit mehr Sorten zu benennen wie *plátano burro* (auch *plátano macho* oder *fongo* genannt), *plátano verde*, *gineo de manzana*, et cetera.

Dieses Beispiel veranschaulicht auch eine Gliederung des Wortschatzes auf mehreren Ebenen, denn unser Gehirn versucht generell, Lexika auf verschiedenen Kognitionsebenen zu gliedern. Diese Ordnungsstruktur lenkt die Speicherung von Lexika im mentalen System. Man spricht auch von Taxonomien auf unterschiedlichen Kognitionsebenen. Abgesehen von dieser hierarchisch angeordneten, vertikalen Gliederung des Wortschatzes ist es so, dass sprachliche Äußerungen auf horizontaler, gleichwertiger Ebene in der Regel doppelt kodiert sind. Holenstein (1981) spricht von sprachlichen Äußerungen als Produkt von kognitiven Leistungen zwischen rechter und linker Gehirnhälfte. Dabei übernimmt die rechte Gehirnhälfte den Part der ganzheitlich, bildhaften Prozesse, wohingegen die linke Gehirnhälfte die analytisch, sprachlichen Prozesse im engeren Sinne des Wortes steuert.¹⁹⁶ In Eigenregie soll folgendes Schema diese kognitiven Prozesse zwischen rechter und linker Gehirnhälfte verbildlichen:



Man kann davon ausgehen, dass unterschiedliche kulturelle Prägungen in der Tat Auswirkungen auf die jeweilige Denkstruktur haben. Sprache erzeugt somit in jedem Falle kulturelle Identität. Das Kind entwickelt demnach neben seinem sprachlichen Konzept auch sein spezifisches Weltkonzept, denn „Part of the child's job in acquiring the language is to learn how to conceptualize situations and events. Therefore, the child must learn how grammatical categories can be manipulated to encode those perceptions.“¹⁹⁷ Ein weiteres Beispiel auf Satzebene:

¹⁹⁶ vgl. Holenstein 1981:199.

¹⁹⁷ Kemmer/Achard 2004:331.

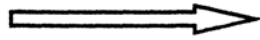
Sprecher C1

„komm doch mal vorbei“

**Hörer C1**

Interpretation:
Ausdruck von Interesse
an Fortsetzung oder
Vertiefung der Beziehung

Erwartungen, Folgehandlungen:
nach eventueller telefonischer
Vereinbarung kurzer Besuch
(z.B. zum Kaffee ...).
Verschiebung möglich.

**Hörer C2**

Interpretation:
für den Sprecher
verpflichtende Einladung

Erwartungen, Folgehandlungen:
Gastfreundschaft ohne zeitliche
Begrenzung, mit Bewirtung.
Kann jederzeit in Anspruch
genommen werden.
Abweisung wäre Affront.

198

Selbst der Inhalt eines maximal universellen *frames* ist nicht überall gleich. Sogar innert der gleichen Sprachgemeinschaft kann sich dieser wandeln. Je weniger scharf umrissen, desto größer wird der Spielraum für kulturbedingte Unterschiede. Denken wir beispielsweise an den Kern des *frames* „Restaurant“, der überall gegen Bezahlung Essen zu erhalten bedeutet, so sind dennoch das gesamte Ambiente, die Arrangements sowie die Gepflogenheiten von Kultur zu Kultur verschieden. Ohne dem notwendigen Weltwissen kann deren Interpretation mitunter zu einem ungewollt unhöflichen Fehlverhalten führen.¹⁹⁹ Es verdeutlicht, welche Auswirkung Sprache auf kulturelle Prägungen und Verhaltensmuster hat. Sprache schafft Identität, wobei Sprache auf mehreren Ebenen zur Identitätsbildung beiträgt:

- *Personale Identität:* Alle Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung passieren in einer Sprache. Ich definiere mich als Person über Aussagen wie „Ich bin ...“, „Mein Name ist ...“, „Meine Sprache ist ...“.
- *Soziale Identität:* Sprache steht für den Ausdruck von Zugehörigkeit, dargestellt über Feststellungen wie „Wir sind eine Familie. Ich gehöre dazu. Meine Familiensprache ist ...“.
- *Kulturelle Identität:* Sprache prägt kulturelle Identität. Spezifische Wert- und Normvorstellungen gehen einher mit Normalitätsvorstellungen. Aussagen wie „Richtig / falsch ist ...“, „Ich glaube an ...“, „Meine Schul-, Gebets-, Berufssprache ist ...“ werden getätigt.
- *Kognitive Identität:* Wir lernen nicht nur eine Sprache, sondern Sprache lernt uns auch Denken.²⁰⁰

Sprache – unabhängig vom Grad der Beherrschung - und Identität sind im Hinblick auf die Konstitution einer sozialen Situation sowie einer psychosozialen Funktion von

¹⁹⁸ Ehnert 1988:301.

¹⁹⁹ vgl. Holtus et al. 2001:928.

²⁰⁰ vgl. den Inhalt der Vorlesung von Dr. H.-J. Krumm (SS 2007): „Deutsch als Zweitsprache: Spracherwerb und Sprachunterricht im Kontext von Migration“ und dahingehend „Sprache und Identität“ als viertes Themengebiet.

Selbstvergewisserung unabdingbar miteinander verknüpft. Die Wichtigkeit der identitätsstiftenden Funktion der Erstsprache(n) verdeutlicht auch Tophinke:

„Die sprachbiografische Schilderung erfüllt schließlich auch wichtige psychosoziale Funktionen. Sie eröffnet die Chance der Vergewisserung darüber, dass die eigene sprachbiografische Rekonstruktion von den Adressaten als sachlich angemessen beurteilt wird und auch der damit verbundene Entwurf des Selbstbildes Bestätigung findet.“²⁰¹

Sprachen schaffen aber nicht nur menschliche Identitäten, sondern entwickeln sich mit den Menschen wie Lebewesen weiter. Eine Symbiose also, in der der Sprecher durch Sprache beeinflusst wird und der Sprecher vice versa die Sprache beeinflusst. Klarerweise führt dies dazu, dass sich Sprache weiterentwickelt, sie ständig adaptiert wird, sei es aufgrund eines erhöhten oder eines veränderten Bezeichnungsbedarfs. Auch Humboldt misst Sprachen eine Beständigkeit mit Wesenscharakter bei. Seine Betrachtungen beziehen sich auf ein Wesen, dessen sich ständig verändernder Charakter einen Ausdruck von „Lebendigkeit“ beinhaltet.²⁰² Ein wichtiger Prozess der ständigen Anpassung findet somit in jedem einzelnen Sprechakt statt, denn dieser regelt permanent unser Denken und legitimiert gleichzeitig auch unser Gedankengut.

6.5 PIENSO (in zwei Sprachen), POR CONSIGUIENTE SOY (bilingual): Sprache – Denken – Kultur

6.5.1 Vom Standpunkt der Soziolinguistik: Die Sapir-Whorf-Hypothese

Im Kapitel 6.2.1 wurde bereits der Zusammenhang zwischen Sprache – Denken – Kultur erläutert, in dem auch die Hypothese von Sapir und Whorf angerissen wurde. An dieser Stelle soll diese Hypothese nun erklärt werden.

Wie bereits besprochen, gehen E. Sapir (1921) und B.L. Whorf (1949) von der These aus, Kultur und Sprache determinieren das Denken. Sprache ist als Instrument des Menschen zu sehen, mit dem er die Welt erfasst. Die Annahme einer prägenden Funktion von Sprache fußt auf zahlreichen Beobachtungen.

Sapir sieht in der Sprache ein perfektes symbolisches System zum Zwecke der menschlichen Kommunikation in der Gesellschaft. Sie eröffnet dem Sprecher die Möglichkeit, die Komponenten der betreffenden Kultur zu vermitteln. Jede Komponente der Kultur hat in der Sprache dieser Kultur einen entsprechenden Ausdruck. Der Sprecher ist befä-

²⁰¹ Tophinke 2002:9.

²⁰² vgl. Humboldt 1973:36-38.

higt, in Form von Sprache aus dem Erfahrungsmaterial bestimmte Objekte oder Sachverhalte abzubilden, die Produkt der Sprachstruktur sind. Die Projektion der Erfahrung in die Sprache ist es, die es möglich macht, das Material wiederum sprachspezifisch zu analysieren. Auch der Kultur fremde Sachverhalte können verbalisiert werden, doch neue kulturelle Erfahrungen erfordern die Erweiterung der gegebenen Sprachgrenzen. Dazu dienen ein kreatives metaphorisches Denken oder die Übertragung der entsprechenden Stereotype. Zudem sieht Sapir in der Sprache ein Mittel für die Überlieferung kultureller Werte und Normen, wodurch sie die Wahrnehmung der Welt prägt. Der Philosoph J. G. Fichte erkannte dies wohl, wenn er meinte, in jedem deutschen Wort hallen tausend Jahre deutsche Kultur wieder.²⁰³

Etwas später adaptierte Whorf diese Prägung zu einer Determinierung der menschlichen Wahrnehmung durch die vorgegebenen sprachlichen Muster. Dadurch ist der Mensch gefangen in seiner jeweiligen Gesellschaftsstruktur, die mit seiner Sprache assoziiert wird und kulturell bestimmt ist. In der Folge ist es die Sprache, die das Bezugssystem bildet, in das sich das Denken einordnet. Außerhalb dieses Bezugssystems zu denken ist fast nicht mehr möglich. Darüber hinaus sind auch emotionale Elemente in die Verknüpfung Sprache – Denken untrennbar verwickelt.²⁰⁴

Die Sapir-Whorf-Hypothese entfachte eine grundlegende Diskussion in der Forschung, die bis heute als unabgeschlossen gilt.²⁰⁵

6.5.2 Bilingualismus und Bikulturalismus

Es liegt die Annahme nahe, ein bilinguals Kind habe automatisch auch zwei Kulturen, doch die Meinung der Wissenschaft geht hier auseinander. Einerseits herrscht ein Standpunkt vor, der von einem zwangsläufigen Einhergehen von Bilingualismus und Bikulturalismus ausgeht. Andererseits wird behauptet, Bilinguale verfügen zwar über zwei Sprachen, können aber unmöglich gleichzeitig zwei Kulturen angehören. Bezug zur Sprache gilt in jedem Falle, so meint auch Grosjean:

„Culture is the way of life of a people or society, including its rules of behaviour; its economic, social, and political systems; its language; its religious beliefs; its laws; and so on. Culture is acquired, socially transmitted, and communicated in large part by language.”²⁰⁶

²⁰³ vgl. Fichte 1824:97ff.

²⁰⁴ vgl. Dorfmueller-Karpusa 1993:20f.

²⁰⁵ Zur Diskussion und Kritik vgl. Kapitel 6.2.1: „Sprache und Kultur”

²⁰⁶ Grosjean 1982:157.

Aber wenn der Unterschied zwischen den Kulturen groß ist, gestaltet sich die Anpassung weitaus schwieriger als dies beispielsweise bei ähnlichen Kulturen der Fall wäre. Im Gegensatz zum Bilingualismus, bei dem die zwei Sprachen relativ einfach getrennt gehalten werden können, trifft eine solche Trennbarkeit nicht zwangsläufig auf Bikulturalismus zu, da der Bilinguale meist nicht zwei Kulturen und damit auch zwei verschiedene Verhaltensweisen getrennt halten kann. Vielmehr spricht das für ein Vermengen von Zügen beider Kulturen. Zumindest die Annahme, bilinguale Personen tragen Züge beider Kulturen in sich, deutet bereits auf einen einhergehenden Bikulturalismus hin. Dafür spricht auch:

„Biculturalism-the coexistence and/or combination of two distinct cultures-is a highly complex subject [...]. Although it has been studied by relatively few researchers, especially when linked to bilingualism, many bilinguals are aware that in some sense or other they are also bicultural and that biculturalism or its lack has affected their lives.“²⁰⁷

Vor allem der letzte Satz dieses Zitats scheint wichtig in dem Sinne, dass Bilinguale sich auch unweigerlich mit Bikulturalismus auseinandersetzen müssen, da nicht nur beide Sprachen gegeben sind, sondern meist auch durch die Familie konkrete Bezüge zu beiden Kulturen vorherrschen. Genau das wird, nebst anderen behandelten Themen der Theorie, im nun anschließenden empirischen Teil zur Sprache kommen.

²⁰⁷ Grosjean 1982:157.

EMPISCHER TEIL

7 Methodik und Aufbau der empirischen Fallstudie

Die theoretische Basis dieser Arbeit wurde im ersten Teil geschaffen und ausführlich behandelt. Die Fortsetzung dessen besteht nun im empirischen Teil – einer Fallstudie.

Wie bereits angesprochen, erlaubt es mir meine spezifische familiäre Konstellation, den Bilingualismus Deutsch-Spanisch bei Kindern zu untersuchen. Aufgrund der zweiten Ehe meines Vaters mit einer Kubanerin trennt mich und die Brüder ein erheblicher Altersunterschied von etwa 20 Jahren. Nichtsdestotrotz handelt es sich hierbei um meine eigene familiäre Situation. Im Speziellen verkörpern meine jüngeren Brüder - die zweisprachig aufwachsenden Kinder Christian und Sebastian - die Untersuchungssubjekte. Deutsch-Spanischer Bilingualismus liegt in ihrem Falle deshalb vor, da die Mutter Kubanerin ist und der Vater Österreicher. Ihr bilinguales Heranwachsen im Kontext einer zweisprachigen Erziehung, die ihnen die Handhabe von zwei Erstsprachen ermöglicht, bildet somit den Inhalt der Studie. Pointiert kann deshalb vorweg festgehalten werden: Die beiden Kinder besitzen zwei Erstsprachen und können sich aufgrund dessen problemlos auf Deutsch wie auf Spanisch verständigen.

Da meiner Auffassung nach die sprachliche Entwicklung und die daraus resultierende identitäre Prägung eines zweisprachigen Kindes die herausragendsten Faktoren aus dem beschriebenen Komplex zum Phänomen des Bilingualismus bei Kindern sind, werde ich diese Bereiche – Sprache und Identität - anhand der Spracherwerbspraxis meiner beiden Brüder unter Zuhilfenahme von Fragebögen an die Eltern, Einzelgesprächen und Beobachtungen der Kinder im Alltag hervorheben und eingehend untersuchen. Sind doch die Ausbildung von Sprache und Identität die Komponenten, die eindringlicher denn andere Einflussgrößen den Prozess der Ausformung des Charakters während des Heranwachsens eines Kindes steuern. Die Entwicklung des Konstrukts Sprache wird dabei stark von Außen beeinflusst, indem das Kind vorwiegend durch seine Eltern sprachlichen Input erhält, wohingegen die Ausprägung seiner Identität mit dem Erwerben von Sprache und der dahinter stehenden Sozialkultur einhergeht. Neben der Notwendigkeit des sprachlichen Ausdrucks erwächst dem Kinde im Laufe der Zeit auch ein inneres Bestreben, sich in seinem sozialen Umfeld zu situieren und bildet in der Folge die Basis für seine innere Haltung und letztlich sein Selbstbild. Der Untersuchung Pate stehen klarerweise in erster Linie die Kinder: Christian und Sebastian.

Obwohl sie sich rege an der Studie über sie selbst beteiligen und äußerst interessiert auftreten, kommen unter Berücksichtigung ihres Alters und der dementsprechenden kognitiven Disposition allerdings vorwiegend die Beobachtungen der Eltern und mir zum Tragen. Aufgrund dessen ergeben sich zwei Großbereiche der Erhebungsmethode: Die schriftliche wie mündliche Befragung und die Beobachtung. Konkret lässt sich meine Untersuchungsmethodik folgendermaßen aufgliedern: Ich bediene mich eines Pre-Tests in Form von Fragebögen gerichtet an die Eltern; in Kombination dazu folgen umfangreiche Einzelgespräche sowohl mit den Eltern als auch mit den Kindern; intensive Beobachtungen der Kinder in ihrem sprachlichen Alltag über einen geraumen Zeitraum hinweg runden die Erhebung ab.

Die Fragen an die Eltern sollen vorwiegend dem Zwecke eines generellen Abbildes der Situation dienen.²⁰⁸ Dieser erste Schritt soll vor allem Aufschluss über die Familiensituation, die grundlegende Einstellung der Eltern gegenüber den beiden Sprachen und Kulturen, ihre Spracherziehungsmethode und der bilingualen Situation der Kinder geben. Die Einzelgespräche vertiefen dieses Bild und sollen vorwiegend die Praxis der zweisprachigen Kindererziehung näher beleuchten. Einzelgespräche werden auch mit den Kindern geführt, um ihre Antworten ebenfalls zu berücksichtigen und einzuweben. Herausgearbeitet werden hier zusehends ihre Sprachwahl, ihr Sprachverhalten im Kontext der Familie, die starke und schwache Sprache und das Zugehörigkeitsgefühl (Identitätsempfinden). Die Phase meiner intensiven Beobachtung soll das bis dahin Gewonnene in nachdrücklicher Form verdeutlichen und bestätigen respektive abschließend lediglich noch geringfügig korrigieren.

In meiner Analyse werde ich so vorgehen, dass ich im ersten Part zunächst ein Familienprofil zum Zwecke der Kontextualisierung aufzeige. Auf diese Weise soll es dem Leser ermöglicht werden, sich ein ausführliches Bild einer mittelständischen Familiensituation zu machen, in der die Kinder bilingual heranwachsen.

In der Folge soll die Sprachpraxis innerhalb der Familie behandelt werden. Insbesondere wird in diesem Teil festgehalten, wie sich die Anwendung der Sprachen zwischen den Eltern gestaltet (Partnersprache) und wie die Zweisprachigkeit innerhalb der Familie umgesetzt wird (Familiensprache). Auch die Methode der bilingualen Spracherziehung und wie diese konkret umgesetzt wird und funktioniert findet unter diesem Punkt Eingang. Konkrete Beispiele zur Sprachprogression aus der Spracherwerbspraxis der Kinder werden umrissen und sollen dies veranschaulichen.

²⁰⁸ Der Fragenkatalog basiert auf Aleemi 1991 sowie auf zusätzlichen Fragen und ist im Anhang angeschlossen.

Zum Zwecke der Strukturierung werden vier Spracherwerbsetappen unterteilt: Im Kleinkindalter (0-3 Jahre); Das Kind in häuslicher Umgebung (3-5 Jahre); Die Kindergartenzeit (5-6 Jahre); Die Grundschulzeit (6 Jahre–jetzt). Mir dienen die Beobachtungen zur Spracherwerbspraxis der Kinder innerhalb der Familie, um einen sich abbildenden Konsens zu erlangen, der anschließend auch sprachspezifisch analysiert wird. Im nächsten Kapitel – Sprachspezifische Ausrichtung: Effekte auf den Spracherwerb - wird deshalb ihre Spracherwerbsentwicklung im Deutschen wie im Spanischen im Zentrum stehen. Dabei wird jeweils zwischen den Bereichen der Kompetenz und Performanz unterschieden.

Anschließend wird speziell auf die Sprachpraxis der Kinder eingegangen. Dazu gehört allem voran das Sprachsystem, die Sprachwahl, die starke und schwache Sprache, aber auch die Bereiche der Sprachmischung und Sprachverweigerung. Wichtig ist hier aufzuzeigen, in welchen Situationen und Etappen des Spracherwerbs eher Deutsch oder Spanisch gesprochen wurde oder wird.

In Verbindung damit soll mir diese Analysemethode dazu dienen, die Ergebnisse zur Sprache zusammenzuführen, um sie im nächsten Schritt auf ihre Identitätsentwicklung umzumünzen. Im Kapitel Sprache und Identität wird daher verstärkt auf den Aspekt der Kultur eingegangen. Dabei sind die Bezüge der Kinder zu Österreich und Kuba von Bedeutung, aber auch die Frage nach ihrem Selbstbild, das eines Österreichers oder Kubaners. Außerdem soll ein Blick in die Zukunft der Kinder gewagt werden, der natürlich geprägt durch die Anschauung und Erwartungshaltung der Eltern entsteht.

Abschließend sollen die Ergebnisse zum einen resümiert werden und zum anderen eine Gegenüberstellung der Vor- und Nachteile einer bilingualen Kindererziehung erfolgen. So greift das vorletzte Kapitel eine Auswahl an Vor- und Nachteilen von Bilingualismus auf, die gegeneinander aufgelistet und in einem Fazit evaluiert werden.

Als Ziel der Studie sollen auf letzter Stufe die gewonnenen Kenntnisse dahingehend verwertbar gemacht werden, die theoretische Basis mit Hilfe der Praxis zu durchleuchten, und dahingehend zu bestätigen, zu widerlegen oder einer anderen Herangehensweise Raum zu schaffen. Damit geht meine Zielsetzung Hand in Hand mit dem Bestreben, das Ideal einer bilingualen Kindererziehung bis hin zum Besuch der Grundschule zu skizzieren, um jenes auch als brauchbar in die Praxis übertragen zu können. Demgemäß sei am Ende meiner Untersuchung und zugleich als letztes Kapitel des empirischen Teils ein 10-Regeln-Katalog an Wünschenswertem für die Praxis einer bilingualen Kindererziehung als Ergebnis abgefasst.

7.1 Familienprofil

Der Kern der Familie, in der die Kinder heranwachsen, besteht aus vier Personen. Die folgenden Personenbeschreibungen sollen vorwiegend das Umfeld der Kinder hinsichtlich Sprache, Bildung, örtliche Nähe und emotionale Bindung aufzeigen.

- (1) Dem Vater, Rupert Franz Vogl (1.7.1956)
- (2) Der Mutter, Ariane Maricela Batista Estupiñan (26.05.1972)
- (3) Dem Kind, Christian Francisco Vogl (29.05.1998)
- (4) Dem Kind, Sebastian José Vogl (10.06.2001)

- (1) Rupert Vogl ist gebürtiger Österreicher und stammt aus der ländlichen Gegend des Hausruckviertels. Er ist gelernter Bankkaufmann und spricht dialektal gefärbtes Deutsch. Die Heirat mit Ariane veränderte sein Leben gravierend, insofern, als dass alte österreichische Traditionen gebrochen wurden, sich aber dadurch gleichzeitig unerahnte Möglichkeiten eröffneten. Dennoch lässt sich sein Charakter trotz seines weltoffenen Wesens eher als konservativ beschreiben.
- (2) Ariane Batista ist gebürtige Kubanerin. Sie entstammt einer gebildeten Familie aus Holguín, einer Stadt im Osten Kubas. Ihr Vater lehrt an der Universität von Holguín Psychologie, ihre Mutter Gloria – auf die ich später aufgrund der Wichtigkeit im Umfeld der Kinder noch genauer eingehen werde – ist ebenfalls im pädagogischen Bereich tätig und unterrichtet die Fächer Spanisch und Geschichte. Ariane studierte in Kuba Zivilkonstruktion und ist äußerst stolz auf ihre kubanischen Wurzeln und hatte deshalb auch die österreichische Staatsbürgerschaft abgelehnt, um sich ihren kubanischen Pass bis heute behalten zu können. Seit der Heirat im Jahre 1996 lebt sie in Österreich. Allerdings ist ihr der Bezug zu ihrer Heimat und der in Kuba lebenden Familie ungemein wichtig. Daher reist sie, wann immer sich die Gelegenheit bietet, nach Holguín. Sie kann sich auch vorstellen, eines Tages wieder nach Kuba zurückzukehren.
- (3) Christian Vogl wurde 1998 in Österreich geboren und lebt seit seiner Geburt hier. Bereits mit 4 Monaten verbrachte er gemeinsam mit den Eltern Zeit im familiären Umfeld der kubanischen Verwandtschaft. Die seither kontinuierlichen Reisen nach Holguín halten und festigen seine Beziehungen zum kubanischen Teil der Familie.

Allerdings gleichen die Aufenthalte in Kuba eher langen Urlauben, die sich im Schnitt auf maximal 10 Wochen erstrecken. Nach dem Besuch des Kindergartens wurde er in Österreich eingeschult und tritt nun in die Hauptschule über. Er ist ein sehr bedächtiges Kind, das stets besonnen handelt und allem auf den Grund gehen will. Eher untypisch für ein Kind überlegt er stets, bevor er handelt.

- (4) Sebastian Vogl wurde 2001 ebenfalls in Österreich geboren und lebt seitdem hier. Wie sein Bruder Christian verbringt er immer wieder gemeinsam mit der Familie Zeit in Kuba. Sebastian durfte die Kinderkrippe und den Kindergarten besuchen, bevor er eingeschult wurde und geht derzeit in die Volksschule. Sein Charakter ist der eines aufgeweckten Kindes, das temperamentvoll handelt und alle Möglichkeiten ausprobieren will.

Aufgrund der örtlichen Nähe und der emotionalen Bindung wegen sind des Weiteren von Relevanz:

- (1) Die Halbschwester²⁰⁹, Verena Vogl (9.4.1980)
- (2) Die Großmutter, Gloria Inés Estupiñan Rodriguez (21.11.1950)

- (1) Ich selbst bin gebürtige Österreicherin und habe mein bisheriges Leben hier verbracht. Durch die zweite Ehe meines Vaters änderte sich auch mein Leben. Als ich Ariane kennen lernte, sprach sie kein Wort Deutsch und war auch des Englischen nur sehr beschränkt mächtig. Auf Englisch – als dritte Sprache zum Zwecke der Konversation - auszuweichen erwies sich daher schnell als unzufriedenstellende Alternative. Aufgrund dieser sprachlichen Barriere war ich gezwungen, Spanisch schnellstmöglich zu erlernen, um mich mit meiner Stiefmutter überhaupt verständigen zu können. Zu meinen Geschwistern herrschte aufgrund meiner beruflichen Situation immer eine örtliche Nähe, sodass trotz des großen Altersunterschiedes eine sehr enge emotionale Bindung entstehen konnte.

- (2) Gloria Estupiñan wurde in Kuba geboren und verbrachte bis zur Eheschließung mit einem Österreicher ihr Leben dort. Durch ihre zweite Ehe lebt sie nunmehr auch in Österreich. Sie spricht im mäßigen Umfang und eher ungern Deutsch. So bleibt sie

²⁰⁹ Im Folgenden werde ich mich der Einfachheit halber als Schwester der Kinder bezeichnen.

dem Spanischen durchwegs treu, das sie auch als Muttersprachlerin in Verbindung mit ihrem Beruf als Lehrperson in der Erwachsenenbildung unterrichtet. Die örtliche Nähe und emotionale Bindung zur Großmutter ermöglichen den Kindern auch in Österreich den kontinuierlichen Input der spanischen Sprache wie der Kultur. Gloria legt sehr viel Wert darauf und repräsentiert demgemäß eine ausschließlich spanischsprachige Bezugsperson, die sich – neben der Mutter - im permanenten Umfeld der Kinder bewegt.

7.2 Sprachpraxis innerhalb der Familie

Nachdem die Bezugspersonen der Brüder eingeführt wurden, ist es im Kontext des bilingualen Heranwachsens der Kinder unumgänglich, die Sprachpraxis innerhalb der Familie aufzuzeigen. Dadurch soll der Leser einen profunden Eindruck davon bekommen, wie sich die Sprachpraxis der Familie konkret gestaltet. Vor allem sind hier die Partnersprache, die Familiensprache und die Spracherziehungsmethode von Relevanz. Repräsentiert doch die Partnersprache – obwohl zwischen den Eltern gesprochen – ebenso einen gewichtigen sprachlichen Faktor im Rahmen der sprachlichen Wahrnehmung und zugleich Beeinflussung der Kinder.

Die Familiensprache vereint sodann als Brennpunkt die aufgesplitterten Bereiche der Sprachpraxis innerhalb der Familie und umfasst dabei sowohl die Partnersprache, die sprachliche Rollenaufteilung zwischen den Eltern was die Spracherziehung der Kinder betrifft, als auch das Sprachverhalten der Kinder untereinander. Alle diese Komponenten ergeben in Summe die angewandte Familiensprache, etwa beim gemeinsamen Mittagstisch. Ob jene Familiensprache beim familiären Zusammensein dann durchgehend beibehalten wird, lässt sich von vornherein stark anzweifeln, da sich in der Sprachpraxis einer bilingualen Familie ganz von selbst sprachliche Phänomene wie das *code-switching* einschleichen. Auch das Sprechen über Sprache wird in diesem Teil behandelt.

Die Sprache – seitens der Eltern speziell an die Kinder adressiert – dominiert im Gegensatz dazu von Geburt an. Damit ist letztlich eben jene angewandte Spracherziehungsmethode primär ausschlaggebend für die Sprachentwicklung der Kinder.

Trotzdem bildet erst der Komplex der genannten Einflussgrößen ab, in welchem sprachlichen Umfeld sich die Kinder ständig bewegen.

7.2.1 Partnersprache

Erste Berührungspunkte mit der jeweils anderen Sprache des Partners ergaben sich in der Phase des Kennenlernens. Bis dahin sprach allerdings noch keiner der beiden die Sprache des Partners und man wich notgedrungen auf Englisch aus. Aufgrund einer anderen Sprache – dem Englischen - lernten sie sich damals in Kuba auch kennen. Mein Vater erzählte im Einzelgespräch: „Sie ist mir das erste Mal aufgefallen, weil sie sich auf Englisch an mich gewandt hat, denn 1991 haben Kubaner noch Russisch gelernt und Deutsch war sowieso eine Exotensprache. So entstand der erste Kontakt.“

Ariane sprach zu jener Zeit kein Deutsch, Rupert kein Spanisch. Die sprachliche Barriere war damals ein großes Hemmnis und es lag auf der Hand, diese Sprachnot schnellstmöglich durch das Erlernen des Spanischen beziehungsweise des Deutschen zu überwinden. Kenntnisse der Sprache des Partners waren damals bei keinem von beiden vorhanden und aller Anfang war schwer, wie mein Vater schmunzelnd berichtet:

„Die ersten Versuche in Spanisch haben mit dem Kontakt zu Ariane begonnen. Ich habe dann bei ihr zu Hause einige Wochen verbracht und erste Schritte in Spanisch unternommen. Als ich damals abreiste, fragte ich sie, wie ich mich bei ihrer Mutter bedanken kann und sie hat mir gesagt, ich soll „Gracias por todo“ sagen. „Gracias“ ging mir schon noch leicht über die Lippen aber bei „por todo“ hatte ich dann die Zunge zwischen den Zähnen.“

Deckungsgleich mit dem, was in der Forschung auch unter dem Begriff der „Immersion“²¹⁰ bekannt ist, setzt er fort:

„In die Sprachwelt einzutauchen ist von höchster Wichtigkeit. Das ist zwar am Anfang schwierig, aber mit der Zeit geht es. Vergleichen kann man das mit einem Computer: Zur Kommunikation mit dem Computer muss man eine Schnittstelle anlegen. So funktioniert das auch mit sprachlichen Input. Man muss zuerst einen Inputkanal anlegen und diesen öffnen, denn erst dann kommt die Sprache auch wirklich an.“

Als Beispiel führt er eine Begebenheit an, die sich - bevor er Ariane kannte – an der Rezeption eines Hotels zugetragen hatte, wo er nach Aushängung des Schlüssels aufgefordert wurde, die Zimmernummer zu wiederholen: „Es war 117 und ich unternahm einige Versuche, die Zahl auszusprechen, bis alle lachten. Es war mir

²¹⁰ Als *Immersion* („Sprachbad“) bezeichnet die Linguistik eine Situation, in der das Individuum einem fremdsprachlichen Umfeld ausgesetzt ist, durch das es die fremde Sprache erwirbt. Der Spracherwerb folgt dabei den Prinzipien des natürlichen Zweitspracherwerbs.

unmöglich, die Zahl ganz auszusprechen. Ich hatte einfach damals noch keinen Kanal für das Spanische.“

Unter Zuhilfenahme eines Wörterbuchs brachte er sich Schritt für Schritt die Sprache bei und überprüfte seinen Wissensfortschritt immer wieder durch die Berührungspunkte seines Lebens mit dem spanischsprachigen Umfeld. Bis heute behält er sich diese Strategie des Sprachlernens bei und benützt daher nur ein Wörterbuch, wenn ihm Wörter nach einem Gespräch nicht geläufig sind oder er seine korrekte Schreibweise überprüfen will. Das Wörterbuch konsultiert er aber stets erst im Nachhinein, niemals während des Gesprächs oder während des Schreibens eines Textes. Er legt Wert darauf, die Sprache atok zu verwenden.

Ariane hingegen stand damals nicht unter Zugzwang, schnell Deutsch zu lernen, da sie nach wie vor – respektive einiger Aufenthalte in Österreich - in der gewohnten Welt weiterlebte. Durch die Heirat und dem anschließenden Umzug nach Österreich war sie aber schlagartig überwiegend dem Deutschen ausgesetzt. Die Umgebungssprache war von da an ausschließlich Deutsch. Um ihr diese Phase zu erleichtern, sprach Rupert trotzdem weiterhin mit Ariane Spanisch. Der zunehmende Druck von Außen verlangte ihr allerdings ab, ebenfalls schnellstmöglich die Fremdsprache zu erlernen, um sich entsprechend in diese neue Welt integrieren zu können. So begann mein Vater, mit ihr mehr und mehr Deutsch zu sprechen. Auf die Frage, wann und wie sie Deutsch gelernt hat, antwortet sie:

„Aprendí el alemán aquí en Austria cuando vine a vivir por acá con la ayuda de Rupert y de la familia y contigo, pero sin libros de gramática. Sólo tenía un diccionario y cuando no entendía una palabra, buscaba en el diccionario. Veía mucho la televisión en alemán y escuchaba la radio en alemán. Fue un poco difícil aprender el alemán. Así me fue entrando el idioma un poco y si no hubiera sido así, pues no hubiera aprendido quizás el alemán. Entonces, eso fue una necesidad.“

Ebenso wie Rupert misst auch Ariane den authentischen Situationen in der Fremdsprache, die sich im Austausch mit nativen Sprechern und auf ganz natürliche Weise im fremdsprachlichen Umfeld des Zielsprachenlandes ergeben, höchste Wichtigkeit im Bezug auf das Sprachlernen bei.

Allmählich haben sich beide die Fremdsprache angeeignet und beurteilen mittlerweile ihre fremdsprachliche Kompetenz gemäß dem Schulnotensystem (1=Sehr Gut, 2=Gut, 3=Befriedigend, 4=Genügend, 5=Nicht Genügend) in Summe als „Befriedigend“ (das

Spanische von Rupert) beziehungsweise „Gut“ (das Deutsche von Ariane). Beide haben außerdem das Gefühl, jedem Thema in der Fremdsprache – ob es sich nun um Politik, Kunst, Literatur oder ein anderer Bereich handelt – folgen zu können.

Hinsichtlich der Fremdsprache - aufgesplittet in die Bereiche Aussprache, Grammatik, Wortschatz, Umgangssprache und gehobene Sprache – sieht Rupert seine individuellen Probleme vor allem in der Grammatik und der gehobenen Sprache. Obwohl er seine Sprachkompetenz durchwegs mit der Note „Gut“ bewertet, gibt er sich in seinen spezifisch problematischen Bereichen lediglich ein „Genügend“. Aufgrund meiner Beobachtungen kann ich seine Einschätzungen nachvollziehen. Seine Stärken liegen eindeutig in der Anwendung der Umgangssprache, seiner Aussprache und seinem umfangreichen Wortschatz. Dieses sprachliche Repertoire ermöglicht ihm, sich trotz offensichtlicher Mankos im Bereich der Grammatik und der gehobenen Sprache, problemlos in die spanischsprachige Welt zu integrieren. In Übereinstimmung dazu bereiten ihm auch die sprachlichen Fertigkeiten des Lesens und Schreibens – er bewertet seine Kompetenz in diesen Bereichen mit einem „Genügend“ - Schwierigkeiten, wohingegen das Hören und das Sprechen mit einem „Gut“ bewertet wurden. Basierend auf seiner subjektiven Strategie, sich das Spanische durch intensiven Sprachkontakt mit nativen Sprechern und unter Zuhilfenahme eines Wörterbuches anzueignen, legt er demzufolge auch weniger Wert auf die Sprachform. Zusammenfassend ausgedrückt steht für ihn im Vordergrund, konkrete Sprechanlässe auf zufriedenstellende Weise umzusetzen.

Ariane legt im Gegensatz dazu darauf Wert, sich vor allem im Bereich der gehobenen Sprache zurechtzufinden. Neben der umgangssprachlichen Kompetenz und den Bereichen Aussprache, Grammatik und Wortschatz - die sie allesamt mit der Note „Befriedigend“ einschätzt - ist für sie die gehobene Sprache vor allem im Arbeitsumfeld von Relevanz. Hierin hat sie Übung, denn sie kann und will sich auf Deutsch stets höflich und gewählt ausdrücken und bewertet daher ihre Kompetenz der gehobenen Sprache mit einem „Gut“. Ihre individuellen Probleme sind gewissermaßen umverteilt, daher sticht keiner der Bereiche besonders hervor. Ihre Kompetenz in den sprachlichen Fertigkeiten – Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben - bewertet sie durchgehend mit einem „Gut“. Sie ist bereits beispielhaft in das deutschsprachige Umfeld integriert und besuchte kürzlich erstmals einen Deutschkurs. Aufgrund ihrer Vorkenntnisse stieg sie gleich auf höherem Niveau ein und schloss den Kurs mit einem „Sehr Gut“ ab.

In Summe lässt sich hieraus ableiten, dass man sich durch den intensiven Kontakt mit nativen Sprechern auch im Erwachsenenalter eine Fremdsprache einigermaßen mühelos aneignen kann.

Heute reden sie untereinander mehrheitlich Deutsch, da sich ihr Lebensmittelpunkt zunehmend nach Österreich verlagert hat. Resümierend lässt sich daher statuieren: Die Partnersprache war lange Zeit über - vorwiegend während des Kleinkindalters von Christian und Sebastian - Spanisch, ist aber nun eindeutig Deutsch.

7.2.2 Familiensprache

Die sprachlichen Beziehungen untereinander, sei es zwischen den Eltern, zwischen den Kindern oder zwischen den Eltern und den Kindern, drücken sich aufsummiert gesehen in Form der Familiensprache aus. Wie sich diese Familiensprache beschreiben lässt, kann nur durch ein Abbilden der Umsetzung der Zweisprachigkeit innerhalb der Familie erreicht werden. Es sei daher eingangs die Schilderung meines Vaters angeführt, was passiert, wenn die gesamte Familie zusammenkommt – etwa beim Essen:

„Normalerweise funktioniert das auf Deutsch, aber es passiert teilweise eine Mischung. Hier sind Gewichtungen ausschlaggebend: Wenn sich das in Österreich abspielt, dann ist das völlig normal, dass Deutsch gesprochen wird. Am Mittagstisch in Kuba fallen aber auch ein paar deutsche Brocken hinein, trotzdem ist die Grundsatzsprache Spanisch. Sitzt man in Österreich am Mittagstisch, dann ist die Grundsprache Deutsch und vielleicht verirren sich dann ein paar Brocken Spanisch. Es ist situationsbezogen.“

Trotzdem eine situationsbezogene Grundsprache – wie mein Vater diese zu nennen pflegt - bei der Zusammenkunft der Familie vorhanden ist und auch vorherrscht, wird nicht ausnahmslos nur diese gesprochen. Es zeigt sich, dass nicht bloß eine Sprache konsequent beibehalten wird, sondern sich die Familiensprache in der Praxis gemischt gestaltet und situationsbezogene Gewichtungen ausschlaggebend sind. Ariane beschreibt dazu ein standardisiertes Prozedere beim Essen:

„Antes de sentarnos a la mesa siempre hacemos una petición en alemán, pero siempre decimos, por ejemplo, en el nombre del Padre, del Hijo y del Espíritu Santo. Lo decimos en español. Es una mezcla. Durante la cena también se habla mezclado, pero más el alemán que el español.“

Ebenso geben die Kinder an, zwischen Deutsch und Spanisch je nach Kontext und Sprecher zu wählen. Ihre Aussagen decken sich mit meinen Beobachtungen der Sprachpraxis. Die Mutter vervollständigt: „Eso es según donde estén. Estamos aquí o estamos en casa de mami. Los niños hablan español automáticamente con mi mamá.”

Einige konkrete Sprachhandlungen am Mittagstisch seien angemerkt. Das fremdsprachliche Element in der jeweils vorherrschenden Sprache ist dabei kursiv gestellt:

- ¡Cómetelo todo! ¿No te gusta? / Mamá, ¡déjame! *Ich kann nicht mehr!* Estoy completo.
- ¿Te gusta la comida? / Sí, es *Schweinsbraten* igual que el de papá.
- ¿Y tú, qué quieres tomar, mi vida? ¿Quieres agua? / No, mami, ¡dáme leche! *Ich trinke Milch*, igual que papá.
- ¿Quieres un cafecito? ¿Sí? / Ja, genau! Für *cafecito* ist immer Zeit.

Es wird zunehmend deutlich, dass sich die Familiensprache nicht so einfach bestimmen lässt. Konkrete Sprachhandlungen zeigen, dass oftmals die eine, dann wieder die andere Sprache angewandt wird. Darüber hinaus scheint es ein zweckmäßiger Usus zu sein, beide Sprachen zu vermischen, indem Worte, Wortgruppen oder ganze Sätze in der jeweils anderen Sprache formuliert werden, oder auch auf Textebene während des Gesprächs plötzlich auf die andere Sprache überzuwechseln. Die beobachteten Szenarien erweisen sich als stimmig zu dem, was in der Theorie unter den Begriff *code-switching* fällt. Mehr dazu folgt etwas weiter unten, an dieser Stelle sei aber vorweggenommen, dass im Abgleich mit der Theorie durch die Beobachtung und den Beispielen ersichtlich wird, dass dieses Phänomen etwas völlig Normales im Alltag bilingualer Sprecher ist. Der Sprachwechsel macht auch nicht Halt vor der Familiensprache. Wenngleich bilinguale Familien versuchen, dem Prinzip der Sprachtrennung weitestgehend treu zu bleiben, ist es doch nichts Ungewöhnliches, die Sprachen dann und wann zu mischen.²¹¹

Ferner sei das Sprechen über Sprache unter dem Punkt der Familiensprache erwähnt. Die Beschreibung einer Situation soll als Beispiel verdeutlichen, was im Kontext des familiären Beisammenseins immer wieder vorkommt: Auf Wortebene ergibt sich im Gespräch ein Problem und es entsteht Wortnot.²¹²

²¹¹ vgl. Kapitel 4.4.2: „Sprachwechsel: Code-switching, Code-mixing, Borrowing”

²¹² Wortnot als einer der Gründe für *code-switching*.

Dieser Fall ereignete sich, als ich zum Abendessen zu spät kam, da ich im Verkehrsstau steckte. Ariane fragte mich, wo ich bliebe und ich wollte erklären, was der Grund meiner Verspätung war. Dabei fiel mir das Wort Verkehrsstau nicht auf Anhieb ein und ich geriet in meinen bereits begonnen Ausführungen ins Stocken. In meiner Wortnot wandte ich mich an die Gesprächspartner und fragte nach dem spanischen Pendant zum deutschen Wort Stau. Keinem fiel das gesuchte Wort auf Spanisch spontan ein, aber jeder hatte aufgrund meiner Umschreibung bereits verstanden, warum ich mich verspätet hatte. Daher verlagerte sich das Gespräch schnell auf die gemeinsame Suche nach dem fehlenden Wort, bis sich Christian zu Wort meldete und bemerkte, es gäbe keinen Stau in Kuba und daher auch kein spanisches Wort dafür. Schließlich schmunzelten alle über den Straßenverkehr in Kuba und das Gespräch rund um die Wortsuche endete abrupt, da das Essen zwischenzeitlich serviert war. Der entsprechende Dialog sei in Ergänzung dazu angeführt:

„Ariane: ¿Por qué llegas tan tarde?

Verena: Como siempre, hay ... [*Verkehrsstau=el atasco*] A las cinco de la tarde siempre hay mucho tráfico, ¿sabes? ¿Cómo se llama esto en español? No sé. ¿Cómo se llama *Stau* en español?

Ariane, während sie das Essen vorbereitet: De momento no sé.

Verena: Christian, ¡ayúdame! ¿Lo sabes tú? *Was heißt Stau auf Spanisch?*

Christian: En Cuba no hay. *Es gibt keinen Stau in Kuba.* Por eso no hay palabra por *Stau* en español.“

Ähnliche Situationen, die sich aufgrund der Wortnot eines Familienmitgliedes ergeben, kommen in der Tat öfter vor. Darüber hinaus auch in Belangen der richtigen Anwendung fremdsprachlicher Grammatik seitens der Eltern und mir. Auf diese Weise passiert es, dass innerhalb der Familie auch über die beiden Sprachen gesprochen wird (unter Verwendung der Metasprache, der Sprache über die Sprache).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Familiensprache bis zum Schuleintritt der Kinder Spanisch war, da damals das Spanische innerhalb der Familie Überhand hatte. Jetzt ist die Familiensprache aber aufgrund der zunehmenden Prägung durch das deutschsprachige Umfeld der Kinder überwiegend Deutsch.

7.2.3 Methode der Spracherziehung

Grundsätzlich sehen die Elternteile die zweisprachige Erziehung ihrer Kinder als etwas zu Bejahendes. Aus ihrer Sicht erscheint der Begriff Bilingualismus an sich in einem äußerst positiv besetzten Blickwinkel. Rupert drückt sich zu einer Definition von Zweisprachigkeit aus seiner Warte folgendermaßen aus:

„Eine Grundsatzüberzeugung von mir ist, dass Zweisprachigkeit nicht bloß eine Tür öffnet, sondern Tore, andere Welten. Viele haben keine Ahnung von Fremdsprachen. Ich werte das nicht, aber das ist ganz einfach eine andere Lebensphilosophie: Andere Welten, andere Horizonte!“

Seine Überzeugung deckt sich weitgehend mit der Annahme Leo Spitzers, der jeder weiteren Sprache auch eine einhergehende erweiterte Weltanschauung beimisst. Diese Deckungsgleichheit verdeutlicht abermals, wie sehr Sprache die gesamte Weltanschauung beeinflusst und sich dahingehend auch auf das gesamte Denken des Menschen auswirkt.²¹³

Ariane nimmt eine ähnlich positive Haltung gegenüber dem Begriff Bilingualismus ein und empfindet es als etwas sehr Wertvolles, nicht monolingual, sondern bilingual heranzuwachsen. Beide Elternteile sind davon überzeugt, den Kindern durch ihre bilinguale Erziehung einen Vorteil auf den Lebensweg mitzugeben.

Im Rahmen dessen spielten auch die Gedanken zur Namensgebung im Hinblick auf die geplante zweisprachige Erziehung der Kinder eine bedeutende Rolle. Es wurde bei der Namenssuche in erster Linie Wert darauf gelegt, dass der Name des Kindes in beiden Sprachen – sowohl auf Spanisch als auch auf Deutsch – gleich ausgesprochen und auch verstanden werden kann. Lediglich die Betonung variiert bei den gewählten Namen - Christian und Sebastian. Das war den Eltern wichtig, denn es war von vornherein klar, die Kinder zweisprachig aufzuziehen und ihnen darüber hinaus den Horizont zweier kultureller Welten zu eröffnen.

Ebenso dachten sie über die Methode der bilingualen Spracherziehung nach, vor allem dahingehend, wie sie diese konkret umsetzen sollen, war doch keiner der beiden ein Experte auf diesem Gebiet. Trotz allem wohnte ihrer bilingualen Erziehungsmethode von Grund auf etwas Natürliches inne, denn es lag auf der Hand, daß die Muttersprache

²¹³ vgl. Kapitel 6.2.1: „Sprache und Kultur“

selbstverständlich Spanisch und die Vaterprache Deutsch sein würde. Auf die Fragen rund um die sprachliche Erziehungsmethode der Kinder antwortete mein Vater:

„Die Kinder sind in Österreich geboren. Wenn sie in Österreich aufwachsen, dann ist natürlich Deutsch an erster Stelle. Aber wenn die Mutter spanischsprachig ist, kommt völlig automatisch die zweite Sprache ins Leben der Kinder. Es war für mich immer klar: Deutsch steht an erster Stelle, Spanisch kommt automatisch aufgrund der Mutter.“

So ergab sich trotz aller Überlegungen letztlich auf völlig natürliche Weise eine sprachliche Rollenaufteilung zwischen den Elternteilen und folglich auch eine Strategie der bilingualen Kindererziehung. Ariane bringt schließlich das, was in der Theorie als „*une personne – une langue* Methode“ bekannt ist, auf den Punkt und äußert sich zur Sprachtrennung folgendermaßen: „Yo les hablo en español y Rupert les habla en alemán.“

Aus diesen Zitaten wird offenkundig, dass sich die Eltern von Anfang an mehr oder weniger bewusst am Partnerprinzip orientierten. Jenes Prinzip wurde im theoretischen Teil bereits eingehend behandelt.²¹⁴

Aber nicht nur die sprachliche Rollenaufteilung zwischen den Eltern ist bei Christian und Sebastian von Bedeutung, denn auch die Großmutter bewegt sich in ihrem permanenten Umfeld. Daher beschreibt Rupert weiters:

„Ja, sicher gibt es eine sprachliche Rollenaufteilung. Und nicht nur zwischen mir und meiner Frau. Die Mutter meiner Frau lebt ebenfalls im selben Ort und so kristallisiert sich eben heraus, dass mit der Mama und mit der Oma Spanisch gesprochen wird. Insbesondere in emotionalen Situationen. Ich möchte damit sagen, wenn geschimpft wird, dann geht das viel besser auf Spanisch rein. Ich repräsentiere den deutschen Part.“

Eine Ausnahme im Rahmen der gewählten Spracherziehungsmethode besteht seitens des Vaters, wenn er Informationen zur sprachlichen Entwicklung der Kinder eroieren will. Ich zitiere dazu aus dem Interview: „Die Kinder wissen genau, dass ich mit ihnen Deutsch rede. Ich spreche nur dann mit ihnen Spanisch, wenn ich wissen will, wie sprachlich begabt sie sind und wie der Status quo ihres Spanisch ist.“ Er wird hier dem Partnerprinzip untreu und wechselt vorübergehend ins Spanische.

Als die Kinder etwa vier Jahre alt waren, verstärkte sich auf Seiten der Mutter das Bestreben, mit ihnen neben Spanisch auch auf Deutsch zu kommunizieren. Im Kapitel

²¹⁴ vgl. Kapitel 5.3.1: „Partnerprinzip: Die „*une personne – une langue*“ Methode“

7.3.2 wird diese Phase näher erläutert.²¹⁵ Abgesehen von dieser kurzfristigen sprachlichen Veränderung hält sich aber auch die Mutter mehrheitlich an ihre Rolle als spanischsprachige Bezugsperson. Auch in den Einzelgesprächen spiegelte sich das Partnerprinzip wider und die Beobachtungen des sprachlichen Alltags bestätigten die angewandte Methode abermals.

Auf den Grund gegangen wurde ebenso der Frage, ob die zweisprachige Erziehungsmethode die Kinder unter Umständen überfordere. Bedenken mancher Eltern führten in anderen empirischen Studien dazu, dass vom Partnerprinzip zugunsten einer verspäteten „*une-personne – une langue*” Methode abgegangen wurde. Ein klares Nein seitens beider Elternteile erstickt diese Bedenken jedoch im Keim. Auch von Seiten der Bilingualismusforschung konnte nicht bestätigt werden, dass hier von einer Überforderung gesprochen werden kann.²¹⁶

Der Vater betont dabei vor allem zwei Gründe: Erstens wurde die zweisprachige Erziehung nicht auf bewusste Art und Weise angewandt, denn dies ergab sich vorwiegend natürlich. Zweitens lastete aufgrund dessen keinerlei Druck auf den Kindern. Ariane beschreibt ihre Sichtweise im Einzelgespräch:

„No exige demasiado. Para el aprendizaje y el desarrollo la educación bilingüe es muy importante. Los niños tienen etapas de aprender los idiomas, desde chiquitos. Y es el mejor tiempo para hablarles en otro idioma también. Lo aprenden más rápido. Desde pequeños se les desarrolla ya el oído y el entendimiento de otro idioma. Saben después que no es el idioma que se habla aquí, es otro. Desde chiquitos, desde que oyen. Es muy importante que los niños aprendan otro idioma desde chiquitos. Y eso no está de más. Es positivo.”

Damit können auch die Nachteile einer verspäteten „*une-personne – une langue*” Methode leicht vermieden werden. Weder die Eltern sehen sich einer künstlichen Situation gegenüber, die mitunter dann mangels Durchhaltevermögen in die Strategie der Mischsprache mündet, noch kann es zu einem Bruch der emotionalen Beziehung zu demjenigen Elternteil kommen, der später die Sprache zurück zu seiner Muttersprache wechselt. In unserem Fall machen daher die positive Einstellung der Eltern zur gewählten zweisprachigen Erziehungsmethode, die Natürlichkeit des sprachlichen Umfeldes und die sprachliche Authentizität der Bezugspersonen eine gelungene Spracherziehung der Kinder wahrscheinlich.

²¹⁵ vgl. Kapitel 7.3.2: „Spracherwerbsetappe 2: Die Kinder in häuslicher Umgebung”

²¹⁶ vgl. Kapitel 5.3.1.1: „Die verspätete „*une personne – une langue*” Methode”

7.3 Sprachprogression: Aus der Spracherwerbspraxis der Kinder

Als Pendant zum bisher Betrachteten, sollen nun konkrete Beispiele aus der Spracherwerbspraxis der Kinder skizziert werden, um zu veranschaulichen, wie sich die erwähnten sprachlichen Einflussgrößen im Sprachverhalten der Kinder widerspiegeln.

Um den Beispielen aus der Spracherwerbspraxis der Kinder eine gewisse Struktur zu verleihen, macht es Sinn, den kindlichen Spracherwerb in vier große Etappen – vom Kleinkindalter bis zum Besuch beziehungsweise Abschluss der Grundschule – zu unterteilen. Die erste Etappe umfaßt dabei den Zeitraum zwischen 0 und 3 Jahren, die zweite Spracherwerbsetappe bezieht sich auf die Zeit in der häuslichen Umgebung der Familie noch vor Besuch des Kindergartens (zwischen 3 und 5 Jahren), gefolgt von der dritten Etappe während der Kindergartenzeit (zwischen 5 und 6 Jahren) und als letzte wichtige Etappe der Sprachentwicklung steht die Grundschulzeit (ab 6 Jahren bis hin zur Gegenwart).

7.3.1 Spracherwerbsetappe 1: Im Kleinkindalter (0-3 Jahre)

Bereits während des Heranwachsens im Mutterleib nimmt das Ungeborene erwiesenermaßen die Stimme der Mutter wahr und vermag sie zu differenzieren.²¹⁷ Ariane sprach damals kein Deutsch und wendete sich somit ausschließlich auf Spanisch an das Baby. Aus dieser Zeit berichtet sie: „Cuando estaba embarazada yo le hablaba al bebé. Pasaba la mano por la barriga y le hablaba en español porque en alemán no podía. Los niños lo escuchan todo.”

Da die Mutter im Säuglings- und Kleinkindalter der Brüder des Deutschen noch nicht mächtig war und ihre sprachliche Rolle (in Übereinstimmung mit dem Partnerprinzip) ohnehin als spanischsprachiger Elternteil definiert war, waren die Kinder – trotz der Umgebungssprache des Deutschen in Österreich – hauptsächlich mit dem Spanischen konfrontiert.

Während der ersten Spracherwerbsetappe artikulierten die Kinder die ersten Worte sowie einfache 2-3-Wortkonstruktionen. Im Alter von etwa 10 Monaten sprachen die Kinder die ersten Worte, Mama und Papa. Der Betonung zufolge läßt sich nur sehr schwer sagen, ob sie die Worte auf Spanisch oder Deutsch äußerten. Heute können das die Kinder das selbstverständlich differenzieren. Ariane erinnert sich: „Las primeras pa-

²¹⁷ vgl. Kapitel 3.3.4.2: „Es beginnt im Mutterleib”

labras fueron mama/á, papa/á y tata, que eres tú, y antes del primer año. Con diez meses más o menos. Ahora saben diferenciar el tono mamá y mama.”

Es folgten die ersten Wortkonstruktionen wie beispielsweise „¡Dame agua!” oder „¡Ven acá!”. Die Mutter meint dazu: „Cuando eran pequeños sí había cierta mezcla entre el alemán y el español, pero no me recuerdo exactamente de una frase completa o algo. Ellos hablaban igual que yo, pero mezclando una palabra del alemán y una del español. Hasta aproximadamente 2-3 años, cuando eran pequeñitos.”

Im Alter von etwa 12 Monaten äußerte Sebastian beispielsweise sehr energisch die Phrase „¡Tata, mira! Fisch.“. Ausgesprochen hatte er /Tata mia fsch/. Ich selbst kann mich als damaliger Babysitter so gut daran erinnern, da er die ganze Nacht über zum Aquarium wollte, um mir die Fische zu zeigen. Dabei sollte das Kind eigentlich schlafen und auch ich war todmüde.

Aufgrund dieser Aussagen und auf der Basis meiner eigenen Erinnerungen an damals lässt sich hinsichtlich der sprachlichen Entwicklung der Brüdern schlussfolgern, dass bis etwa 2-3 Jahren bloß ein Sprachsystem vorhanden war. Sie verstanden beide Sprachen, aber ihrerseits wurde Spanisches mit Deutschem vermischt. Die Beobachtungen machen es wahrscheinlich, dass das Kind zu Beginn seine beiden Sprachen in ein einziges Sprachsystem eingliedert, was die Übertragung der Lexik von der einen in die andere Sprache begünstigt. Daher kam es auch zu Sprachmischungen im Bereich der Lexik, die nach Volterra/Taeschner ein Indiz für die erste Phase ihres „Drei-Phasen-Modell“ sind.

Zu jener Zeit sprachen sie auch mit mir ungehemmt Spanisch, wann immer ich mich auf Spanisch an sie wandte, obwohl ich eine deutschsprachige Bezugsperson darstelle. Erst danach erfolgte in Übereinstimmung mit anderen empirischen Beobachtungen (z.B. Ronjat über Louis, Leopold über Hildegard, Volterra/Taeschner über Lisa) die Trennung in zwei jeweils eigenständige Sprachsysteme. Von da an reduzierten sich dann auch die Sprachmischungen.²¹⁸

7.3.2 Spracherwerbsetappe 2: Das Kind in häuslicher Umgebung (3-5 Jahre)

Während dieser Zeit unternahm Ariane erste Versuche, sich auch auf Deutsch an die Kinder zu wenden. Konträr zur sprachlichen Rollenaufteilung begann sie dadurch

²¹⁸ vgl. Kapitel 3.3.4.3: „Hauptentwicklungsstadien des Kindes“, Kapitel 4.4.4.1: „Das Sprachsystem bei bilingualen Kindern“ und Kapitel 4.3.4: „Simultaner versus sukzessiver Bilingualismus“

unabsichtlich, den Spracherwerb der Kinder zu stören.²¹⁹ Bisher war für sie die Mutter mit der spanischen Sprache konnotiert, der Vater mit dem Deutschen. Dies war auch die gewohnte Sprachaufteilung der Eltern gegenüber den Kindern. Ariane sprach zu dieser Zeit noch ein mit Fehlern behaftetes Deutsch, da sie sich in ihrem Sprachlernprozess erst im Anfangsstadium befand. Was in der Konsequenz passierte, war laut ihren Angaben das Folgende:

„Cuando eran chiquitos yo les hablaba en español. Y después, entonces, hablábamos en alemán. Porque yo no podía hablar el alemán. Y cuando yo les hablaba en alemán, con cuatro años más o menos, ellos cogían la dificultad mía, el defecto que yo tenía en la gramática, y ellos también lo aprendieron. Por eso, les hablaba más en español.”

Die Kinder reagierten relativ schnell auf die Sprachmischung der Mutter. Auch der Vater bemerkte das sich entwickelnde sprachliche Ungleichgewicht. Bei einem Brettspiel mit den Kindern – „Mensch ärgere dich nicht” - wurde es offensichtlich, da Christian die gewürfelte Zahl fünf nicht mehr korrekt aussprechen konnte. Er sagte /funf/ anstatt /fünf/ und Rupert führte das auf die Muttersprache Spanisch und das generelle Problem spanischsprachiger Personen, das Umlaut /ü/ zu artikulieren, zurück. Wie im Kapitel 3.3.4.1 des Theorieteils geben Fehler bei geschickter Deutung viel eher Hinweise auf den aktuellen Sprachstand des Kindes als zielgerechte Äußerungen. Das Problem Christians, ein /ü/ korrekt zu formen, kann einerseits auf den sprachlich sehr intensiven Input der Mutter zurückgeführt werden, da die Kinder die Zeit zu Hause hauptsächlich mit ihr verbrachten und das Spanische Überhand hatte. Andererseits läge auch als Erklärung der Sachverhalt nahe, dass Ariane zu dieser Zeit verstärkt Versuche unternahm, mit den Kindern neben Spanisch auch Deutsch zu sprechen. Es führte dazu, dass Christian sich plötzlich schwer tat, den deutschen Umlaut /ü/ richtig auszusprechen. Ariane selbst hatte damals noch große Schwierigkeiten, Wörter wie „Glück” oder „fünf” richtig auszusprechen. Dies übertrug sich scheinbar auch auf Christian.

Als Reaktion darauf kehrten die Eltern wieder zur bewährten Spracherziehungsmethode getreu dem Partnerprinzip zurück. Ariane spricht mit den Kindern weiterhin Spanisch, Rupert Deutsch. Rund um dieses sprachliche Vorkommnis, ist es dem Vater ein Anliegen, etwas prinzipiell festzuhalten:

²¹⁹ vgl. Kapitel 4.2.3: „Die bilinguale Kindererziehung: Bedingungen” und Kapitel 5.3.1: „Partnerprinzip: Die „une personne – une langue” Methode”

„Für mich ist Zweisprachigkeit nicht irgendetwas, was man lenken soll, sondern etwas ganz Natürliches. Ich gehe sogar soweit, dass ich sage, das kann man nicht vermeiden, das kommt automatisch. Je nachdem, in welchen Umständen die Kinder sind, werden Schwerpunkte gesetzt. [...] Man hat nicht so einen großen Einfluss darauf, dass man sagen kann, so jetzt lernst du diese Sprache und nun diese. Es ist natürlich und schwer beeinflussbar und das gilt ganz grundsätzlich.“

Die Eltern gingen davon aus, dass sich diese fehlerhafte Artikulation des deutschen Umlaut /ü/ bei Christian mit der Zeit wieder von selbst regle. In der Folge behielten sie ihre sprachliche Rollenaufteilung bei und vertrauten auf die natürlichen Spracherwerbsprozesse. Der Vater dazu weiters: „Trotzdem regelt sich das von selbst, darauf hat man fast keinen Einfluss. Man spricht einfach weiterhin mit ihnen Deutsch beziehungsweise Spanisch.“ In der Tat konnte die entstandene sprachliche Problematik bei Christian rasch wieder ausgemerzt werden.

7.3.3 Spracherwerbsetappe 3: Die Kindergartenzeit (5-6 Jahre)

Als Christian in den Kindergarten kam, verstärkte sich für ihn die Umgebungssprache Deutsch massiv. Obwohl die Umgebungssprache in Österreich klarerweise Deutsch ist, befand er sich bis dato doch hauptsächlich im gewohnt spanischsprachigen Umfeld der Familie, vor allem geprägt durch die spanischsprachige Mutter und Großmutter. Er beherrschte zwar seinem Alter entsprechend die deutsche Sprache, allerdings nahm Deutsch zu dieser Zeit für ihn noch nicht den Stellenwert ein, den es mit dem Eintritt in den Kindergarten schlagartig inne hatte. So gesehen kippte die sprachliche Aufteilung seiner Umgebung etwas. Probleme in der sprachlichen Entwicklung ergaben sich dadurch allerdings nicht. Die Mutter bestätigt:

„Es muy importante que hablan el alemán, que lo aprendieran bien. En el Kindergarten, con la relación con otros niños y con otras personas, que sepan el idioma es muy importante. Pudo haber cambiado. Si yo no les hubiera enseñado español, hubieran tenido problemas. Pero no llegó a eso.“

Während der Kindergartenzeit brachte Christian auch die ersten deutschen Schimpfwörter nach Hause. Bald darauf folgten jenen auch spanische Ausdrücke des Fluchens. Erinnerungen des Vaters:

„Für Kinder ist natürlich interessant, wenn sie andere (man kann sie vielleicht als Schimpfwörter bezeichnen) Ausdrücke gebrauchen können, als ihre Spielkameraden. Da werden schon oft Dinge gebraucht, die sie gegenseitig verstehen, aber an-

dere eben nicht. Der Österreicher schaut dumm und die beiden lachen sich gegenseitig an.”

Wie im Theorieteil erörtert wurde, wissen Kinder sehr wohl um *code-switching* als beliebtes Mittel, um andere vom Gespräch auszuschließen. Sie finden das sehr schnell heraus und es wurde zunehmend auch für die Brüder spannend, sich untereinander auf Spanisch zu verständigen, während die anderen Kinder außen vor standen.²²⁰ Der Freundeskreis erweiterte sich und die Kinder begannen, mit den Sprachen zu experimentieren und Reaktionen ihrer monolingualen Spielkameraden zu provozieren. Die Frage, ob ihre Freunde wissen, dass sie Spanisch sprechen können, bejahen beide Kinder und merken an, dass ihre Freunde das „cool“ finden und auch gerne können würden. Aber nicht nur positive Rückmeldungen sind im Umfeld der Kinder zu beobachten. So berichtet Sebastian, er hätte schon Probleme damit gehabt, zwei Sprachen zu sprechen. Im Gespräch erzählte er mir zwei Begebenheiten:

„Ich wurde aufgezogen. Wir haben in Kuba auf der Straße hinter dem Haus Fußball gespielt und ein fremder älterer Bub ist gekommen und hat betrunken ausgesehen. Es war ein Deutscher und er hat zu mir gesagt, du bist ein kleines Arschloch. Dann bin ich weggelaufen und er ist mir nach. Ich habe mich versteckt und dann hat er mich nicht gefunden. Er wollte mich hauen.”

Die Frage, ob seine Freunde wissen, daß er Spanisch beziehungsweise auch Deutsch spricht, ergänzt er folgendermaßen: „Ja, die finden das cool. Aber mein Cousin Carlitín schießt mir beim Ballspielen in Kuba immer den Ball ins Gesicht. Das macht er absichtlich.”

Bis zu einem gewissen Grad läßt sich anzweifeln, ob sich diese negativen Erlebnisse auf die Zweisprachigkeit zurückführen lassen können oder in kindlicher Phantasie erblühen und so im Kontext der Zweisprachigkeit zu Tage treten. Trotzdem möchte ich seine Aussagen ernst nehmen, da sich die Fragen auf seinen Bilingualismus ausrichteten und ich im Einzelgespräch das Gefühl hatte, er verstünde den Zusammenhang mit Sprache ausreichend. Kindermund tut Wahrheit kund: Deshalb finden diese Ereignisse Erwähnung, denn sie machen dabei auch deutlich, dass das Umfeld nicht ausschließlich positiv auf die Zweisprachigkeit eines Kindes reagiert.

²²⁰ vgl. Kapitel 4.4.2: „Sprachwechsel: Code-switching, Code-mixing, borrowing”

Unterdessen waren auch noch längere Aufenthalte in Kuba möglich, da noch keine schulische Verpflichtung die Einteilung der Reisen regelte. Ariane nutzte das und reiste alleine mit den Kindern nach Kuba. Obwohl die Kinder normalerweise mit dem Vater Deutsch sprachen, gab es ein besonderes Ereignis, bei dem dies nicht der Fall war. Nach diesem längeren Aufenthalt in Kuba holte Rupert seine Frau und die Kinder am Flughafen ab. Während der längeren Zugreise auf dem Weg nach Hause verhielten sich die Kinder aber dem Vater gegenüber sprachlich anders und er erzählt:

„Damals waren sie so auf Spanisch eingestellt, dass das ganze Gespräch auf zwei Sprachen verlaufen ist. Ich habe ziemlich konsequent auf Deutsch gefragt und auf Deutsch geantwortet, aber jede Antwort oder Frage der Kindern erfolgte auf Spanisch. Zuhörer haben das nicht verstanden, was da vor sich geht.“

Man bemerkt, wie sehr sie in die spanischsprachige Welt eingetaucht waren und eine Weile brauchten, um sich wieder ins gewohnte deutschsprachige Umfeld einzuordnen. Diese Begebenheit beschränkte sich allerdings bloß auf den Rückreisetag.

7.3.4 Spracherwerbsetappe 4: Grundschulzeit (6 Jahre – jetzt)

In ihrer Spracherwerbsentwicklung einem großen Einschnitt gleich war der Eintritt in die österreichische Grundschule. Von da an dominierte eindeutig Deutsch. In ihrem sprachlichen Alltag reduzierten sich die Berührungspunkte mit dem Spanischen auf die Mutter und die Großmutter. Auch längere Aufenthalte in Kuba konzentrierten sich lediglich auf die Sommerferien. Das Spanische der Kinder und ihr Bezug zur Kultur waren aber durch die Spracherziehungsmethode und den zahlreichen Aufenthalten in Kuba dermaßen gefestigt worden, dass sich bisweilen kein sprachliches Ungleichgewicht abzeichnete. Ariane achtete in dieser Zeit vermehrt darauf und meint:

„Podían separar el lenguaje ya, es decir, el alemán y el español. En alemán no tienen problemas, creo, pero en el español hay veces que no saben una palabra y me preguntan entonces. Eso no es exactamente desequilibrado [el desarrollo lingüístico]. Desequilibrado es, para mí, cuando ya se olvidan de una cosa.“

Auch Ariane spricht nun immer besser Deutsch. Sie machte sich daher damals Gedanken, in welcher Sprache Sie den Kindern im Kontext der Schule – auf Deutsch basierend – am Besten Hilfestellung geben könnte. Einerseits widerstrebte ihr, den Kindern ein fehlerhaftes Deutsch zu vermitteln, andererseits funktionierte die Hilfestellung auf Deutsch problemloser und war zum Teil auch unumgänglich und somit nötig. Sie sagt:

„En el contexto de la escuela por ejemplo, hablamos en alemán, aunque sería cosa mejor hablarles en español.” Meist werden die Hausübungen dann gemeinsam mit der Mutter auf Deutsch erarbeitet. Hinsichtlich der Domäne „Schule” wechselt hier also der Sprachgebrauch, was sicherlich zum Teil darauf zurückzuführen ist, dass bestimmte schulische Begrifflichkeiten bei den Kindern mit Deutsch konnotiert sind und Ariane gewillt ist, darauf einzugehen.

Zunehmend entwickeln die Kinder in ihrer Grundschulzeit auch ein Sprachbewusstsein. Sie bemerken stolz, dass sie – im Gegensatz zu anderen Kindern – bilingual sind und das gefällt ihnen. Christian geht im Einzelgespräch noch einen Schritt weiter und betont, er spreche nicht nur zwei Sprachen, sondern könne sich mittlerweile in insgesamt vier Sprachen unterschiedlich gut verständigen (Deutsch, Spanisch, Italienisch, Englisch). Es wird die Wichtigkeit deutlich, die Sprachen im Leben von Christian bereits einnehmen und ist ein eindeutiges Zeichen von Sprachbewusstsein.

Mit dem erlangten Bewusstsein geht aber auch ein Gefühl der Scham einher, denn Kinder wollen wie alle anderen Klassen- und Spielkameraden dazugehören. Im Einzelgespräch habe ich die Brüder gefragt, ob es ihnen peinlich sei, wenn ihre Mutter vor ihren Freunden etwas auf Spanisch zu ihnen sagt. Christian verneint, er antworte ihr aber auf Deutsch und seine Freunde würden dann verdutzt blicken. Sebastian aber sagt ganz klar aus, es wäre ihm peinlich und er würde dann einfach ignorieren, was seine Mutter zu ihm sagt. Dann passiert genau das, was im Theorieteil²²¹ beschrieben wurde, da die Mutter dann auch dazu verleitet ist, die Sprache zu wechseln, um das Kind nicht bloßzustellen.

Sprachmischungen passieren gewöhnlich oft, dazu ein Beispiel, als am Morgen des ersten Schultages Eile von Nöten war:

„Ariane: ¿Y tu chaqueta, dónde está tu *Rucksack*?
Christian: ¡Mamá, déjame! No sé. *Ah, da ist mein Rucksack.*
Ariane: ¡Vamos, vamos!”

Ariane nützt gegenwärtig die Chance, von beziehungsweise mit den Kindern Deutsch zu lernen. Sie spricht mit ihnen nicht mehr ausschließlich Spanisch, sondern versucht, auch das Deutsche in den sprachlichen Alltag mit den Kindern zu integrieren. Sie rechtfertigt diese neue sprachliche Konstellation ihrerseits so:

²²¹ vgl. Kapitel 5.3.1: „Partnerprinzip: Die „une personne – une langue” Methode” und dahingehend das Zitat Grosjeans.

„Ahora, en el trato diario, lo más importante es el alemán para aprender de ellos y para perfeccionar mi alemán. También hablo con ellos español, es decir, no siempre el alemán, pero también. Cuando eran pequeños, les hablaba únicamente español.”

Die Kinder scheinen in beiden Sprachen mittlerweile gefestigt zu sein, weswegen sie Arianes Sprachwechsel zum Deutschen aktuell (Christian ist jetzt 11, Sebastian 8 Jahre) relativ unbeirrt lässt. Auch die spanischsprachige Großmutter Gloria sei dabei nicht zu vergessen, da sie den Kindern nach wie vor als konstante Bezugsperson für das Spanische dient. Auf der Basis dieser Beobachtungen zur Spracherwerbspraxis der Kinder, zeichnet sich ein Konsens ab, der nun auch sprachspezifisch analysiert werden kann.

7.4 Sprachspezifische Ausrichtung: Effekte der Erziehung auf den Spracherwerb

Das Bestreben ist nun, aufgrund der Beobachtungen aus der Spracherwerbspraxis und der dahinter stehenden elterlichen Spracherziehungsmethode auf die Spracherwerbsentwicklung der Kinder im Deutschen wie im Spanischen zu schließen. Deshalb steht in den folgenden Ausführungen ihr sprachlicher Status quo im Zentrum. Dabei wird jeweils zwischen den Bereichen der Kompetenz und Performanz unterschieden.

Bevor mit den Beschreibungen begonnen wird, erscheint es unerlässlich, zunächst das Dichotomiepaar Kompetenz/Performanz einzuweisen und die Begriffe voneinander abzugrenzen, die Noam Chomsky in den 1960er Jahren erstmals getrennt voneinander in die Sprachwissenschaft einführte. Chomsky setzte Kompetenz in der Universalgrammatik mit dem angeborenen Spracherwerbsmechanismus (*LAD*) gleich.²²² Per definitionem handelt es sich hierbei um ein abstraktes System von Sprache, einer theoretischen Sprachfähigkeit des Sprechers basierend auf grammatikalischem Wissen um Sprache. Kompetenz bezeichnet folglich das unbewusste Wissen des Sprechers über die Sprache, steht aber gleichzeitig eng in Verbindung mit kommunikativer Kompetenz, sprich, die Fähigkeit, Fertigkeit, Sprachbeherrschung und das Können eines Sprechers. Performanz bezeichnet die Sprachverwendung und umfasst - in Gegenüberstellung zur Kompetenz - die konkrete Sprachhandlung mit all ihren Abweichungen, die bedingt durch äußere

²²² vgl. Kapitel 3.3.2.2: „Nativismus“

Faktoren, insbesondere durch die individuelle Tagesverfassung des Sprechers (Stress, Nervosität, Konzentrationsmangel, Müdigkeit, ...), entstehen.²²³

Es wird klar, warum es sinnvoll ist, dieses Begriffspaar im Kontext der Sprachbeherrschung der Brüder zu trennen. In Autoevaluation haben die Kinder das Ausmaß ihrer Sprachbeherrschung in der jeweiligen Sprache festgestellt. Meine Beobachtungen bezüglich ihres Kompetenz- und Performanzniveaus erweitern den Eindruck und bilden vorwiegend die Basis für die Beschreibung ihrer Performanz.

7.4.1 Spracherwerbsentwicklung im Deutschen

In den vorangegangenen Kapiteln wurde bereits ersichtlich, dass das Deutsche mitunter den größeren Raum im Leben der Brüder einnimmt: Die Kinder leben in Österreich, beide wurden in Österreich eingeschult und die Umgebungssprache ist Deutsch. Die Dominanz des Deutschen drückt sich auch in ihrer Spracherwerbsentwicklung aus. Es sei an dieser Stelle allerdings betont, dass ihre sprachlichen Fähigkeiten aufgrund des Alters noch lange nicht voll entfaltet sind und sie sich noch weiterentwickeln werden. Der gegenwärtige Stand sei nun im Detail analysiert.

7.4.1.1 Kompetenz

Christian hat versucht, seine sprachliche Kompetenz in Autoevaluation festzustellen. Generell beurteilt er gemäß dem Schulnotensystem seine Kompetenz des Deutschen – die Bereiche Verstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben umfassend - mit der Note 1. Aufgrund seiner Rechtschreibfehler konnte er die vierte Klasse Volksschule allerdings nur mit einem „Befriedigend“ abschließen, was nicht außerordentlich besorgniserregend ist, aber ganz klar verbesserungswürdig scheint. Im Bereich der deutschen Grammatik, dem fließenden Lesen von Texten oder dem Verfassen eigener hat er keine Probleme. Darüber hinaus kann er ein breit gefächertes Lexikon vorweisen und interessiert sich ausgesprochen stark für die Bereiche Medizin und Technik. Die Beschäftigung mit diesen Wissensgebieten konfrontiert ihn zunehmend mit deutschen Fremdwörtern, die er dann auch aktiv verwendet.

Sebastian kann auf Deutsch bereits ein stabiles Niveau vorweisen. Das erste Schuljahr schloss er im Unterrichtsfach Deutsch mit „Sehr Gut“ ab. Auch er selbst beurteilt seine

²²³ vgl. Dresselhaus 1979:145f.

Deutschkenntnisse auf den Gebieten des Sprechens, Verstehens, Lesens und Schreibens mit der Note 1. In der Tat beherrscht er schon ein einigermaßen breit gefächertes Lexikon und liest fließend. Gemäß den Anforderungen der ersten Schulstufe steht er daher in seiner bisherigen Sprachentwicklung Monolingualen in nichts nach.

7.4.1.2 Performanz

Christian spricht Hochdeutsch, das gelegentlich mit einer regionalen Variante des Deutschen durchmischt wird. Dabei ist sein Deutsch akzentfrei und er bildet grammatikalisch richtige und sinnvolle Sätze. Durch und durch vergleichbar mit der Performanz eines monolingualen Kindes tritt er im Ausdruck sicher auf und bessert beim Sprechen automatisch nach, sollte ihm ein Fehler unterlaufen. Größere Fehler waren bei ihm nicht zu beobachten.

Sebastian spricht wie sein Bruder Hochdeutsch, allerdings stärker dialektal gefärbt. Sein Deutsch ist akzentfrei. Er steht den monolingualen Klassenkameraden in nichts nach, sondern tut sich durch außerordentlich schönes Lesen hervor, sodass die Lehrerin ihn als „Vorleser“ in der Klasse bevorzugt. Darauf ist er ausgesprochen stolz.

7.4.2 Spracherwerbsentwicklung im Spanischen

Im Gegensatz zum Deutschen trat das Spanische im Laufe des Heranwachsens der Kinder immer mehr in den Hintergrund. Zugute kommen ihnen aber nach wie vor der intensive sprachliche Input der Mutter und Großmutter während der ersten Lebensjahre, die bis dahin längeren Aufenthalte in Kuba und die sie weiterhin umgebenden spanischsprachigen Bezugspersonen – Mutter und Großmutter - in Österreich. Trotzdem sind aufgrund dieses sprachlichen Ungleichgewichts bereits leichte Unterschiede in ihrer Spracherwerbsentwicklung auszumachen. Es schließt nun im Einzelnen die Aufschlüsselung ihrer Sprachbeherrschung des Spanischen an.

7.4.2.1 Kompetenz

Christian hat auch sein Spanisch in Eigenregie beurteilt. Was das Verstehen des Spanischen betrifft, so bewertet er seine Kompetenz mit einem „Sehr Gut“. Das Sprechen schätzt er allerdings einen Notengrad schlechter ein und beurteilt seine Kompetenz als „Gut“. Auf den Gebieten des Lesens und Schreibens erfuhr er noch keinerlei Unterrichts-

tung, daher beherrscht er auch keine der beiden Fähigkeiten auf schulischem Niveau. Seinen Angaben zufolge erscheinen ihm das Lesen und Schreiben auf Spanisch sehr schwierig und er ist bislang nicht willig, Spanisch etwa als Freifach in seinen Unterricht zu integrieren.

Trotzdem ist die passive Sprachbeherrschung ohne Zweifel vorhanden, denn Christian versteht alles, was man auf Spanisch zu ihm sagt. Dies konnte ich während meiner intensiven Beobachtung zweifelsohne feststellen.

Sebastian weist ein ähnlich stabiles Niveau auf. Er selbst bewertet das Verstehen und das Sprechen mit einem „Sehr Gut“. Im Unterschied zu Christian empfindet er sich auch auf dem Gebiet des Sprechens als „Sehr Gut“. Ähnlich wie bei Christian verhält es sich mit dem Lesen und Schreiben, in denen auch er bislang noch nicht unterrichtet wurde. Auch ihm fehlt die Ambition, später Spanisch als Unterrichtsfach zu wählen. Bis er diese Entscheidung treffen soll, vergeht noch einige Zeit, da er derzeit die Grundschule besucht und diese keinen spanischsprachigen Unterricht anbietet. Passive Sprachbeherrschung ist bei ihm dennoch voll und ganz vorhanden.

7.4.2.2 Performanz

Christian spricht lateinamerikanisches Spanisch und das akzentfrei. Typische Fehler - wie etwa die reguläre Bildung unregelmäßiger Verba, die fälschliche Verwendung des Indikativs anstatt des spanischen *Subjuntivo* oder fehlerhafte Pluralbildungen - sind bei ihm nicht mehr zu beobachten. Er spricht fließend und sicher Spanisch, wann immer er mit spanischsprachigen Personen in Berührung kommt und produziert dabei grammatikalisch richtige und sinnvolle Sätze. In Kuba unterscheidet er sich sprachlich in nichts von seinen kubanischen Spielkameraden.

Sebastian spricht ebenfalls ein akzentfreies, lateinamerikanisches Spanisch. Genau wie sein Bruder spricht er fließend und tritt sprachlich sicher auf. Bei Sebastian sind allerdings noch alterstypische Fehler zu beobachten. So hat er beispielsweise bei der Bildung unregelmäßiger Verba noch seine Schwierigkeiten und konjugiert etwa in der Zeitform des *Pretérito indefinido* die erste Person Singular des Verbs „estar“ in Form von „yo estuví“ anstatt richtigerweise „yo estuve“. Man bemerkt dabei deutlich, dass Sebastian sich noch Hypothesen über die Art, wie man richtig spricht, bildet und probiert deshalb

noch aus. Im Falle von „yo estuvi“ wendet er eine sprachliche Regel falsch an, die anderswo richtig eingesetzt wäre und übergeneralisiert damit sprachintern.

Trotzdem ist sein sprachlicher Ausdruck bereits jetzt bis zu weiten Teilen grammatikalisch richtig wie sinnvoll. Sebastian taucht etwas schneller als Christian in die andere Sprachwelt ein und vermischt im Zuge des Redeflusses und aufgrund seines stark affektiven Sprachhandelns beide Sprachen eher.

Nur am Rande zu erwähnen sei hier das Phänomen *code-switching*, das bei den Kindern vorkommt (vor allem bei Sebastian). Es erfolgt intrinsisch und scheint in der kindlichen Sprachentwicklung sehr präsent. Der Kodewechsel erfolgt aber nur im Austausch mit anderen Bilingualen oder Sprechern, die beide Sprachen verstehen. Genauer dazu lässt sich im Theorieteil unter Kapitel 4.4.2 „Sprachwechsel: Code-switching, Code-mixing, Borrowing“ und im empirischen Teil unter Punkt 7.5.2 nachlesen.

7.5 Das Sprachsystem der Kinder

Im Kontext der Sprachpraxis der Kinder stehen nun im Einzelnen das Sprachsystem, die Sprachwahl, starke versus schwache Sprache sowie Sprachmischung und Sprachverweigerung im Zentrum des Interesses. Dabei ist vor allem wichtig aufzuzeigen, in welchen Situationen und Phasen des Spracherwerbs eher Deutsch oder Spanisch gesprochen wurde beziehungsweise wird.

Eingangs wird der Frage nachgegangen, ob die Kinder die beiden Sprachen in ein Sprachsystem einordnen oder ob zwei voneinander getrennte Sprachsysteme existieren. In den Fokus rückt, wann eine vermeintliche Trennung des Sprachsystems erfolgte und welche Sprachhandlungen darauf schließen lassen.

Das Kapitel der Sprachwahl beschäftigt sich mit den Domänen, kreisend um die Fragestellung, wann sie mit wem in welcher Sprache sprechen. Aufschlussreich wird dabei insbesondere die bevorzugte Verwendung einer Sprache je nach Kontext oder auch Gemütszustand - wie etwa bei Wut - sein.

Im darauffolgenden Teil werden einige Methoden aufgezeigt, durch die Schlüsse auf die dominante Sprache gezogen werden können. Daher rückt die Separation in starke und schwache Sprache vorübergehend ins Zentrum des Interesses. Der Punkt Sprachmischung setzt fort mit der Zusammensetzung der Sprachen auf Wort, Satz und Textebene. Vor allem das *code-switching* gewinnt hier an Gewicht und wird mit Beispielen aus der Praxis vorgeführt.

An letzter Stelle steht die Sprachverweigerung, die bei Kindern im Laufe ihres Spracherwerbsprozesses bisweilen vorkommt. Bei Christian konnte das beobachtet werden, worauf sich dieser Abschnitt bezieht.

Der Leser kann anhand dieses Kapitels sein Bild des Bilingualismus der Kinder vervollständigen, bevor zum nächsten Teil – Sprache und Identität – übergegangen wird.

7.5.1 Ein oder zwei Sprachsysteme?

Ich erinnere mich, dass die Kinder schon von klein auf beide Sprachen verwendeten und je nach Gesprächspartner mehrheitlich richtig einsetzen konnten. Sie stellten auch bei fremden Menschen sehr schnell fest, in welcher Sprache sie sich an sie zu wenden hatten. Allerdings waren unbewusste Sprachmischungen insbesondere im Kleinkindalter Gang und Gäbe und es wurde – zumindest was den Dialog zwischen den Kleinkindern und mir damals betraf – wild gemischt.

Ab dem dritten Lebensjahr schienen sie zu beginnen, darauf zu achten, denn ich selbst merkte zu dieser Zeit rasch, dass sie mich als deutschsprachige Bezugsperson einordneten und ich mein Spanisch nicht wie gewohnt im Umgang mit ihnen zum Einsatz bringen konnte. Ich wage daher zu behaupten, dass etwa zu jener Zeit die Trennung des Sprachsystems erfolgte.

Ein klarer Hinweis darauf, dass die Kinder die Sprachen klar differenzieren und von dem her zweifelsohne auf zwei Sprachsysteme geschlossen werden kann, ist der durchwegs korrekte Einsatz der jeweiligen Sprache je nach Gesprächspartner. Befürchtungen seitens der Mutter, die Kinder würden die Sprachen zu sehr vermischen, bestätigten sich durch die Fähigkeit der korrekten Anwendung beider Sprachen nicht.

Auch die Antworten der Kinder auf die Frage, ob es amüsant sei, wenn der Vater auf Spanisch oder die Mutter auf Deutsch spricht und viele Fehler macht, ist ein Indiz für die vorhandenen zwei Sprachsysteme und für Sprachbewusstsein. Christian antwortet: „Ja, das ist lustig. Dann muss ich lachen. Aber ich helfe auch meiner Mama, Deutsch richtig zu sprechen.“ Sebastian amüsieren die Fehler ebenfalls, er würde dann lachen.

Wann genau die Entwicklung zweier einzelner Sprachsysteme erfolgte oder ob von Anfang an beide existierten, lässt sich nur schwer sagen. Vieles deutet darauf hin, dass sie zirka bis zum dritten Lebensjahr beide Sprachen in einem System verankert hatten, was die Sprachmischungen beweisen, von da an aber die Trennung erfolgt, was der korrekte Einsatz und das zunehmende Sprachbewusstsein belegen. Lexik und Syntax mischen sie abgesehen vom bewussten *code-switching* nicht. Da beide Sprachen außerdem an Per-

sonen erschlossen und festgemacht werden, ist von getrennten Systemen auszugehen. Dass zwei voneinander getrennte Sprachsysteme bei beiden Kindern vorhanden sind, steht daher unzweifelhaft fest.

7.5.2 Sprachwahl: Deutsch oder Spanisch?

In Übereinstimmung mit meinen Beobachtungen antworten beide Kinder, sich normalerweise auf Deutsch an den Vater, ihre Freunde in Österreich und mich zu wenden. Untereinander sprechen sie ebenfalls Deutsch, respektive sie wollen sich ungestört in Anwesenheit Dritter etwas mitteilen. Dasselbe gilt vice versa auch für Situationen in spanischsprachiger Umgebung, wo sodann das Deutsche gewissermaßen als Geheimsprache fungiert. Eine Geheimsprache als solche gibt es zwischen den Brüdern allerdings nicht.

Spanisch sprechen sie mit ihrer Großmutter Gloria, der kubanischen Verwandtschaft und ihren Freunden in Kuba. Die Mutter ist in Sachen Sprachwahl ein Sonderfall, da sich die Kinder mittlerweile sowohl auf Deutsch als auch auf Spanisch mit ihr verständigen. Abhängig von Domänen variiert hier die Sprachwahl, denn im Kontext der Schule wird beispielsweise überwiegend Deutsch verwendet.²²⁴ Die bevorzugte Verwendung einer Sprache ist aber auch je nach Gemütszustand unterschiedlich. Sprachwahl ist daher abhängig von den Faktoren Gesprächspartner, Kontext, Domäne und Gemütszustand.

Zusammenfassend lässt sich die Verwendung des Deutschen oder des Spanischen bei Christian und Sebastian je nach Gemütszustand so beschreiben, dass Christian das Spanische eher dann anwendet, wenn er Dritte bewusst außen vor lassen möchte. Ansonsten ist er – was seine Sprachwahl betrifft - eher dem Deutschen zugeneigt. Bei Sebastian verteilt sich verallgemeinert gesehen die Sprachwahl folgendermaßen:

- bei Ärger und Wut: eher Spanisch, auch gegenüber deutschen Bezugspersonen
- bei Freude: eher Spanisch
- bei Leid und Trauer: Deutsch
- Bei Scham: Spanisch
- Bei Angst: Deutsch

²²⁴ vgl. Kapitel 6.3.4: „Spracherwerbsetappe 4: Grundschulzeit (6 Jahre – jetzt)“

Ich mutmaße, dass sich Spanisch zum Ausdruck intensiver Gefühlszustände bei Sebastian besser eignet, da er ein sehr impulsives Kind ist. Eine Affektbetontheit zu Gunsten des Spanischen lässt sich bei ihm nicht von der Hand weisen. Größtenteils kann diese Sprachwahl auch in der Praxis beobachtet werden, wenngleich die Darstellung stark vereinfacht ist. Ganz eindeutig überwiegt bei beiden Kindern dennoch mittlerweile das Deutsche.

7.5.3 „Starke Sprache“ versus „schwache Sprache“

Auf unbefangene Art und Weise habe ich während meiner Beobachtungen versucht, die starke und die schwache Sprache der Kinder auszumachen. Wie in den vorangegangenen Kapiteln ersichtlich wurde, lassen sich Tendenzen erkennen und es ließe sich bereits im Vorhinein die starke Sprache vermuten. Trotzdem bei den Brüdern die Resultate absehbar waren, erschien es wichtig, die Kinder zu beobachten und die Antworten der Einzelgespräche abzuwarten, denn mit Hilfe der Sprache des Denkens, des Spielens, des Fluchens, des Träumens und des Zählens lässt sich die starke Sprache eines bilingualen Sprechers bestimmen, was bisweilen zu überraschenden Ergebnissen führen kann und nicht immer klar verteilt sein muss.

Denken beispielsweise - hier stimmen beide Kinder überein – erfolgt in deutscher Sprache, ebenso wie Selbstgespräche. Beobachtet man die Kinder beim Spiel miteinander, so ist ihre Spielsprache Deutsch. Das Fluchen erfolgt bei Christian eher auf Deutsch, wobei doch gelegentlich einzelne spanische Schimpfwörter fallen. Sebastian meint auch, er ärgere sich meist auf Deutsch, ergänzt aber, dass das Fluchen oft auch auf Spanisch erfolgt. Die Beobachtungen haben dies bestätigt, denn insbesondere bei sehr impulsiven Gemütsregungen bevorzugt Sebastian das Spanische.

Was Träume betrifft, so fällt es Christian schwer, sich zu erinnern. Wenn er jedoch jemandem im Traum begegnet, so spricht er Deutsch. Sebastian träumt in beiden Sprachen. Er sagt: „Deutsch und auch *español*. Wenn ich in Kuba bin, reden die Leute im Traum *español* und wenn ich da bin, reden sie Deutsch.“ Es wurde schon erwähnt, dass Sebastian fähig ist, weitaus schneller in die Sprachumgebung einzutauchen als sein älterer Bruder, daher ergibt sich bei ihm gewissermaßen eine kontextbezogene Traumsprache.

Auch die Zählsprache beider Kinder ist Deutsch. Hintergrund hierfür ist sicherlich der Mathematikunterricht, denn die Kinder haben das Zählen auf Deutsch erlernt. Trotzdem schien es mir wichtig, auszutesten und zu hören, in welcher Sprache sie spontan zu

zählen beginnen. So stellt die Zählsprache einen weiteren Indikator für die starke Sprache Deutsch dar.²²⁵

Summa summarum ist das Deutsche ohne Zweifel die starke und das Spanische die schwache Sprache der Brüder.

7.5.4 Sprachmischung

Von vornherein wollte ich auf das Sprachverhalten der Kinder im Interview achten. Ich war mir bewusst, sie unmittelbar nach einem 3-wöchigen Kubaurlaub zu begrüßen und ging davon aus, dass sie sicherlich Spanisch geprägt zurückkommen würden. Interessant war, dass Christian durchwegs beim Deutschen blieb, aber bei Sebastian kamen auch spanische Ausdrücke auf ganz natürliche Weise im Gespräch immer wieder vor (*español* anstatt Spanisch), obwohl ich mich an beide als deutsche Bezugsperson wandte und das Interview auf Deutsch führte.

Ich stellte beiden Kindern im Einzelgespräch die Frage, ob sie die beiden Sprachen manchmal verwechseln. Christian bestätigt, es passiere manchmal, dass er beide Sprachen verwechsle und dabei Fehler mache. Sogleich berichtete er mir auch eine interessante Begebenheit zum Sprachwechsel auf Textebene: „Heuer habe ich mit tío Carlito geredet und dann habe ich einen Absatz auf Deutsch gesagt. Er hat nichts mehr verstanden. Das war aber egal. Ich habe einfach auf Spanisch weitergesprochen, als ich es bemerkt habe.“

Christian sprach mit seinem Onkel Carlito in Kuba und erzählte ihm etwas auf Spanisch. Dann passierte ihm in seiner Gewohnheit des *code-switchings*, dass er im Redefluss auf Deutsch wechselte. Carlito verstand natürlich nichts mehr. Erst da fiel ihm der unzulässige Sprachwechsel auf, da Carlito kein Gesprächspartner war, der beide Sprachen verstand. Das Beispiel illustriert, dass *code-switching* intrinsisch, aber nicht immer bewusst erfolgt. Interessant ist, aus welchen Gründen es dazu kommt oder auch, inwiefern sich der Sprecher dessen bewusst ist. Offenbar passiert *code-switching* auch hin und wieder unbewusst.²²⁶

Genau wie sein Bruder beobachtet auch Sebastian bei sich selbst, dass er beispielsweise einen deutschen Satz beginnt und mitten im Satz die Sprache wechselt und auf Spanisch weiterspricht. Oft fügt er auch in einem spanischen Satz ein deutsches Wort ein, weil er

²²⁵ vgl. Kapitel 4.1.3.1: „Starke versus schwache Sprache“

²²⁶ vgl. Kapitel 4.4.2: „Sprachwechsel: Code-switching, Code-mixing, Borrowing“

es auf Spanisch in dem Moment nicht weiß (Wortnot als einer der Gründe für *code-switching*).

Im Gegensatz zu Christian empfindet Sebastian den unbewussten Sprachwechsel aber von vornherein als etwas zu Vermeidendes. Er will die Sprachen rein halten und beklagt deshalb: „Viele Fehler habe ich da schon. Das ist schlimm. Ich bin so gut in der Schule, da will ich keine Fehler haben.“ Auf Satzebene kommt es vor allem bei Sebastian zum unbewussten Sprachwechsel. Manchmal fügt er auch in einem deutschen Satz ein spanisches Wort oder eine Wortgruppe ein beziehungsweise vice versa. Sebastian wechselt beide Sprachen häufiger als Christian, obwohl er dem eigentlich diszipliniert gegenübersteht. Offenbar spielen bei Sebastian individuelle Ursachen (Konzentrationsmangel, Müdigkeit, Stress) eine Rolle für den auftretenden unbewussten Sprachwechsel oder auch Sprachmischungen. Einige Beispiele sind:

- *¡Déjame ya!* Ich muß meine Hausaufgaben machen.
- Bitte laß mir auch noch ein paar *mariquitas* übrig. Du hast eh schon alle *tostones* gegessen.
- *¡Caja vieja!* / *¡Cuidado conmigo y cuida tu boca ahora mismo! Eso no se hace.* Schön sprechen, Sebastian. / Aber ich spreche doch schön, ¿*verdad mamá?*
- *¡Mira, Tata!* *¡Ven acá, mira!* Tata, komm sofort her!
- Wenn du im November nicht kommst, darfst du nie wieder kommen, ¿*verdad, mamá?*
- *¡Ven acá!* / *¡Pérate, Tata!* Ich komme gleich! / *¡Pérate, Sebastian!* Sonst kann ich dir die Schuhe nicht anziehen.
- *¡Pon tu chaqueta! Hace frío.* / Ja, Mama. *¡Dale, dale! ¡Dámela!*

Bewusstes *code-switching* tritt vor allem dann auf, wenn die Kinder danach trachten, sich sprachlich differenzieren zu wollen, mit den Sprachen zu spielen oder auch, um jemanden im Gespräch bewusst außen vor lassen zu wollen.²²⁷

Generell reichen die beobachteten Sprachwechsel und -mischungen bei den Brüdern aber keineswegs soweit, dass sprachliche Ordnungen zerstört werden, respektive in der Folge das Prinzip der funktionalen Sprachbenutzung und -trennung nicht mehr wirkt.²²⁸

²²⁷ vgl. Kapitel 4.4.2: „Sprachwechsel: Code-switching, Code-mixing, Borrowing“

²²⁸ vgl. Kielhöfer/Jonekeit 1995:20.

7.5.5 Sprachverweigerung

Bisweilen kommt es vor, dass Kinder im Laufe ihres Spracherwerbsprozesses das Sprechen einer der beiden Sprachen verweigern und es tritt das Phänomen der Sprachverweigerung zu Tage. Die Motive für Sprachverweigerung liegen zumeist im emotionalen Bereich des Sprechers begründet.²²⁹ Bei Christian konnte Sprachverweigerung im Zuge des Spracherwerbs mehrmals beobachtet werden. Sprachverweigerung konzentrierte sich bei Christian ausschließlich auf das Spanische. Die drastischste Phase der Sprachverweigerung, die während der ersten Klasse Volksschule zu erkennen war, sei hier – neben einer anderen Beschreibung seiner Sprachverweigerung – erläutert.

Obwohl sich am sprachlichen Input seitens der Eltern nichts verändert hatte, begann Christian mit knapp sieben Jahren, konsequent Deutsch zu sprechen. Trotz ausdrücklicher und mehrfacher Aufforderung seiner Mutter verweigerte er konsequent, sich auf Spanisch zu äußern. Diese Phase ereignete sich in der ersten Klasse Volksschule und es ist anzunehmen, dass er dem Deutschen zu dieser Zeit mehr Wertschätzung entgegenbrachte. Bei Kindern dieses Alters ist auch im Falle von Christian eindeutig ein beginnendes Sprachbewusstsein zu erkennen. Als Gründe dieser Sprachverweigerung gelten daher aus meiner Sicht das Prestige des Deutschen durch die Sprachumgebung der Schule, die Scham, Spanisch zu sprechen und sich so von seinen Freunden differenziert wahrzunehmen und eine massive Verlagerung der Gewichtung hin zum Deutschen, da dies die wichtigere Sprache in seinem neuen Lebensabschnitt (Schule) war. Wahrscheinlich konnotierte Christian das Deutsche emotional viel positiver als das Spanische und verweigerte deshalb vorübergehend das Spanische. Verständlicherweise wollte er aufgrund seiner Zweisprachigkeit nicht als andersartig – im positiven wie negativen Sinne – gelten, sondern einfach ganz normal wie alle anderen Klassenkameraden zur Gruppe des Klassenverbandes gehören. Jene Phase der Sprachverweigerung währte nicht lange, denn als Christian bemerkte, dass er trotz seiner Zweisprachigkeit nicht anders als die Kinder in der schulischen Umgebung war und auch er wie alle anderen der Gruppe angehörte, ging er nach einiger Zeit von selbst auf die gewohnte Verwendung beider Sprachen je nach Kontext über und die sprachliche Normalität kehrte wieder ein. Christian selbst negiert die Tatsache, dass Sprachverweigerung bei ihm stattfand. Auch eine andere Begebenheit verdeutlicht seine partielle Abwehrhaltung dem Spanischen gegenüber. So verweigerte er im Alter von acht Jahren seiner Mutter strikt, Spanisch mit ihr zu sprechen, nachdem er Weihnachten

²²⁹ vgl. Kapitel 4.4.3: „Sprachverweigerung“

widerwillig in Kuba verbringen musste. Da es zu dieser Reaktion im Kontext von Kulturpräferenzen kam, lässt sich eine nähere Beschreibung dessen im Kapitel 7.6.1 nachlesen. Ersichtlich wird dadurch allerdings, dass das Kind der Sprache Macht verleiht und die Sprache bisweilen auch als Macht- und Druckmittel fungiert.

Bei Sebastian konnten derartige Sprachverweigerungen bisher noch nicht beobachtet werden.

7.6 Sprache und Identität

Dieses Großkapitel stellt dar, in welcher Konstellation die Größen Sprache und Identität zueinander stehen und wie sich die beiden Sprachen auf die Identität der Kinder auswirken. In Summe wurde in den Kapiteln zu Sprache deutlich, dass das Deutsche in der Sprachentwicklung der Kinder dominanter in Erscheinung tritt. Natürlich hat diese starke Überhand des Deutschen Auswirkungen auf ihre identitäres Empfinden und letztlich ihr Selbstbild. Trotzdem lässt sich der massive Einfluss des Spanischen im Leben der Kinder nicht von der Hand weisen. So spielt im Rahmen des Identitätsempfindens auch die soziokulturelle Prägung des kubanischen Kulturkreises eine Rolle. Daher wird auch verstärkt auf den Aspekt der Kultur eingegangen.

Im Detail werden zunächst die Bezüge der Kinder zur österreichischen wie kubanischen Kultur beleuchtet, die das soziokulturelles Fundament ihrer Identität reflektieren.

Anschließend wird der Frage rund um ihr Selbstbild auf den Grund gegangen. Es drängt sich die Ungewissheit auf, ob sie nun als Österreicher oder Kubaner angesehen werden können. Interessant ist hier vor allen Dingen die Selbstreflexion der Kinder. Im Unterschied zu Sebastian, der bislang erfolgreich den Schuleintritt hinter sich bringen konnte, hat Christian nach dem Absolvieren der Grundschule unter Umständen bereits eine veränderte Wahrnehmung seiner selbst. Das Zusteuern Christians auf das Ende der *critical period*²³⁰ wird dabei relevant.

Am Ende dieses Kapitels sei ein Blick in die Zukunft der Kinder gewagt. Dieser entsteht klarerweise stark geprägt durch die Erwartungshaltung der Eltern. Schlussendlich sollen aber die Kinder zu Wort kommen, daher bilden die Zukunftsvisionen der Kinder den Abschluss.

²³⁰ vgl. Kapitel 3.3.3.3: „Die „kritische Phase“ (critical period)“

7.6.1 Bezüge zur Kultur Österreichs und Kubas

Wie im Kapitel 7.1 bereits in Ansätzen erwähnt wurde, herrscht ein relativ ausgewogenes Verhältnis hinsichtlich der Quantität und Intensität der Kulturbezüge vor: Die Bezüge zur Kultur Kubas prägten die Kinder vor allem bis zum Schuleintritt, danach verlagerte sich der kulturelle Schwerpunkt auf Österreich. Nichtsdestotrotz verlieren die Kinder den kulturellen Anschluss an Kuba nicht, da kontinuierlich auf die Aufenthalte dort seitens der Eltern Wert gelegt wird und die kubanische Kultur auch mit der in Österreich lebenden Großmutter gepflegt wird. Von Bedeutung ist aber nicht nur, in welchem Maße die Bezüge an die Kinder herangetragen werden und ob die Einordnung in das Weltbild der Kinder als positiv oder negativ erfolgt, sondern auch die Sichtweise der Eltern gegenüber den unterschiedlichen Kulturkreisen prägt die Kinder. Daher sei eingangs die Einstellung der Eltern gegenüber der jeweiligen anderen Kultur geschildert. Der Vater verallgemeinert seine positive Sichtweise den Kubanern gegenüber so, dass er sie als quirlige Lebenskünstler beschreibt. Negativ merkt er an, dass Kubaner zeitweise etwas opportunistisch agieren und deshalb auch Einstellungen zugeneigt wären, die gemäß der europäischen Mentalität nicht als einwandfrei gelten. Er bezieht sich dabei auf die *bolsa negra*, den Handel unter der Hand mit gestohlenen Waren, der als Teil des kubanischen Wirtschaftssystems immer noch praktiziert wird. Seine Frau entgegnet:

„El cubano es muy conformista, aunque no tengan que comer o mucho dinero o algo se conforman con lo que tienen. Y lo que tienen, lo comparten. Con música, salsa, ron y un tabaco en la mano son felices. Y la familia reunida y amistades son muy importantes. Los cubanos son amistosos, son familiares, comparten las cosas y se ayudan mutuamente.”

Den Stereotyp²³¹ Österreicher versucht sie wie folgt zu beschreiben:

„Los austriacos, igual que en Cuba, entre comillas. No son todos iguales. En el trabajo son buenos en Austria. Pero tienen un porqué: Porque ellos trabajan y ven el resultado de lo que han trabajado. Lo ven con buen salario. Muchos son muy independientes, muy solos, no quieren que los molesten, muy pocos vecinos se visitan, la familia no está siempre junta. No sé, los problemas no los discuten muy bien, lo que yo he visto. Y lo contrario también. Personas aquí muy buenas.”

Wie Ariane richtigerweise feststellt, ist es schwer, hier Standpunkte zu verallgemeinern. Natürlich kann man nicht die (meist negativen) Merkmale eines Stereotyps unreflektiert einem Personenkreis überstülpen. Dennoch scheinen die Einstellungen der Eltern der

²³¹ vgl. Kapitel 6.3: „Stereotype”

anderen Kultur gegenüber relativ ausgeglichen, denn sie akzeptieren die Andersartigkeit und heben dabei das als positiv Empfundene der anderen Kultur hervor und reflektieren dabei auch ihre eigene. Gemäß den Aussagen des Vaters eröffne eine zweite Sprache eben auch eine andere kulturelle Sicht, andere Möglichkeiten, eine andere Welt. Er ist davon überzeugt, dass sich Christian seiner Wurzeln sehr wohl schon bewusst ist. Auch die Mutter bestätigt zumindest sein zunehmendes Interesse an verschiedenen Kulturen und berichtet:

„Veo la situación familiar cubana respecto a la cultura y el idioma como enriquecimiento personal para los niños, porque conocer otras culturas es muy importante. Hay muchas personas que conocen la cultura de aquí, es decir, de donde han crecido y no se interesan por conocer otra cultura. Y cuando en un momento determinado estén en un lugar y vean la otra cultura, puede ser un choque o no están preparados para eso, porque no la conocieron o porque no se interesaron o algo de eso. Christian piensa al leer los libros y dice ¡ah, que se vive así y en Australia la gente hace esto o lo otro o en Mongolia se hace esto! Que entiendan otras culturas, eso es muy importante para mí como su madre. Ellos conocen la cultura cubana. Ellos me preguntan. Con las religiones también, con la religión afrocubana ¿por qué, mamá, se ponen esa ropa? Los vestidos blancos de los Santos, por ejemplo. Y yo les digo que es la religión afrocubana, es decir, la religión afrocubana que pertenece a la cultura cubana.”

Christian schätzt in diesem Kontext vor allem religiöse Traditionen. Dies wurde deutlich, als Christian im Alter von acht Jahren den Weihnachtsurlaub in Kuba strikt verweigerte, da für ihn Weihnachten zwangsläufig mit Schnee und einem Christbaum einher ging und er dieses Fest einfach nicht in Kuba feiern wollte. Der Weihnachtsurlaub wurde trotzdem in Kuba verbracht. Da dies Christian zutiefst widerstrebte, reagierte auf diesen Zwang damit, dass er mit seiner Mutter in Kuba aus Protest nur Deutsch gesprochen hatte, während er mit allen anderen spanischsprachigen Personen wie gewöhnlich Spanisch sprach. Sie war demnach die Einzige, der er sich sprachlich strikt verweigerte.²³²

Aus Sicht des Vaters sind Kulturbezüge als persönliche Bereicherung für die Kinder zu empfinden und es ist eine unbedingte Förderung dessen von Nöten, denn „der Familienbezug, der Familienverband und Familienzusammenhalt ist in Kuba viel intensiver als in unserem Kulturkreis.“ Für den Vater ist es daher unerlässlich, dass der Kontakt zur kubanischen Familie in jedem Falle auch persönlich aufrecht bleibt.

²³² Sprachverweigerung konnte bei Christian auch in einem anderen Kontext beobachtet werden. Vgl. Kapitel 7.5.5: „Sprachverweigerung“

Obwohl die Brüder gerne auch bei den Verwandten in Kuba Zeit verbringen und sich dort wohl fühlen, betrachten dennoch beide Kinder Österreich als ihr primäres zu Hause. Sie sind hier geboren und fühlen sich heimisch.

7.6.2 Auf der Suche nach Identität: Österreicher oder Kubaner?

Die Inschrift „Erkenne Dich selbst, Du bist“ zierte einst den Tempel des Apollon in Delphi. Doch genau das scheint die schwerste Aufgabe überhaupt: Sich selbst zu erkennen.

Haben selbst Monolinguale Probleme mit dem Finden ihrer Identität, so stehen Bilinguale zuhauf vor einem doppelten Problem. Wird der Kontakt zum anderen Land wieder intensiviert, zweifelt der Bilinguale trotz empfundenem Zugehörigkeitsgefühl zum einen Land unter Umständen an seinen Wurzeln. Der Frage nach dem Identitätsempfinden der Kinder liegt deshalb von vornherein ein Zwiespalt inne: Christian und Sebastian sind weder reine Österreicher noch *puros cubanos*. Ähnlich wie viele andere Bilinguale werden auch sie sich mit der Frage rund um ihre Identität auseinandersetzen. Nachdem das Selbstbildnis eines Kindes mit etwa 18 Lebensmonaten gut ausgeprägt ist, folgt die Entwicklung von Sprache und Kultur als symbolisches System und ein Wunschbild von sich selbst entsteht. Gleich einem Sonnenaufgang beginnt das Erwachen von Identität. Dabei ist dies nicht etwas Momentgebundenes, sondern vielmehr die Aufforderung, sich immer wieder neue erfinden zu müssen – ein Leben lang.

Das Konstrukt Identität mutet als etwas Abstraktes an, ist es aber keineswegs. Woher komme ich, wer bin ich? Diese Fragestellungen sind von Geburt an wichtig. Da es zur Ausbildung von Identität Wurzeln bedarf, spielen dabei Heimat und Sprache eine ganz wesentliche Rolle. Dolf Sternberg erkannte einst: „Soviel und welche Sprache einer spricht, soviel und solche Sache, Welt oder Natur ist ihm erschlossen.“²³³

Auch der Vater erkennt im Bilingualismus seiner Söhne eine Verschiedenheit zu anderen Kindern, denn sie unterscheiden sich schon alleine aus der Tatsache heraus, dass eine zweite Sprache eine andere kulturelle Sichtweise und andere Möglichkeiten in diesen Welten eröffnet. Rupert ist überzeugt, dass ihnen das in Ansätzen schon bewusst ist. Christian habe beispielsweise schon erklärt, er könne mehr als andere Kinder. Das Bewusstsein hinsichtlich seiner bilingualen Situation ist bereits vorhanden, ebenso wie die Klarheit darüber, dass er auch andere Wurzeln hat, die ihn stolz machen. Dennoch zweifelt der Vater im Rahmen des bikulturellen Empfindens der Kinder stark, dass sie

²³³ Sternberg/Storz/Süskind 1970:7.

sich als Kubaner sehen. Aus seiner Sicht gibt er an: „Ob damit eine kulturelle Anbindung zu erkennen ist, zweifle ich an. Ich glaube nicht, dass sich die Kinder als Kubaner empfinden.“

Spricht man die Kinder direkt darauf an, ob sie nun Österreicher oder Kubaner sind, so geben beide an, sie empfänden sich als Österreicher. Sie seien hier geboren, haben hier ihr zu Hause und bezeichnen daher Österreich als ihre Heimat.

Auf dem Weg zur Identitätsfindung sind gleichzeitig auch Individualisierungsprozesse von Bedeutung. Durch das Erlernen von Verhaltensnormen und die zunehmende Entwicklung von Sprache und Kultur als zwei der vier Komponenten von Identität²³⁴, formiert sich bei den Brüdern eine Identität aus, die bis dato entwicklungstechnisch noch unterschiedlich weit vorangeschritten ist. Im Unterschied zu Sebastian, der erst die Einschulung hinter sich bringen konnte, hat Christian nach dem Absolvieren der Grundschule bereits eine andere Wahrnehmung seiner selbst. Zudem steuert er auf das Ende der *critical period* zu. Erst danach wird dem Bilingualen meist ein klarer Vorteil seiner Zweisprachigkeit bewusst und er lernt seinen Bilingualismus schätzen, war doch zuvor nichts Außergewöhnliches daran zu finden, da die Entwicklung eben im gewohnten und natürlichen Umfeld stattfand. Spricht man Christian darauf an, ob er aufgrund seiner Zweisprachigkeit anders sei als seine Freunde, gibt er zu verstehen: „Ja, ein bisschen, weil ich zwei Sprachen sprechen kann. Das ist gut. Das ist ein Vorteil.“

Der Wahrnehmung der Mutter zufolge sind die Kinder eindeutig bilingual und bikulturell. Sie sieht sich allerdings vor einer unlösbaren Aufgabe, die Kinder als Österreicher oder Kubaner einzustufen und wankt in ihren Ausführungen:

„No puedo decir si son austriacos o cubanos. Para mí, es una mezcla. Porque ellos en Cuba también se sienten muy bien y abiertos y son libres y hacen muchas cosas y se sienten bien y también tienen amigos y familia y aquí también. Desde mi punto de vista, es una mezcla, pero no puedo decir que son puros cubanos, porque ellos se pasan más el tiempo aquí en Austria viviendo.“

Ihrer Ansicht nach geht es im Rahmen von Identität immer um das Empfinden von Wurzeln und Heimatbezug. Noch deutlicher wird dies im Einzelgespräch, denn sie bekräftigt: „Ellos nacieron aquí, pero eso no tiene que ver mucho donde tú más te sientas, donde más sientas la patria. Cuando estamos todos en Cuba y les digo: Nos quedamos aquí en Cuba para siempre, ellos me dicen: No, nos vamos a casa. Y a casa es Austria.“

²³⁴ vgl. Kapitel 6.4: „Sprache und Kultur determinieren Identität“

Um zumindest vorübergehend die konflikthafte Situation zu einem zufriedenstellenden Abschluss zu bringen, kommt der Frage rund um die Identität der Kinder wohl die Aussage meines Vaters am nächsten, denn er meint unumstößlich: „Meine Söhne sind Austrokubaner, wobei Austro als erstes steht.“

Im Endeffekt obliegt es aber natürlich den Brüdern, diese Frage für sich - unter Umständen immer wieder neu - zu beantworten.²³⁵

7.6.3 Ein Blick in die Zukunft

Zum Abschluss soll nun ein Blick in die Zukunft der Kinder aus zwei Werten erfolgen: Einerseits werden die Erwartungshaltung der Eltern beleuchtet, denn wie viele andere Eltern haben auch sie im Hinblick auf die Zukunft ihrer Söhne wünschenswerte Vorstellungen, wofür die Basis durch ihre bilinguale und bikulturelle Kindererziehung geschaffen wurde. Andererseits steht es den Kindern natürlich frei, sich im Laufe ihres Lebens selbst zu verwirklichen. Aus diesem Grund bilden die derzeitigen Zukunftsvisionen der Kinder den Endpunkt der Beobachtungen.

Die Mutter sieht das Ziel ihrer Erziehungsmaßnahmen im Folgenden: „De que ellos en un futuro puedan hablar perfecto los dos idiomas y que se identifiquen con ambos porque la madre es cubana y el padre es austriaco. Es la identificación que se ponen mis hijos, también con la cultura. Eso tiene importancia.“

Der Vater beschreibt das Ziel seiner Erziehung im Bezug auf die Sprache und Identität der Kinder so: „Ich möchte in erster Linie schon, dass sie im deutschen Sprachraum völlig normal aufwachsen. Ich lege aber andererseits Wert darauf, dass der Kontakt zur kubanischen Familie – immerhin leben dort Großvater, Tanten, Cousins – aufrecht bleibt. In persönlicher, kultureller und auch sprachlicher Beziehung.“

Es scheint, als hätten die Eltern bisher eine sprachlich wie kulturell ausgewogene Erziehungsarbeit geleistet. Dieses Fundament kommt den Brüdern sicherlich auch in Zukunft zugute. Zu bemängeln gibt es aber derzeit vor allem, dass jetzt, da der ältere Sohn beginnt, die Hauptschule zu besuchen, er in ein Schulsystem kommt, in dem keine zweite lebende Fremdsprache außer Englisch unterrichtet wird. Aus der Sicht des Vaters ist ein

²³⁵ vgl. Kapitel 6.1: „Zum Identitätsbegriff“ und Kapitel 6.5.2: „Bilingualismus und Bikulturalismus“

Schatz vorhanden, der im Unterricht nicht gehoben, gefördert und gefestigt wird. Rupert kritisiert deshalb:

„Die Kinder tragen einen ungehobenen Schatz in sich! Daher sollte man das Spanische auch schulisch fördern, um einen fließenden Übergang bereits in der Kindheit zu schaffen. Das ist genauso, als wenn man Deutsch spricht, aber nicht lesen und schreiben kann, also bliebe das Kind ein spanischer Analphabet. Mir wäre viel lieber, wenn sie jetzt in der Schule auch in Spanisch unterrichtet würden und Lesen und Schreiben in spanischer Unterrichtssprache erfahren dürften. Dürften, nicht müssen. Es gibt keinen sprachlichen Zwang, aber es wäre schön, wenn sie das dürften.“

Um die zu bemängelnden Unterrichtsmöglichkeiten zu umgehen, wäre neben der Möglichkeit eines Privatunterrichts beispielsweise ein guter Ansatz, von den sprachlichen und pädagogischen Kenntnissen der Großmutter zu profitieren. So könnte das Manko einer schulischen Förderung ausgeglichen werden, um die Kinder auf diesem Wege in ihrer sprachlichen Entwicklung des Spanischen – was das Lesen und Schreiben betrifft – entsprechend zu unterstützen.

Beide Eltern sehen klare Vorteile im Bilingualismus und Bikulturalismus ihrer Söhne, vermitteln dies ihren Söhnen auch und sind sich sicher, dass ihnen dieser Vorzug ansatzweise sehr wohl bewusst ist. Dennoch lassen sie ihnen offen, inwieweit sie diesen Vorteil im Leben umsetzen. Ihnen ist wichtig, den Kindern das Bestmögliche auf den Lebensweg mitzugeben, obwohl die Verwirklichung ihrer selbst schlussendlich bei ihnen liegt. Interessiert haben mich daher speziell ihre Visionen, denn jedes Kind hegt Phantasien, was die Zukunft betrifft und später – als Erwachsener – erinnert man sich zuweilen gerne daran zurück.

Christian schließt die Möglichkeit nicht aus, auch einmal sein Leben in Kuba zu verbringen. Er fühlt sich hier wie dort heimisch und würde sich einfach zwei Häuser kaufen, so sagt er, eines hier, eines dort. Seitdem Christian ein kleines Kind ist, interessiert er sich über die Maßen für Technik und Medizin. Sein erklärtes Ziel ist, eines Tages entweder Pilot oder Arzt zu werden.

Sebastian hingegen schließt es (zumindest derzeit) aus, als Erwachsener in Kuba leben zu wollen. Er ist ein leidenschaftlicher Fußballspieler und sieht sich später als erfolgreicher österreichischer Profifußballspieler.

7.7 Resümee: Die bilinguale Kindererziehung

Im sprachlichen Umfeld der Brüder wirken von Geburt an das Partnerprinzip der Eltern (Rupert spricht Deutsch, Ariane Spanisch), die Familiensprache (früher Spanisch, heute Deutsch), die Partnersprache (untereinander früher Spanisch, nun Deutsch) und die präsente spanischsprachige Großmutter auf die Kinder ein. Auf ganz natürliche Weise wachsen die Brüder damit zweisprachig heran.

Im Rahmen der Familiensprache wird *code-switching* als gängiger Usus bilingualer Sprecher deutlich. Die Kinder setzen ihre Sprachen bewusst ein, haben allerdings Präferenzen (abhängig von Domänen, Gemütszustand, Gesprächspartner und Kontext) in Sachen Sprachwahl. Sebastian gebraucht auch in Österreich das Spanische mehr und wechselt den Kode häufig, wohingegen Christian die Sprachen eher getrennt voneinander verwendet. Eine Affektbetontheit zu Gunsten des Spanischen ist bei Sebastian aufgrund seines Wesens eindeutig zu erkennen.

Da sich das sprachliche Umfeld zunehmend auf das Deutsche verlagert hat, ist die starke Sprache der Kinder mittlerweile Deutsch. Darüber hinaus wurden beide in Österreich eingeschult, was diese Verlagerung begünstigt hatte. Dennoch konnten beide bis zum Eintritt in den Kindergarten und die Grundschule die ehemals starke Sprache Spanisch ausreichend festigen. Trotz der stark deutschen Sprachumgebung können aber beide weiterhin auch von einem spanischsprachigen Umfeld (Mutter, Großmutter und spanischsprachiger Freundeskreis der Familie) in Österreich profitieren. Neben weniger werdenden Aufenthalten in Kuba kommt ihnen dieser Umstand sicherlich in ihrer weiteren Sprachentwicklung zugute.

Gemäß dem „Drei-Phasen-Modell“ von Volterra/Taeschner kann bei den Brüdern von zwei getrennt gehaltenen Sprachsystemen ausgegangen werden. Wann diese Trennung genau erfolgte, lässt sich schwer bestimmen, passierte vermutlich aber zwischen ihrem zweiten und dritten Lebensjahr. Ferner kann vor allem bei Christian ein ausgeprägtes Sprach- und Kulturbewusstsein ausgemacht werden. Die Kinder bilden nicht zuletzt eine sprachliche Brücke zwischen den jeweils anderssprachigen Familienangehörigen.

Hinsichtlich der Feststellung ihrer Sprachkompetenz und –performanz haben die Brüder – abgesehen von alterstypischen Fehlern im Zuge der Entwicklungsstadien, die bei Sebastian zu beobachten waren, da er jünger ist - ein stabiles Niveau in beiden Sprachen und stehen deshalb ihren monolingualen Altersgenossen in nichts nach. Aus emotionalen Gründen konnte bei Christian allerdings eine vorübergehende Sprachverweigerung

des Spanischen (Eintritt in die Grundschule; Sprache als Macht- und Druckmittel, um individuelle Interessen gegenüber den Eltern durchzusetzen) beobachtet werden.

Ebenso kann die Identitätsentwicklung der Kinder mit ihrem bilingualen und bikulturellen Hintergrund als geglückt wahrgenommen werden. Die Eltern akzeptieren die Charakteristika der jeweils anderen Kultur, reflektieren dabei ihre eigene und erweitern dadurch ihre Sichtweise um positiv gewertete Aspekte des anderen Kulturkreises. Durch diese bejahende Grundhaltung der Eltern nicht nur der Sprache, sondern auch den Kulturen gegenüber bieten sie den Kindern eine Konstellation, die ein Überschreiten kultureller Grenzen möglich macht. Daher ist nicht nur eine zweite Sprache eine persönliche Bereicherung für die Kinder, sondern auch die Anbindung an zwei Kulturen. Aus den genannten Gründen ist es den Eltern daher ein Anliegen, diese Atmosphäre in jedem Falle in persönlicher, sprachlicher wie kultureller Sicht beizubehalten und zu fördern. Da man Christian und Sebastian weder als reine Österreicher noch als *puros cubanos* bezeichnen kann, scheint mir als Bindeglied der Begriff „Austrokubaner“, wie es mein Vater formuliert hatte, ein adäquater Kompromiss zu sein. Wie die Kinder dabei selbst anmerken, ist „Austro“ als vorangestelltes Identitätsmerkmal ein Zeichen ihrer Selbstwahrnehmung. Obwohl sie sich ihrer kubanischen Wurzeln sehr wohl bewusst sind, so empfinden sie sich doch überwiegend als Österreicher.

In Summe sehen die Eltern als ihr ohne jeglichen Druck zu erreichendes Erziehungsziel, „de que ellos en un futuro puedan hablar perfecto los dos idiomas y que se identifiquen con ambos porque la madre es cubana y el padre es austriaco [...] también con la cultura [...]“, wie es die Mutter ausgedrückt hatte.

Zu bemängeln ist bei der bilingualen Kindererziehung der Brüder einzig und allein die entsprechende schulische Anbindung an die zweite Erstsprache Spanisch. Als guter Ansatz ließe sich hier allerdings die Möglichkeit eines ergänzenden Unterrichts in Spanisch durch die Großmutter, welche die pädagogischen Voraussetzungen dafür erfüllen würde, verfolgen. So könnte der Schatz, den der Vater in ihrer Zweisprachigkeit sieht, entsprechend gehoben werden.

Es scheint, als hätten die Eltern bis dato eine sprachlich wie kulturell ausgewogene Erziehungsarbeit geleistet und ihren Kindern das ihnen Bestmögliche auf den Lebensweg mitgegeben. Die Verwirklichung ihrer selbst liegt schlussendlich aber bei ihnen.

Im Idealfall konnte ich mit dieser Fallstudie einen interessanten Beitrag zur bilingualen Kindererziehung leisten, sodass sich der Leser nun ein Bild davon machen kann, wie

sich mit dem Wissenshintergrund des derzeitigen Forschungsstandes eine zweisprachige Kindererziehung konkret vollzieht. Ich bin der Meinung, dass einige wichtige Ansätze der Theorie illustriert und bestätigt werden konnten. Daneben konnten auch Auswirkungen der bilingualen Erziehung auf die Sprecher (beispielsweise die Sprachverweigerung Christians) deutlich gemacht werden, die sich in ihrer negativen Ausprägung aber ganz von selbst wieder auflösen, sofern man erwähnte Prinzipien beibehält. Solche Begebenheiten geben folglich keinen Grund zur Sorge, da vielmehr die zahlreichen positiven Konsequenzen einer bilingualen Kindererziehung im Vordergrund stehen. Es ist also durchaus möglich, das Kind durch eine entsprechende Spracherziehung auf seinem Weg zu einem bilingualen und bikulturellen Individuum zu begleiten. Welche Vorteile ihm dadurch in der heutigen Welt erschlossen werden, wurde an mehreren Stellen deutlich und sollen abschließend nochmals in einer Zusammenfassung aufgegriffen werden.

7.7.1 Vorteile versus Nachteile

Wie in der Fallstudie offenkundig wurde, überwiegen eindeutig die Vorteile dieser natürlichen und offenbar gelungenen bilingualen Kindererziehung, denn Christian und Sebastian konnten eine relativ ausgewogene Form von Bilingualismus und Bikulturalismus entwickeln.

Viele andere Autoren wie etwa Kielhöfer/Jonekeit und Baker sehen darin zunächst einen Überhang an Vorteilen, wirkt Bilingualismus doch neben Sprache und Kultur auch weitreichend auf Bereiche wie Bildung, Soziales und Arbeit ein. Doch jede Medaille hat natürlich immer auch eine Kehrseite, so sind ferner Nachteile nicht von der Hand zu weisen. Es gilt jedoch, nicht unreflektiert negative Auswirkungen sogleich dem Bilingualismus des Kindes unterschieben, sondern sich vielmehr vor Augen zu halten: „There is no such a thing as a trouble-free child.“²³⁶ Von da her wäre es unzulässig, Probleme, die ebenso bei monolingualen Kindern im Laufe des Heranwachsens unweigerlich auftreten werden, als Konsequenz des Bilingualismus zu verteufeln.

Der Vater fasst seine Meinung zu den Vor- und Nachteilen der Zweisprachigkeit seiner Söhne zusammen:

„Nachteile: Keine. Vorteile: Das liegt an ihnen, was sie daraus machen. Wenn sie erkennen, wie eben auch meine Lebensüberzeugung ist, dass eine Sprache nicht nur eine Tür, sondern Tore öffnet, dann wird ihr Leben um vieles bereichert. Ein

²³⁶ Baker 1996:75.

Nachteil kann es nie sein, aber sie müssen das selbst erkennen, welche Chancen sich hier eröffnen.“

Auch Ariane sieht die weitreichende und vorteilhafte Dimension des Bilingualismus ihrer Kinder und äußert sich folgendermaßen:

„Ventajas, claro. Eso es muy importante. Para su desarrollo, para el futuro, para el trabajo, para los estudios es muy importante que ya, desde pequeños, hayan crecido con otro idioma. Es una ventaja muy grande. Pues ellos ya tienen el entendimiento para otro idioma, para cualquier idioma que venga. Sólo ventajas entonces, es decir, es muy positivo. Desventaja, ninguna. También cuando vayan a visitar otro país en Sudamérica, en cualquier lugar en Sudamérica, que es donde más español se habla, nada más en Brasil que se habla el portugués. Pero, el español se habla en muchos países.“

Abermals wird die positive Einstellung der Eltern deutlich, die sich natürlich auch auf die Kinder überträgt. Der Vater rekapituliert, ob ihnen aufgrund ihrer Zweisprachigkeit jemals ein Vor- oder Nachteil entstanden wäre:

„Dass aus Zweisprachigkeit ein Nachteil entsteht, glaube ich nicht. Vorteil: Für Kinder ist es zum Beispiel lustig, wenn man sich in einer Sprache unterhalten kann, die andere nicht verstehen. Aber das ist im Kindesalter ein Spaß. Wirklich bewusst, welche Vorteile aus ihrer Zweisprachigkeit entstehen, das wir ihnen wahrscheinlich erst dann bewusst, wenn sie ins Erwachsenenalter gelangen, das ist meine Meinung. Wir haben uns als Kinder auch in der „BB-Sprache“ unterhalten, die andere Kinder nicht verstanden. Wenn die Brüder miteinander Spanisch reden, stehen die anderen Kinder außen vor. Aber wirklich reeller Vorteile bewusst wird ihnen das erst im Erwachsenenalter.“

Ganz eindeutig spielt Rupert auf das nötige Sprachbewusstsein²³⁷ an, durch welches das ältere Kind seine Zweisprachigkeit erst reflektieren und schätzen lernen kann. Seine Frau bringt einen Aspekt hervor, der verdeutlicht, dass nicht alle bilingualen Kindern zwangsläufig von denselben Vorteilen ihrer Zweisprachigkeit profitieren, da auch das Sprachprestige (das der Sprecher selbst wie auch das Umfeld den Sprachen beimisst) ausschlaggebend für die positive Einschätzung von Bilingualismus ist. Im Interview antwortete sie mir auf die Frage, ob die Kinder jemals aufgrund ihres Bilingualismus diskriminiert oder bevorzugt wurden:

„Discriminados, nunca. Ellos siempre han sido buenos niños que todos los otros niños los han querido siempre. Han tenido ventajas porque son buenos y se dejan querer de los otros y siempre todos los niños los visitan y tienen muchas ventajas

²³⁷ vgl. Kapitel 4.2.1: „Natürlicher Bilingualismus“

porque son tranquilos y buenos. Favorecidos, tampoco. Sino por la persona, es decir, el idioma no tuvo que ver nada, creo, no. Aunque hay otros niños, por ejemplo, de otros países que no tienen las mismas ventajas que ellos. Los turcos, por ejemplo.“

Als sich die Forschungsliteratur verstärkt dem Phänomen Bilingualismus zuwandte, ging damit auch eine verstärkte Diskussion über mögliche Vor- und Nachteile von Bilingualismus einher. Mittlerweile ist man von einer negativen Extremposition, wie sie etwa Laurie, aber vor allen Dingen Weisgerber²³⁸ in seinen wiederkehrenden Warnungen vor den Gefahren dieser „Sprachmengerei“ vertrat, abgekommen. Vorurteile²³⁹, wie sie von Kielhöfer/Jonekeit formuliert wurden, halten der erforschten Realität nicht mehr Stand. Weder ist bei den Brüdern dieser Fallstudie ein intelligenzmäßiges Zurückgebliebensein zu erkennen, noch kann von schizophrenem oder verlogenen Verhalten gesprochen werden. Die formulierten Vorurteile geben daher meiner Meinung nach eine willkürliche Hetze gegen Bilingualismus wieder und entbehren dabei gleichzeitig jeglicher empirischer Belegbarkeit.

Ganz im Gegenteil geht man zunehmend von einer höheren kognitiven Flexibilität und Kreativität des bilingualen Kindes im Vergleich zu Monolingualen aus. Dazu trug sicherlich die Studie von Peal/Lambert (1962) bei, die mit diesem negativ behafteten Bilingualismus brach. Der sprachlichen Pluralität werden mittlerweile viele Vorteile zugeschrieben, denn Mehrsprachige verfügen erwiesenermaßen über eine größere mentale Flexibilität, ein besseres Abstraktionsvermögen bei Wort-Gegenstand-Beziehungen, die Chance zum sprachlichen, kulturellen und konzeptuellen Transfer und einem höheren metalinguistischen Bewusstsein. Nicht zuletzt haben bilinguale Kinder ein breiteres Spektrum zur Benennung der Wirklichkeit und können sich meist mühelos in zwei Welten bewegen, wie es auch bei den Brüdern verfolgt werden konnte.

Wie bei Christian und Sebastian deutlich wurde, lernen Kinder spielend leicht zwei Sprachen von Geburt an. Vor allem Christian zeigt bereits ein verstärktes Interesse an Sprachen und Kulturen. Darüber hinaus zeichnen sich beide durch ein tolerantes und weltoffenes Wesen aus. Durch ihr ständiges Eintauch in zwei Welten müssen sie automatisch auch mehr Flexibilität und Anpassungsvermögen als Monolinguale beweisen, weswegen ich eindeutig einen enormen Vorteil in ihrem Bilingualismus und

²³⁸ vgl. Kapitel 4.1.3: „Normative Definitionen“

²³⁹ vgl. Kapitel 4.4.4: „Vor- und Nachteile des Bilingualismus“

Bikulturalismus erkenne. Summa summarum tendiere ich daher ganz klar dazu, dass das Umfeld in ihrem Fall eine solche positive Weiterentwicklung wahrscheinlich macht.

7.7.2 Gewonnene Kenntnisse und Wünschenswertes für die Erziehungspraxis: Zehn Regeln

Wie soll man nun mit seinen Kindern zweisprachig gesteuert vorgehen? Auf der Basis der gewonnenen Kenntnisse sollen abschließend die folgenden zehn Regeln²⁴⁰ das Wünschenswerte für eine bilinguale Erziehungspraxis bis hin zum Besuch der Grundschule wiedergeben:

1. Legen Sie Wert darauf, dass sich die bilinguale Kindererziehung natürlich ergibt und sehen Sie von jeglichem Druck ab. Die Sprachen sollten den Kindern durch verschiedene Vertreter (Eltern, Umgebung, Schule) präsent sein (→ **natürliche Zweisprachigkeit**).
2. Wählen Sie jene Spracherziehungsmethode, die der natürlichen Konstellation am nächsten kommt. Als besonders günstig haben sich das **Partnerprinzip** oder die **Fremdsprache als Familiensprache** erwiesen.
3. Halten Sie sich an diese Verteilung von der Geburt des Kindes an und verfolgen Sie jene dann auch angesichts Krisensituationen (z.B. Sprachverweigerung) konsequent (→ **funktionaler Sprachgebrauch, Sprachtrennung**).
4. Achten Sie auf ähnlich intensiven **Input** der Sprachen.
5. Vermitteln Sie dem Kind eine **positive Einstellung zur Zweisprachigkeit**, in dem Sie ihm Land und Kultur (durch Märchen/Sagen, Lieder, Bräuche) näher bringen. Sorgen Sie auch in seinem Umfeld für eine positive Einstellung und handhaben Sie Bilingualismus als etwas völlig Natürliches. So kann es eine **bikulturelle Identität** entwickeln.
6. Lassen Sie die **Umgebungssprache** nicht Oberhand gewinnen, denn die **schwache Sprache** sollte nicht zu schwach werden. Wirken Sie **Sprachmischungen** und dabei vor allem dem Entstehen einer **Mischsprache** entgegen.
7. Fördern Sie die schwache Sprache durch **Reisen in das Land**, in dem diese Sprache Umgebungssprache ist. Daneben eignen sich Spielgruppen in der schwachen Sprache (Spielsprache).
8. Stellen Sie **keine zu hohen Anforderungen** was die Korrektheit der schwachen Sprache betrifft.

²⁴⁰ vgl. Kielhöfer/Jonekeit 1995:103.

9. Lassen Sie sich durch vorübergehende Probleme und Krisen nicht in ihrem Weg beirren, denn Zweisprachigkeit allein führt nicht zu **Spracherwerbsstörungen**. Meist regelt sich vieles von selbst. Sollten sich Probleme hartnäckig festsetzen, reflektieren Sie ihre Familiensituation und ergründen Sie die Wurzeln der manifestierten Sprachstörung mit einem Fachmann (Logopäde).
10. Sofern es das Schulsystem nicht ohnehin offeriert, suchen Sie nach Wegen, um einen nahtlosen Übergang von der häuslichen Umgebung in ein Unterrichtssystem zu ermöglichen, das auch die zweite Erstsprache (Zweitsprache) schulisch fördert (→ **schulische Förderung beider Sprachen**).

Die unbeirrte Verfolgung dieses 10-Regeln-Katalogs sehe ich als Garant für eine gelungene bilinguale wie bikulturelle Kindererziehung.

8 Conclusio

„Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt.“²⁴¹

Dieses Zitat von höchster Signifikanz erscheint mir eingangs meiner Schlussfolgerungen ein wesentliches Fazit zu sein und unifiziert dabei die tradierten Themenkreise des Bilingualismus, der Identität und des Weltbildes, das sich in uns letztlich auch durch Sprache manifestiert. Obgleich die verschiedenen Herangehensweisen an den Bereich des Bilingualismus von linguistischen, soziokulturellen wie sprachphilosophischen Standpunkten aus durchzogen sind und deren kritische Betrachtung immer wieder Fragen aufwirft und teilweise offen lässt, führt das Dictum Wittgensteins die Betrachtungen dieser Arbeit doch sehr präzise zusammen, denn es führt uns die Wichtigkeit der Verbindung zwischen Sprache – Denken – Kultur und folglich unserem Weltbild in außergewöhnlicher Brisanz vor.

Es wurde der Versuch unternommen, mit der – wie mir scheint - anfänglich etwas starr anmutenden Wissenschaft der Linguistik zu brechen, um so Raum zu schaffen für eine neue Reflexion des Bilingualismus aus einem Blickwinkel, der unter anderem die Sprache als einzigartiges Instrument des Menschen hervorhebt.

Die vorliegende Arbeit richtet sich daher an zweierlei Aspekte: Einerseits sollte ein Einblick in die wissenschaftlichen Grundlagen der Forschungslandschaft zu Bilingualismus, Bikulturalismus und Identität gegeben werden. Andererseits wurde versucht, anhand einer empirischen Analyse zu ermitteln, inwieweit sich die bis dato gewonnenen Kenntnisse der Theorie tatsächlich in der Praxis widerspiegeln, um dabei aufzuzeigen, wie sich konkret eine erfolgreiche bilinguale Kindererziehung vollzieht und welche Konsequenzen sich für die Praxis daraus ziehen lassen.

Sind doch Faktoren wie eine natürliche Zweisprachigkeit, die gewählte Spracherziehungsmethode und eine positive Einstellung gegenüber der bilingualen und bikulturellen Kindererziehung maßgeblich entscheidend dafür, inwieweit das Kind letztendlich den Weg zu einem ausgeglichenen bilingualen wie bikulturellen Individuum beschreiten kann. Da meiner Wahrnehmung nach hauptsächlich diese Komponenten sehr starken Einfluss auf den kindlichen Spracherwerb ausüben, aber dennoch durch Außenfaktoren positiv wie negativ beeinflusst werden können, trifft nicht zuletzt die Eltern eine we-

²⁴¹ Wittgenstein; zit. Vossenkuhl 2003:51.

sentliche Mitverantwortung hinsichtlich der sprachlichen Entwicklung ihres Kindes. So galt den beiden Themengebieten – Sprache und Identität - das Hauptaugenmerk.

Die Exemplifikationen aus der Spracherwerbspraxis der Brüder – auch im Hinblick auf ihre identitäre Entwicklung - haben die Annahmen mehrheitlich bestätigt, aber auch erweitert. Ich beziehe mich dabei auf die Sprachverweigerung Christians und sein Bestreben, Sprache als Macht- und Druckmittel den Eltern gegenüber einzusetzen, und nebst dem auf das Manko einer Möglichkeit unseres derzeitigen Schulsystems, die zweite Erstsprache ebenso wie die erste in einem gesteuerten Rahmen zu fördern.

Summa summarum scheint mir das Ergebnis der Analyse sehr wertvoll, da die daraus gewonnenen Kenntnisse als Wünschenswertes und damit praktisch Verwertbares ebenso der bilingualen Erziehungspraxis anderer Eltern in ähnlicher Situation dienen können. Daher wurde in einer bündigen Darstellung eines 10-Regeln-Katalogs versucht, praktische Anregungen zu geben, um damit auch unsichere Eltern für eine motivierte Haltung gegenüber einer gewinnbringenden bilingualen Kindererziehung zu erreichen, sodass eine „Win-win-Situation“ auf beiden Seiten entsteht: Aus der Perspektive der Eltern wie auch aus einer späteren Sicht des Kindes, wenn es seine Sprachbiographie zu reflektieren vermag. Letztendlich trachtete diese Analyse danach, aufzuzeigen, dass ein bewusster Umgang mit der Spracherziehung des Kindes sehr wohl einen überaus vorteilhaften Ansatzpunkt bietet und somit einen wesentlichen Beitrag zum Startkapital des Kindes leistet.

Pointiert kann man festhalten, dass die bilinguale und bikulturelle Erziehungsarbeit der Eltern dieser Fallstudie bis dato von Erfolg gekrönt ist und dass das Umfeld in ihrem Fall eine solche positive Weiterentwicklung wahrscheinlich macht.

Als Desiderat bleibt die Frage, inwiefern sich tatsächlich Denken mit Sprache abbilden lässt oder ob Sprache unser Denken letztendlich so determiniert, dass der menschliche Geist sich trotz seines Potentials nicht über gewisse Grenzen hinaus ausbreiten kann. Schlussendlich müssen wir uns mit den uns zur Verfügung stehenden Instrumenten des Geistes und seinem Ausdruck in Form von Sprache begnügen, uns damit zufrieden geben und einen vernünftigen Umgang pflegen, sodass wir dem Anspruch eines erhabenen Wesens, das wir im Menschen so oft zu sehen gedenken, genügen können wie auch wahrlich gerecht werden.

9 Resumen en lengua española

9.1 Los niños adquieren su idioma

9.1.1 Definiciones y diferencia entre adquisición y aprendizaje del idioma

Dado que el término „bilingüismo” es complejo y puede ser visto de diferentes maneras, hay que clarificar, antes de todo, los términos „lengua materna“, „primera lengua“, „segunda lengua” y „lengua extranjera” desde la perspectiva lingüística. Sobre todo, se mezclan los términos „lengua materna” y „primera lengua” y se usan como sinónimos aunque, precisamente, deberían ser distinguidos.

La „primera lengua” hace referencia a la lengua que fue adquirida primero (hasta aproximadamente los cuatro años) y su statu quo es superior al de la „segunda lengua”, que es la lengua adquirida después de los cuatro años o después de haber concluido la adquisición de la „primera lengua” (a partir de la pubertad). En caso de que el niño adquiera dos lenguas primeras a la vez, se habla de „adquisición bilingüe”. El término „lengua materna” contiene un elemento de afección personal por esa lengua. A diferencia de los demás términos, el de la „lengua extranjera” se distingue claramente por el aprendizaje mediante instrucciones controladas desde afuera, así que gana en importancia la distinción entre „adquisición” y „aprendizaje” de la lengua. Mientras que la „adquisición” se refiere a un proceso inconsciente en un entorno auténtico, el „aprendizaje” describe la consciente apropiación de la lengua en el contexto escolar. Según Krashen/Terrell, se puede dar el resumen siguiente con las características de ambos términos:

<u>adquisición</u> (<i>asimilar la lengua</i>)	<u>aprendizaje</u> (<i>saber las reglas</i>)
- inconsciente	- consciente
- auténtica	- artificial
- informal	- formal
- incontrolada	- controlado
- implícita	- explícito

9.1.2 Adquisición del idioma

Normalmente, el niño adquiere su primera lengua (no importa que se trate de una adquisición mono- o bilingüe) durante sus primeros años de vida (dominando el sistema en lo que respecta a la fonología, morfología y sintaxis hasta la escuela y después completándolo cognitivamente en el contexto escolar) a base del LAD (*language acquisition device*). Esa adquisición depende de su desarrollo social y cognitivo, del

LAD (Chomsky 1969) y del período crítico (*critical period*, Lenneberg 1967). El LAD es el sistema genético de los seres humanos que controla las estructuras posibles (gramática universal) de un idioma adquirido. A través de ese esquema mental que sabe cuáles son las estructuras posibles, se forman continuamente hipótesis sobre las estructuras del idioma adquirido hasta que haya congruencia entre hipótesis y estructura (fijación de parámetros). El período crítico es el espacio de tiempo (la edad comprendida aproximadamente entre los dos años y la pubertad) en el que el cerebro es capaz de permitir una rápida adquisición del idioma sin esfuerzo.

Concentrándose en el „cómo” de la adquisición del idioma, se pueden mencionar diferentes explicaciones. Según la acentuación de los aspectos „nativista” y „funcional”, se distinguen las siguientes teorías: primero, la „behaviorística”, que destaca la importancia de la experiencia a través del principio de „prueba y error” (*trial and error*) con que el niño imita a los adultos y adquiere la lengua poco a poco; segundo, la „nativista”, que convierte el despliegue de la disposición innata en el centro de interés, o mejor dicho, mediante el LAD (Chomsky) el niño es capaz de construir una gramática perfecta de su lengua primera; tercero, la „cognitiva” (Piaget), que atribuye importancia al desarrollo intelectual del individuo, es decir, el individuo aprende a pensar y a desarrollarse durante varios años en interacción con su entorno, manipulando los objetos de su alrededor, pero también el ambiente controla al individuo; cuarto, la „interactiva”, que hace referencia al sistema social de interacción concreto, o sea, el idioma es adquirido a través del entorno social, la conducta de rol y el input de la lengua; quinto y último, las „teorías del procesamiento”, que analizan el modo de incorporación y procesamiento del input de la lengua.

Es de suponer que la adquisición del idioma no pueda ser explicada de manera unilateral, sino que implique una mezcla de teorías. Además, es probable que exista un sistema „linguo-cognitivo de procesamiento” que está integrado en el sistema cognitivo del cerebro.

9.1.3 Relación entre adquisición, edad y conciencia

En lo que concierne a la adquisición de la fonología, la flexión y la sintaxis, también existen varias teorías que ponen en relación la adquisición y la edad. Tienen en común la tendencia a relacionar la velocidad de adquisición con la edad y el margen de estructura del idioma.

Las explicaciones biológicas suponen que el cerebro del adulto funciona de manera diferente que el del niño (teoría representada por Lenneberg). Debido a ese hecho, el niño adquiere la fonología sin problemas, mientras que el adulto tiene más dificultades en ello, pero menos con la flexión y la sintaxis. Las explicaciones intelectuales y cognitivas ven el desarrollo intelectual, que sigue las secuencias de desarrollo específicas (teoría sostenida por Piaget), como factor decisivo para la apropiación de la lengua. En contraposición, las explicaciones afectivas justifican esa diferencia entre adultos y niños mediante el hecho de que los adultos – cada vez menos flexibles - reaccionan diferentemente en vista de factores afectivos, mientras que los niños desarrollan cierta base afectiva que es necesaria para adquirir la lengua y, por lo tanto, se comportan de forma bastante flexible. Según las explicaciones de input, la razón de que el éxito no sea siempre el mismo debe de ser dependiente de lo que se les presenta. La presentación de la lengua no es igual, dado que el hablante se adapta a su interlocutor y, por eso, el niño adquiere otro nivel de lengua.

Como ya hemos visto, el cerebro pierde cada vez más flexibilidad y capacidad de adquirir una lengua después de la pubertad, es decir, la plasticidad cerebral que permite la adquisición rápida y fácil decrece. Lenneberg defiende esto en su tesis del „período crítico”. Durante este tiempo (desde los dos años hasta la pubertad) ambas regiones del cerebro memorizan el idioma, mientras que el adulto tiene solamente una región del cerebro (suele ser la izquierda) disponible para memorizar la nueva lengua. Esto no significa que no sea posible aprender otro idioma después de la pubertad, pero sí que es más difícil, sobre todo en cuanto al acento.

9.1.4 Etapas en la adquisición del idioma e irregularidades

En esencia, la adquisición del idioma sigue unas etapas de desarrollo específicas que contienen las mismas estructuras y regularidades para todos los que aprenden o adquieren una lengua. Siguiendo esas regularidades, la persona que aprende un idioma necesita tiempo para establecer poco a poco ese sistema de signos mediante la descomposición, variación y creatividad. Análogamente, los errores indican en qué etapa de desarrollo puede ser localizado el individuo que aprende un idioma.

La adquisición del idioma empieza ya en el seno materno y posnatal está dividida en cuatro etapas principales de desarrollo: primero, la „etapa sensomotora”, entre el primer y segundo año de vida, en la que el niño desarrolla la capacidad para la relación causa-efecto, de ahí que sepa relacionar su entorno consigo mismo; segundo, la „etapa pre-

operacional”, que cubre el espacio de tiempo de dos a siete años, por la cual el niño aprende el comportamiento organizado respecto a los signos, o sea, el idioma; tercero, la „etapa operacional-concreta” entre los siete y once años, que permite al niño ya cierta conciencia del tiempo, es decir, tiene ya una idea de situaciones hipotéticas; cuarto, la „etapa operacional-formal”, a partir de los once años aproximadamente, en que el niño, finalmente, sabe analizar las situaciones sirviéndose de hipótesis, mejor dicho, es capaz de pensar hipotéticamente. Ese pensamiento lógico es necesario para su formación.

Acto seguido, todas esas etapas de adquisición del idioma se desarrollan bajo posibles irregularidades. Puesto que el niño adquiere el fundamento del idioma hasta los cuatro años, es de suponer que la mayoría de las irregularidades tendrán su raíz durante este período de adquisición. De hecho, se pueden analizar desde distintos puntos de vista, es decir, en cada etapa tienen prioridad diferentes procesos (procesos neurolingüísticos, cognitivos, comunicativos e interactivos, la conciencia del yo y el conocimiento del idioma). Concretamente, las irregularidades impiden el desarrollo adecuado y se manifiestan en ciertas perturbaciones del idioma, lo que siempre significa en alguna forma trabas en el desarrollo del niño y, también en su vía de formación.

9.2 Bilingüismo

9.2.1 Definiciones

Como se trata de un fenómeno complejo, el término „bilingüismo” no se puede explicar mediante una sola definición. En general, la dimensión del término comprende un aspecto individual y otro colectivo, más aún, se puede ver el bilingüismo desde el punto de vista de la competencia o de la función. Lo que tienen en común todas las definiciones lingüísticas es que preguntan por la competencia del hablante. Dado que la ciencia no ha llegado a un acuerdo sobre la cuestión de a partir de qué grado el hablante puede ser titulado como bilingüe, las definiciones representan un continuo con dos posiciones extremas: por un lado, MacNamara (1969) dice que el bilingüismo individual de una persona es aceptable cuando el locutor sabe hablar, escribir, comprender o leer el idioma „even to a minimum degree”²⁴²; por otro lado, Bloomfield (1933) exige el control „native-like”²⁴³ de los dos idiomas. En este continuo existen varios tipos de definiciones (normativas, metodológicas o descriptivas).

²⁴² MacNamara 1969; zit. Aleemi 1991:13.

²⁴³ Bloomfield 1933:56.

Las normativas (Bloomfield entre otros) se orientan, sobre todo, al ideal de competencia en ambos idiomas. A diferencia de ello, las metodológicas (MacNamara, por ejemplo) expresan que una persona que sepa formar frases completas con sentido en una lengua que no sea la suya materna ya es bilingüe. Por lo tanto, el grado de competencia parece bastante flexible. Las descriptivas consideran, prioritariamente, el factor funcional y hacen referencia a una persona bilingüe y su uso de la lengua en la sociedad y a cómo la sociedad puede repercutir en el hablante. Seguidamente, el problema de si alguien es o no bilingüe recae sobre la pregunta de hasta qué punto se es bilingüe. Este nuevo punto de vista incluye, además, un cierto biculturalismo del hablante.

Poner en cuestión si alguien puede ser considerado como bilingüe refleja la problemática de las definiciones, por el hecho de que siempre preguntan si la persona es bilingüe, en lugar de preguntar en qué medida lo es.

9.2.2 Formas del bilingüismo

En general, se distinguen dos formas principales de bilingüismo: el bilingüismo natural y el artificial. El bilingüismo natural es el del niño que adquiere dos idiomas al mismo tiempo de manera natural, dado que sus padres tienen ambos diferentes lenguas maternas. Por lo tanto, la adquisición funciona sin instrucciones en un ámbito auténtico mediante el cual el niño será bilingüe. Por el contrario, el bilingüismo artificial se da en familias en que el niño adquiere dos lenguas sin que sus padres tengan diferentes lenguas maternas. Esa intención de imitar una situación bilingüe ocurre, sobre todo, en familias de académicos con una actitud positiva hacia el bilingüismo y en las que un padre tiene profundos conocimientos de la lengua extranjera.

Al lado de ello, existen otras formas del bilingüismo, que son:

- el bilingüismo coordinado, compuesto y subordinado,
- el bilingüismo mezclado frente al paralelo,
- el bilingüismo natural frente al cultural,
- el bilingüismo simultáneo frente al sucesivo,
- el bilingüismo aditivo frente al substractivo y el semilingüismo,
- el bilingüismo equilibrado frente al dominante

9.2.3 Consecuencias del bilingüismo

Para garantizar el éxito en la educación bilingüe de los niños, los padres deben cumplir lo siguiente: el uso funcional y la separación de los idiomas, la atención lingüística y mucho cariño, la actitud positiva hacia el bilingüismo, tanto por parte de los padres como por parte del niño.

Es importante, sobre todo, el principio de la separación funcional de los idiomas. Si hay irregularidades en el uso de los mismos, puede ocurrir que se mezclen y se produzcan interferencias. Mientras que eso es evitable, el *code-switching* parece ser un uso normal de los bilingües.

A causa de factores emocionales, sociales, o debido a la competencia, puede ser que el niño se niegue al idioma; es más, esa negación puede tener efectos negativos en la identidad del niño. A veces, el niño se niega para ejercer presión y, por lo tanto, como medio de poder frente a los padres, como veremos más adelante en el ejemplo de Christian y su negativa a hablar español.

9.3 Adquisición del segundo idioma

Parece una cosa difícil separar la adquisición de la primera y la segunda lengua hablando de una persona bilingüe; sin embargo, la referencia a la edad a la que se introduce la segunda lengua nos ayuda, de modo que podríamos generalizar que se habla de la adquisición de segunda lengua si es introducida después de los tres años de vida. Las formas de adquisición de la segunda lengua se orientan a la constelación de adquisición, así que se diferencia entre la adquisición sin instrucciones (por lo tanto „adquisición natural de la segunda lengua”) y la adquisición con instrucciones („adquisición artificial de la segunda lengua”, que ya sería el aprendizaje). Mientras que en el primer caso se adquiere la segunda lengua en la comunicación de cada día sin correcciones sistemáticas, la adquisición artificial o el aprendizaje del segundo idioma está controlado y corregido sistemáticamente por un instructor en el contexto de la escuela, como hemos visto anteriormente.

9.3.1 Teorías de la adquisición del segundo idioma

Respecto a la adquisición del segundo idioma, existen también varias teorías que se distinguen según el factor puesto en el centro de interés.

La „hipótesis de la interdependencia del desarrollo” de Cummins muestra que la lengua primera depende de la segunda y vice-versa. En pocas palabras, antes de adquirir una segunda lengua se requiere cierto nivel de conocimiento de la primera. Según la „hipótesis del umbral” de Cummins y Skutnabb-Kangas/Toukomaa, hay que alcanzar dos umbrales. Alcanzar el primer umbral significa que no hay efectos cognitivos negativos ni positivos, mientras que la superación del segundo umbral incluye ya ventajas cognitivas. Si no se alcanza ningún umbral debido a la poca competencia en ambos idiomas, son de esperar efectos negativos sobre el desarrollo.

La „hipótesis de identidad” subraya que no importa si ya se ha adquirido una lengua o no, dado que la primera adquisición y la segunda siguen, en tal caso, las mismas regularidades. En cambio, la „hipótesis contrastiva” sí ve como factor decisivo la estructura de la primera lengua adquirida para la adquisición de la segunda.

Además, Krashen ha desarrollado la „teoría del monitor”, que supone un monitor controlador en el proceso de la adquisición. Ese monitor influye en el conocimiento recién adquirido y, en caso de que sea necesario, lo adapta.

Aparte de ello, las „teorías de las variedades del que aprende un idioma” afirman que cada secuencia de adquisición tiene su variedad específica, de modo que el que aprende el idioma tiene que operar con los medios disponibles en ese momento. A base de una sistemática interior, que implica que el significado de una palabra o una construcción en esa variedad no tiene que referirse necesariamente al mismo significado de la lengua que se adquiere, la adquisición pasa bajo esa sistemática interior de una variedad a otra.

Por último, la „teoría de pidginización” pone el acento en el desarrollo de „pidgins” como lengua segunda especial con elementos de ambos idiomas, lo que ocurre, sobre todo, en situaciones claramente demarcadas en lo político, social o cultural. Aquí se emplea un idioma dominante para un determinado fin (en el contexto del comercio, por ejemplo).

9.3.2 Métodos para la adquisición del idioma

A pesar de que hay varios métodos, el principio de „una persona – una lengua” representa uno de los más importantes. Fue desarrollado por el lingüista Grammont para Ronjat y su mujer, que trataban de educar a su hijo Louis como bilingüe. La consecuente puesta en práctica del principio de la separación de idiomas hizo que Louis alcanzara un nivel alto y equilibrado en ambos idiomas. Es evidente que el éxito se basa en separar estrictamente el uso de las dos lenguas de un bilingüe desde el principio de su educación

lingüística, concretamente: los padres sirven de connotación lingüística dado que comunican únicamente en su lengua materna con el niño. Otros representantes famosos son Werner Leopold (1957), el matrimonio Stern (1907) y Zierer (1977), con sus estudios en el contexto del método „una persona – una lengua” atrasado.

Otro método sería la „estrategia mixta”, con la que se realiza totalmente lo contrario. Aquí, el niño tiene libertad total de mezclar los idiomas como quiera, dado que los padres no separan las leguas al dirigirse a él. Está claro que, en efecto, el niño tiene problemas para separar los idiomas, así que, probablemente, nunca podrá separarlos suficientemente para desarrollar un bilingüismo equilibrado.

La „lengua extranjera como lengua de la familia” es otro método prometedor. El principio es que en el contexto de la familia se habla únicamente el idioma que no es el del entorno. De hecho, el niño puede adquirir el idioma débil en su familia y el idioma fuerte en su entorno.

9.4 El idioma y la cultura determinan la identidad

9.4.1 Identidad, cultura y estereotipos

El idioma, el pensamiento y la reflexión del yo juegan un papel importante en el contexto de la percepción de sí mismo y, por lo tanto, se manifiestan en la identidad de cada uno. Además, la idea de patria y cultura son factores decisivos para nuestro modelo de identidad, por lo cual, finalmente, la identidad es una construcción social.

De hecho, en camino a desarrollar su identidad, el niño recorre diferentes fases que le pondrán trabas si hay irregularidades en las competencias del niño o dificultades en el proceso de desvinculación de la madre, lo cual trae como resultado no sólo perturbaciones del idioma, sino también, en el peor caso, perturbaciones de la identidad. Acto seguido, el niño no es capaz de establecer el desarrollo de su personalidad. Análogamente, el desarrollo del yo y la adquisición del idioma se condicionan, lo que significa que los problemas en el contexto de la individualización causan perturbaciones en el idioma y vice-versa.

Notoriamente, el idioma, el pensamiento y la cultura interactúan²⁴⁴, de ahí que el pensamiento determinado por la cultura se manifieste en un acto concreto, es decir, en el idioma, con lo cual la cultura es nada más que el conjunto de actitudes, opiniones y significados que se expresan mediante una determinada forma de comunicación verbal.

²⁴⁴ Boas y Sapir/Whorf han desarrollado teorías sobre la interacción de idioma, pensamiento y cultura.

La síntesis del término cultura es un espacio tridimensional (la dimensión cognitiva, emocional y según la actuación) que continuamente está en interacción. Dirigidos por la cultura, los procesos cognitivos, por ejemplo, se orientan a estereotipos culturalmente específicos que reflejan, en la mayoría de los casos, algo negativo, o sea, se crean una opinión fija y no reflexiva sobre un objeto o un estado de cosas con connotaciones determinadas. De hecho, mediante el estereotipo la realidad queda transformada, a través de casos concretos, en una realidad de categorías, de modo que tiene un doble aspecto, dado que ayuda a estructurar la realidad, pero también incluye cierta inexactitud.

9.4.2 Bilingüismo y biculturalismo

En la bibliografía se pueden encontrar dos posiciones respecto al bilingüismo y el biculturalismo que lo acompaña: Por un lado, se ve una conexión innegable entre bilingüismo y biculturalismo; por otro lado, se dice que la persona bilingüe sí dispone de dos idiomas, pero le es imposible pertenecer simultáneamente a dos culturas. Lo que sí es cierto es que siempre hay una relación con ambas culturas a través del idioma. A diferencia de los idiomas (el bilingüismo), las culturas (el biculturalismo) no pueden ser tratadas como dos mundos separados, dado que la persona no puede separar dos culturas y el comportamiento que las acompaña. Sea como sea, la persona bilingüe reúne rasgos de ambas culturas y eso significa ya que el biculturalismo acompaña el bilingüismo.

En la mayoría de los casos, la persona bilingüe no sólo está confrontada con dos idiomas, sino también con cierto biculturalismo, dado que, probablemente, predominan contactos concretos con dos culturas a través de la situación familiar. Exactamente ese hecho gana importancia, al lado de otros aspectos, en el estudio empírico de este trabajo.

9.5 Presentación de la situación familiar

El tema principal de este trabajo es el estudio empírico de mi propia familia, concretamente, mis hermanos menores Christian (11 años) y Sebastián (8 años), que crecen en un entorno natural (la madre es cubana y el padre austriaco) que favorece su educación bilingüe (alemán y español) y bicultural.

Además, siempre está presente su abuela hispanohablante, que vive también en Austria y tiene, indudablemente, una influencia positiva en su desarrollo lingüístico del español en un entorno en que predomina el alemán. Esa situación familiar me permite seguir su

desarrollo desde su nacimiento. Mi método de investigación consiste en la observación y en consultas tanto orales como escritas a todos los miembros de la familia.

9.5.1 Idioma familiar y método de educación lingüística

La lengua usada entre los padres, la lengua familiar y el método de educación lingüística de los niños constituyen, en suma, la práctica lingüística en la familia e influyen continuamente en el desarrollo de los niños.

Como los conocimientos del español de mi padre superaban los del alemán de la madre, Ariane, el idioma que usaron durante los primeros años de casados fue casi exclusivamente el español. La lengua usada entre los padres hoy en día es el alemán, lo que tiene que ver también con el centro de asentamiento de la familia, que ahora es Austria. En resumen, durante mucho tiempo (cuando los niños eran pequeños) la lengua usada entre los padres fue el español, ahora, en cambio, es el alemán.

Las relaciones lingüísticas entre los miembros de la familia es, en suma, cierta lengua familiar que no es fácil de sujetar en una sola. Dependiendo de la situación (la familia cenando en Cuba o en Austria), del contexto (hablando juntos de la escuela), del interlocutor (un niño hablando con Ariane en español o con Rupert en alemán) predomina uno de los dos idiomas a pesar de que aparezca mezclado con elementos del otro (*code-switching*), lo que constituye un uso normal entre bilingües. Resumiendo, se puede decir que hasta que Christian entrara en la escuela la lengua familiar fue el español, después, por la influencia del entorno, pasó a ser el alemán.

Los padres ven el bilingüismo de sus hijos como algo muy positivo y están convencidos de que esa forma de educación bilingüe conlleva una ventaja impagable. Sin duda, los padres tomaron una decisión importante al educarlos como bilingües y biculturales, para que en un futuro se les abran nuevas posibilidades, es decir, horizontes más amplios de dos mundos culturales.

Dadas las circunstancias, los padres eligieron el método de „una persona – una lengua” para que los niños fueran capaces de entenderlos en su propia lengua materna y para que pudieran comunicarse con sus parientes en Austria y en Cuba. Ariane ha resumido la estrategia en la entrevista: „Yo les hablo en español y Rupert les habla en alemán.” Además, siempre está presente su abuela hispanohablante, que como hemos dicho vive también en Austria y, por supuesto, tiene una influencia positiva sobre el desarrollo lingüístico del español de los nietos, ya que en el entorno de éstos predomina, de todos modos, el alemán. Dicho brevemente, la madre se dedicó a hablarles, en general, sólo en

español, mientras que el padre se limitó al alemán. De esa manera, los hermanos adquirieron dos idiomas a la vez sin esforzarse.

Asimismo, los padres negaron decididamente que la educación bilingüe haya exigido demasiado de los niños y lo atribuyen al hecho de que nunca hayan intentado acelerar su desarrollo lingüístico ni los niños se hayan encontrado en una situación controlada, dado que su método se basa en hechos auténticos.²⁴⁵

En este caso empírico, tanto la actitud positiva frente al método elegido como la naturalidad de su entorno lingüístico y la autenticidad lingüística de las personas de referencia hacen probable que su educación lingüística tenga verdaderamente éxito, como veremos más adelante.

9.5.2 Adquisición de idiomas: progresión y statu quo de los niños

En relación con lo precedente, reorientamos ahora el interés a la práctica lingüística de los niños para demostrar la influencia de su entorno en su desarrollo lingüístico.

Durante la primera y segunda etapa de su adquisición de idiomas (desde el principio hasta los cinco años de vida), predominaba, a pesar del entorno alemán, el español, dado que Ariane como persona más importante de referencia no podía hablar el alemán. Los niños articulaban las primeras palabras o construcciones simples y sí había cierta mezcla entre el alemán y el español, hasta aproximadamente los 2-3 años, cuando eran pequeñitos, lo que es un indicador de un sistema lingüístico todavía no separado, según Volterra/Taeschner y su „teoría de las tres fases”²⁴⁶. Después de la separación en dos sistemas lingüísticos independientes, la mezcla de idiomas se redujo. Entretanto, los niños pasaron bastante tiempo en Cuba y así desarrollaron bien el español.

La tercera etapa (entre cinco y seis años) se caracterizó por la creciente influencia del alemán con la entrada en la guardería y la escuela; sin embargo, tanto el alemán como el español estaban bastante bien desarrollados, de ahí que no tuvieran problemas. Acto seguido, los niños empezaron a jugar con los idiomas (*code-switching*) y fue un juego interesante porque les permitía excluir a otros de la comunicación a través del uso de uno u otro idioma. Pero no solamente se registraron reacciones positivas por parte de su entorno, como se puede ver en el caso de Sebastián, que fue atacado por otro niño; es decir, que el entorno no reaccionaba, necesariamente, siempre de modo positivo a la persona bilingüe.

²⁴⁵ Desde el punto de vista de la ciencia, tampoco se puede hablar de una sobreexigencia.

²⁴⁶ Después de la tercera fase, el niño sabe separar los idiomas sintácticamente y lexicológicamente.

Actualmente, los niños se encuentran en la enseñanza primaria de Austria, lo que representa un entorno dominante del alemán; no obstante, los puntos de contacto con el español, tanto ahora como antes, están presentes por la madre y la abuela hispanohablante, además de las recurrentes estancias en Cuba, de modo que no se perfila ningún desequilibrio. Según el contexto, a veces hablan también con la madre en alemán, como me ha dicho ella: „En el contexto de la escuela, por ejemplo, hablamos en alemán, aunque sería cosa mejor hablarles en español.” Aparte de eso, han desarrollado ya cierta conciencia lingüística y están orgullosos de ser bilingües, pero de vez en cuando sí tienen cierta vergüenza de hablarle a la madre en español enfrente de amigos austriacos. Christian no tiene problemas con estas situaciones, pero Sebastián me dijo que la ignoraba en tales casos. Ahora, también Ariane saca provecho de su bilingüismo hablándoles en alemán para aprenderlo mejor, lo que no les irrita dado que ya tienen un buen nivel de ambas lenguas.

Contemplando el statu quo de su desarrollo lingüístico, puede distinguirse entre competencia y performance (términos introducidos por Chomsky²⁴⁷). La autoevaluación de los hermanos respecto a su competencia del alemán coincide con mis observaciones, incluyendo su performance, y muestra que son como monolingües. En lo que concierne al español, se ha convertido cada vez más en la lengua débil; sin embargo, lo dominan, a excepción de leer y escribir. Respecto a su performance, la de Christian no muestra errores, sino que habla con fluidez igual que otros hispanohablantes, mientras que Sebastián, por tener menos años, todavía muestra errores propios de la edad, pero, en general, también habla con sentido y fluidez igual que otros hispanohablantes de su edad.

9.5.3 Selección, mezcla y rechazo de idiomas

Con el tiempo, el alemán se convirtió en la lengua fuerte de los hermanos. De todas maneras, hay varias situaciones en las que prefieren el español, por ejemplo, Christian prefiere hablarlo en caso de que quiera excluir a alguien intencionadamente de la comunicación y Sebastián, incluso, cuando siente rabia o la alegría o la pena lo invade. En el caso de Sebastián, el español sirve mejor para expresar estados de ánimo intensos, lo que es debido a su carácter, por ser un niño impulsivo.

²⁴⁷ La *competencia*, según Chomsky, se refiere al mecanismo innato para adquirir un idioma (LAD), mientras que la *performance* describe el uso concreto del idioma, que varía según factores externos y el estado de ánimo del hablante.

En cuanto a la mezcla de idiomas, el *code-switching* aparece habitualmente como cosa normal entre bilingües, sobre todo, en caso de que falten conocimientos en uno de los idiomas (por ejemplo, algunas palabras están presentes más rápidamente en alemán). A pesar de ello, la mezcla de idiomas no se extiende a que ya no funcionen las órdenes lingüísticas.

Los motivos para el rechazo del idioma, en la mayoría de los casos, son de tipo emocional, como podemos ver también en el caso de Christian al negarse al uso del español, cosa que ocurrió dos veces: De una parte, se negó a hablar el español después de empezar con la enseñanza primaria, dado que quería ser igual que los otros niños; de otra parte, a la edad de ocho años ni siquiera quería ir a Cuba para pasar la Navidad allí con la familia y, en señal de protesta, se negó a hablarle a su madre en español durante la estancia. Sebastián nunca ha rechazado sus idiomas. La ejemplificación del rechazo de idiomas muestra que un niño, en un momento dado, es capaz de dejar de hablar un idioma para ejercer presión y, tal vez, en caso de que no reciba suficiente apoyo o si se siente atacado en su identidad.

9.5.4 Idioma e identidad

Volviendo a lo que decíamos más arriba, los idiomas sí tienen importancia en lo que respecta al desarrollo de la identidad de los niños. De hecho, la lengua siempre ha sido un símbolo de cultura y, por lo tanto, el fundamento de la identidad social. En el caso de los hermanos, el entorno alemán como influencia de peso innegable en su conciencia del yo no se puede negar; en cambio, tanto la lengua española como su raíz cubana y el carácter sociocultural de Cuba tampoco se pueden ignorar. Los dos niños están bajo ambas influencias culturales, lo que no simplifica la cuestión de su identidad, dado que siempre hay en ella un doble aspecto: no son puros cubanos ni puros austriacos. Si le pregunto cómo se ven, están de acuerdo en que se ven como austriacos. Una solución intermedia a esa cuestión de la identidad parece ser la interpretación del padre, que dijo que sus hijos eran „austrocubanos” subrayando que „austro” tenía prioridad. A modo de conclusión, la cuestión de identidad queda, por supuesto, al libre albedrío de los hermanos, que tendrán que buscar, eventualmente una y otra vez, su propia respuesta.

En cuanto a su futuro, es de desear, según la madre, que „ellos en un futuro puedan hablar perfecto los dos idiomas y que se identifiquen con ambos porque la madre es cubana y el padre es austriaco [...] también con la cultura [...]”.

Parece que los padres han hecho un buen trabajo respecto a la equilibrada educación bilingüe y bicultural de sus hijos, que representa, en definitiva, la mejor herencia que les han dado. Solamente sería deseable una educación complementaria en español.

9.5.5 Ventajas, desventajas y diez reglas para la educación bilingüe en la práctica

Como hemos visto en la parte empírica, las ventajas superan las desventajas. Tanto los padres como los hijos, desde su punto de vista propio, valoran la educación bilingüe y bicultural y no encuentran de ningún modo efectos negativos sino, al contrario, sólo positivos. Christian y Sebastián han podido desarrollar una competencia relativamente equilibrada en su bilingüismo y biculturalismo.

Más aún, autores como Kielhöfer/Jonekeit o Baker le atribuyen a esa educación mayoritariamente ventajas, aunque no excluyen las desventajas como la otra cara de la moneda. Pero hay que ser conscientes de que no existe „such a thing as a trouble-free child.”²⁴⁸ y, por lo tanto, hay que tener esto presente para no atribuir al bilingüismo algo que ya se da en hablantes monolingües.

En torno al fenómeno del bilingüismo y su tratamiento por parte de la ciencia, ha habido una intensa discusión sobre posibles ventajas y desventajas. Entretanto, suele darse la espalda a posiciones extremas, como la de Weisgerber, que condenó el plurilingüismo como algo perjudicial para el desarrollo cognitivo del niño. Hoy en día tiende más bien a subrayarse la flexibilidad mental, la creatividad lingüística, la posibilidad de transferencia lingüística, cultural y conceptual, así como la superior conciencia metalingüística de hablantes bilingües.

Como evidencia el caso de Christian y Sebastián, los niños adquieren dos idiomas a la vez sin esforzarse. Aparte de eso, tienen automáticamente más flexibilidad y capacidad de adaptación que los monolingües, dado que se espera de ellos que se integren en ambos mundos.

¿Cómo se puede realizar la educación bilingüe y bicultural entonces en la práctica? Presentaré finalmente algunas normas útiles que representan, al mismo tiempo, lo que he sacado en conclusión de este estudio, tanto a nivel científico como empírico:

1. La educación bilingüe tiene que basarse en situaciones auténticas y realizarse sin estrés (→ „**adquisición natural de la segunda lengua**”).

²⁴⁸ Baker 1996:75.

2. Según la situación dada, el método de educación lingüística que parece ser más prometedor es el de „**una persona – una lengua**” o la „**lengua extranjera como lengua de la familia**”.
3. Sea cual sea el método, sus principios deben ser seguidos de forma consecuente desde el inicio, también en épocas de crisis (→ **uso funcional y separación de idiomas**).
4. Debe cuidarse el input equilibrado de ambos idiomas.
5. La educación debe estar acompañada de una **actitud positiva frente al bilingüismo**, incluyendo diferentes aspectos de ambas culturas (mediante canciones, cuentos y tradiciones); también es importante la actitud positiva del entorno, dado que se trata, en el fondo, de algo natural. De esa manera, el niño puede desarrollar una **identidad bicultural**.
6. Tratar de que la lengua del entorno no se imponga, de modo que la lengua más débil no se debilite aún más. Evítese la **mezcla de idiomas**.
7. Es conveniente **reforzar la lengua débil** haciendo viajes al país en el que esa lengua es la del entorno.
8. **No se exija demasiado** del desarrollo lingüístico del niño.
9. No hay que dejarse irritar. El bilingüismo no causa, necesariamente, **irregularidades** en el uso del idioma; éstas se solucionan normalmente por sí solas.
10. Sería deseable una educación complementaria en la lengua débil para que ambas lenguas reciban suficiente **refuerzo escolar**.

Creo que, en caso de que se sigan consecuentemente estas diez reglas, el éxito de la educación bilingüe y bicultural está garantizado.

10 Bibliographie

- Aleemi, Janet, 1991, *Zur sozialen und psychischen Situation von Bilingualen: Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung*, Frankfurt am Main: Lang;
- Baker, Colin, 1996, *A parents' and teachers' guide to bilingualism*, Bridgend: WBC;
- Barasch, Ronald M., Ed., 1994, *Beyond the monitor model: comments on current theory and practice in second language acquisition*, Boston; Massachussettes: Heinle&Heinle;
- Bloomfield, Leonard, 1933, *Language*, New York: Holt;
- Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus, Eds., 1994, *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb: Das mentale Lexikon*, Tübingen: Narr;
- Bußmann, Hadumod, Ed., 2002, *Lexikon der Sprachwissenschaft*, Stuttgart: Kröner;
- Checa, Jorge, 2000, „Cervantes y la cuestión de los orígenes: escepticismo y lenguaje en “El coloquio de los perros”, in: *Hispanic Review* 68, 295-317;
- Descartes, René; Schmidt, Gerhart, Ed., 1986, *Meditationes de prima philosophia: Meditationen über die erste Philosophie*, Stuttgart: Reclam;
- Dieterich, Michael, ⁶2000, *Handbuch Psychologie und Seelsorge*, Wuppertal: Brockhaus;
- Dietrich, Rainer, 1987, „Erstsprache – Zweitsprache – Muttersprache - Fremdsprache“, in: Ammon, Ulrich; Dittmar, Norbert; Mattheier, Klaus J., Eds., *Soziolinguistik: Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*, Berlin, New York: de Gruyter, 352 –359;
- Dietrich, Rainer, ²2004, „Erstsprache – Zweitsprache – Muttersprache - Fremdsprache“, in: Ammon, Ulrich; Dittmar, Norbert; Mattheier, Klaus J.; Trudgill, Peter, Eds., *Soziolinguistik: Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*, Berlin, New York: de Gruyter, 305 –313;
- Dorfmueller-Karpusa, Käthi, 1993, *Kinder zwischen zwei Kulturen: Soziolinguistische Aspekte der Bikulturalität*, Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag;

- Dresselhaus, Günter, 1979, *Langue, Parole und Kompetenz, Performanz: Zur Klärung der Begriffspaare bei Saussure und Chomsky*, Frankfurt: Lang;
- Ehnert, Rolf, 1988, „Komm doch mal vorbei: Überlegungen zu einer kulturkontrastiven Grammatik“, in: *JbDaF* 14, 301-312;
- Ellis, Rod, 1990, *Instructed second language acquisition: learning in the classroom*, Oxford: Blackwell;
- Erikson, Erik H., ⁷1981, *Identität und Lebenszyklus*, Frankfurt: Suhrkamp;
- Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit; Goethe-Institut Inter Nationes, Ed., 2001, *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*, Berlin: Langenscheidt;
- Felix, Sascha W., 1978, *Linguistische Untersuchungen zum natürlichen Zweitspracherwerb*, München: Fink;
- Fichte, Johann Gottlieb, 1824, *Reden an die deutsche Nation*, Leipzig: Herbig;
- Földes, Csaba, 2005, *Kontaktdeutsch: Zur Theorie eines Varietätentyps unter transkulturellen Bedingungen von Mehrsprachigkeit*, Tübingen: Narr;
- Forcione, Alban K., 1984, *Cervantes and the Mystery of Lawlessness: A Study of “El casamiento engañoso” y “El coloquio de los perros”*, Princeton: Princeton University Press;
- Fromm, Erich, 1979, *Haben oder Sein: Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft*, Stuttgart: Dtv;
- Fthenakis, Wassilios E., et. al., 1985, *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes: Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*, München: Hueber;
- Goethe, Johann Wolfgang von; Schings, Hans-Jürgen, Ed., 1988, *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, München: Hanser;
- Grimm, Hannelore, ¹1977, *Psychologie der Sprachentwicklung: Allgemeine Grundlagen und Entwicklung grammatischer Formen*, Stuttgart: Kohlhammer;

- Grosjean, François, 1982, *Life with Two Languages: an Introduction to Bilingualism*, Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press;
- Harding-Esch, Edith; Riley, Philip, 2003, *The bilingual family: a handbook for parents*, Cambridge: Cambridge University Press;
- Haugen, Einar, 1953, „Problems of Bilingual Description“, in: *Georgetown Monograph Series on Language and Linguistics* 7, 19-30;
- Herder, Johann Gottfried; Imscher, Hans Dietrich, Ed., 1993, *Abhandlung über den Ursprung der Sprache*, Stuttgart: Reclam;
- Holstein, Elmar, 1981, „Sprache und Gehirn. Phänomenologische Perspektiven“, in: Schnelle, Helmut (Ed.), *Sprache und Gehirn. Roman Jakobson zu Ehren*, Frankfurt: 199ff;
- Holtus, Günter; Metzeltin, Michael; Schmitt, Christian, Eds., 2001, *Lexikon der Romanistischen Linguistik (LRL)*, Band I,1, Tübingen: Niemeyer;
- Houwer, Annick de, 2009, *Bilingual First Language Acquisition*, Bristol: Multilingual Matters;
- Humboldt, Wilhelm von; Böhler, Michael, Ed., 1973, *Schriften zur Sprache*, Stuttgart: Reclam;
- Kant, Immanuel; Kant-Gesellschaft, Ed., 1990, *Kant-Studien*, Berlin, New York: de Gruyter;
- Katholische Bibelanstalt, Ed., 1980, *Die Bibel: Einheitsübersetzung Altes und Neues Testament*, Freiburg: Herder;
- Kemmer, Suzanne; Achard, Michel, Eds., 2004, *Language, culture and mind*, Stanford: CSLI;
- Kielhöfer, Bernd; Jonekeit, Sylvie, ¹⁰1995, *Zweisprachige Kindererziehung*, Tübingen: Stauffenberg;
- Klein, Wolfgang, 1992, *Zweitspracherwerb: Eine Einführung*, Frankfurt: Hain;

Krashen, Stephen D.; Terrell, Tracy D., 1984, *The natural approach: language acquisition in the classroom*, Oxford: Pergamon;

Lanza, Elizabeth, 1997, *Language mixing in infant bilingualism: a sociolinguistic perspective*, Oxford: Clarendon Press;

Largo, Remo H., ¹²2006, *Babyjahre: Die frühkindliche Entwicklung aus biologischer Sicht*, München: Piper;

Lenneberg, Eric H., 1972, *Biologische Grundlagen der Sprache*, Frankfurt: Suhrkamp;

Liessmann, Konrad; Zenaty, Gerhard, 1998, *Vom Denken. Einführung in die Philosophie*, Wien: Braumüller;

Linser, Guido, 1992, *Piaget und der Strukturalismus: Erklärungsmodelle zur Systematik der ontogenetischen Stufenabfolge und deren erkenntnistheoretische Implikation hinsichtlich der Dialektik von biologischen Funktionen und kognitiven Strukturen*, Frankfurt: Haag und Herchen;

Lüdi, Georges, 2005, „Code-Switching/Sprachwechsel“, in: Ammon, Ulrich; Dittmar, Norbert; Mattheier, Klaus J.; Trudgill, Peter, Eds., *Soziolinguistik: Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*, Berlin, New York: de Gruyter, 341–350;

Mackey, William Francis, 1962, „The Description of Bilingualism“, in: Wei, Li, Ed., 2000, *The Bilingualism Reader*, London: Routledge, 26-54;

Meixner, Frederike, Ed., 2004, *Spracherwerbsstörungen: Schwerpunkte pädagogischer Massnahmen*, Mödling: Ed. Meixner;

Oksaar, Els, 1977, *Spracherwerb im Vorschulalter: Einführung in die Pädinguistik*, Stuttgart: Kohlhammer;

Overbeke, Maurice van, 1972, „Introduction au problème du bilinguisme“, in: *Langue et Culture* 7, Paris: Editions Labor;

Piaget, Jean, 1976, *Psychologie der Intelligenz*, München: Kindler;

- Piske, Thorsten, 2001, *Artikulatorische Muster im frühen Laut- und Lexikonerwerb*, Tübingen: Narr;
- Riehl, Claudia Maria, 2004, *Sprachkontaktforschung: Eine Einführung*, Tübingen: Narr;
- Romaine, Suzanne, 1989, *Bilingualism*, Oxford: Blackwell;
- Rotterdam, Erasmus Desiderius von; Margolin, Jean Claude, Ed., 1966, *Declamatio de pueris statim ac liberaliter instituendis*, Genève: Droz;
- Saussure, Ferdinand de, 1972, *Cours de linguistique générale*, Paris: Payot;
- Schwarz, Monika; Chur, Jeanette, 1993, *Semantik*, Tübingen: Narr;
- Spitzer, Leo, 1944, „Muttersprache“, in: *Monatsheft für den deutschen Unterricht* XXXVI, Madison: Wisconsin University Press, 119-130;
- Stern, Clara; Stern, William, 1907, *Die Kindersprache: Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung*, Leipzig: Barth;
- Sternberg, Dolf; Storz, Gerhard; Süskind, Wilhelm, 1970, *Aus dem Wörterbuch des Unmenschen*, München: Dtv;
- Thomason, Sarah G., 2005, *Language Contact: an introduction*, Edinburgh: Edinburgh University Press;
- Tophinke, Doris, 2002, „Biografie linguistische – Biographies langagières – Biografías lingüísticas – Sprachbiografien“, in: Adamzik, Kirsten; Roos, Eva, Eds., *Bulletin valsa no. 76*, Neuchâtel: IRDP, 9ff;
- Triarchi-Hermann, Vassilia, 2003, *Mehrsprachige Erziehung: Wie Sie ihr Kind fördern*, München: Reinhardt;
- Wei, Li, Ed., 2000, *The Bilingualism Reader*, London: Routledge;
- Weinreich, Uriel, 1968, *Languages in contact: findings and problems*, The Hague: Mouton;
- Weinreich, Uriel, 1977, *Sprachen in Kontakt: Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung*, München: Beck;

Weisgerber, Leo, 1966, „Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit“, in: *Wirkendes Wort* 16, 73-89;

Wittgenstein, Ludwig; Vossenkuhl, Wilhelm, Ed., ²2003, *Ludwig Wittgenstein: Tractatus logico-philosophicus*, München: Beck;

Wode, Henning, ¹1988, *Einführung in die Psycholinguistik: Theorien, Methoden, Ergebnisse*, Ismaning: Hueber;

Wode, Henning, ¹1993, *Psycholinguistik: Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*, Ismaning: Hueber;

Wolff, Dieter, 1995, „Zur Rolle des Sprachwissens beim Spracherwerb“, in: Gnutzmann, Claus; Königs, Frank G., Eds., *Perspektiven des Grammatikunterrichts*, Tübingen: Narr, 201-224;

Wolff, Dieter, 2003, „Hören und Lesen als Interaktion: Zur Prozesshaftigkeit der Sprachverarbeitung“, in: Solmecke, Gert, Ed., *Der Fremdsprachliche Unterricht. Englisch* 64-65, Themenheft „Hörverstehen“, Seelze: Friedrich, 11-16;

Zollinger, Barbara, ³1991, *Spracherwerbsstörungen: Grundlagen zur Früherfassung und Frühtherapie*, Bern, Stuttgart: Haupt.

11 Anhang

11.1 Interviewleitfaden

1. Befragung der Eltern

Fragen an den Vater

Allgemeine Fragen

- (1) Wo bist du geboren und aufgewachsen?
- (2) Welchen Beruf hast du erlernt?
- (1) Was ist deine Muttersprache?
- (2) Welche Sprachen sprichst du?
- (3) Wie und wo hast du deine Frau kennen gelernt?

Spezifische Fragen zur Fremdsprache

- (4) Wann und wie hast du begonnen, Spanisch zu lernen?
- (5) Wie gut sprichst du Spanisch? (Schulnotensystem 1-5)
- (6) Wie flüssig, wie korrekt ist dein Spanisch in folgenden Bereichen: Aussprache, Grammatik, Wortschatz, Umgangssprache, gehobene Sprache? (Schulnotensystem 1-5)
- (7) Wie bewertest du deine Kompetenz in Spanisch unterteilt in die sprachlichen Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben? (Schulnotensystem 1-5)
- (8) Hast du das Gefühl, jedem Thema (Politik, Kunst, Literatur, ...) auf Spanisch folgen zu können?
- (9) Benützt du gelegentlich ein D-S / S-D Wörterbuch? Wann ist es für dich hilfreich?

Spezifische Fragen zur bilingualen Situation der Kinder

- (10) Wie definierst du Zweisprachigkeit?
- (11) Hast du dir Gedanken gemacht, in welcher Sprache du die Kinder erziehen willst?
Wenn nein, warum nicht?
- (12) Gab es gegenüber den Kindern eine sprachliche Rollenaufteilung zwischen dir und deiner Frau?
- (13) Welche Gedanken hast du dir gemeinsam mit deiner Frau zur Namensgebung der Kinder gemacht? Warum?
- (14) Was ist das Ziel deiner Erziehung im Bezug auf die Sprache und Identität der Kinder?
- (15) Würdest du deine Kinder als bilingual/bikulturell bezeichnen? Warum (nicht)?
- (16) Wie würdest du den Charakter der beiden Kinder beschreiben?
- (17) Welche Sprache sprichst du (hauptsächlich)
 - a) mit deiner Frau?
 - b) mit den Kindern?
- (18) Variiert die Sprache, in der du dich an die einzelnen Familienmitglieder wendest, gelegentlich? Wenn ja, wann, mit wem und warum?
- (19) In welcher Sprache wenden sich die Kinder normalerweise an dich? Gab es besondere Ereignisse, wo dies nicht der Fall war?
- (20) Hast du das Gefühl, die Kinder beeinflussen sich gegenseitig sprachlich? Beschreibe.

- (21) Gab es Situationen, in denen du den sprachlich Ausdruck deiner Kinder nicht verstanden hast? Gibt es so etwas wie eine Geheimsprache zwischen ihnen? Beschreibe.
- (22) In welcher Sprache spricht ihr in der Familie, wenn alle zusammen sind?
- (23) Gab es Situationen, denen du entnehmen konntest, dass sich die sprachliche Kompetenz der Kinder unausgewogen entwickelte? Wie hast du das erkannt? Worauf führst du das zurück? Was hast du unternommen?
- (24) Hattest du jemals das Gefühl, die zweisprachige Erziehung überfordere die Kinder?
- (25) Änderte sich die sprachliche Kompetenz im Laufe ihres Heranwachsens? Wann und wie? (Denke an das soziale Umfeld, den Kindergarten, die Schule)
- (26) Welche Vor-/Nachteile siehst du in der Zweisprachigkeit deiner Kinder?
- (27) Entstand ihnen aufgrund ihrer Zweisprachigkeit jemals ein Vor- / Nachteil?
- (28) Wie beschreibst du die Kubaner?
- (29) Sind die Kinder aus deiner Sicht Österreicher oder Kubaner?
- (30) Hast du das Gefühl, die Kinder sind aufgrund ihrer Zweisprachigkeit anders als einsprachige Kinder? Wenn ja, inwiefern unterscheiden sie sich?
- (31) Empfindest du den Bezug der Kinder zu Kuba und zur spanischen Sprache als persönliche Bereicherung für sie? Förderst du das als Vater? Warum (nicht)?

Fragen an die Mutter

Preguntas generales

- (1) ¿Dónde naciste y dónde creciste?
- (2) ¿Cuál es tu profesión?
- (3) ¿Qué lengua materna tienes?
- (4) ¿Cuántos idiomas sabes hablar?
- (5) ¿Dónde y cómo conociste a papá?

Preguntas específicas en torno al alemán

- (6) ¿Cuándo y cómo aprendiste a hablar el alemán?
- (7) ¿Cómo valorarías tu competencia respecto al alemán? (notas 1-5)
- (8) ¿Y en cuanto a la lengua alemana, cómo valorarías tu dominio del idioma (corrección y fluidez) en: pronunciación, gramática, vocabulario, lenguaje coloquial, lenguaje elevado/formal? (notas 1-5)
- (9) ¿Cómo valorarías tu competencia respecto a: escuchar, hablar, leer, escribir en alemán? (notas 1-5)
- (10) ¿Puedes seguir cualquier tema en alemán (política, arte, literatura)? Sí / No
- (11) ¿Consultas de vez en cuando el diccionario?

Preguntas específicas en torno al bilingüismo de los niños

- (12) ¿Qué significa „bilingüismo” para ti personalmente?
- (13) ¿Pensaste en alguna estrategia para educarlos en dos idiomas? Si no, ¿por qué?
- (14) ¿Existe un reparto de roles dentro de la familia respecto a los idiomas?
- (15) ¿Querías ponerles nombres españoles a tus hijos? Por qué sí/no?
- (16) ¿Qué lengua hablas con papá y por qué?
- (17) ¿En qué lengua empezaron a hablar y cuáles fueron las primeras palabras?
- (18) ¿Había cierta mezcla entre el alemán y el español cuando eran pequeños? Por ejemplo, ¿producían frases de tres palabras de las cuales una de ellas era en alemán?
- (19) ¿Qué lengua hablas normalmente con tus hijos y por qué? ¿Y ellos contigo? En caso de que cambies el idioma al hablar con tus hijos, ¿a qué se debe?
- (20) ¿Se han negado alguna vez a hablar español contigo? ¿De qué depende eso?

- (21) Con el tiempo, ¿ha cambiado algo en el uso de las lenguas de tus hijos? Por ejemplo, ¿utilizaban otra lengua cuando eran pequeños?
- (22) ¿Existe cierto lenguaje secreto entre tus hijos?
- (23) ¿Qué fin tiene tu educación en lo que respecta al bilingüismo/a la identidad de los niños?
- (24) ¿Podrías decir que tus hijos son bilingües y tienen dos culturas? ¿Por qué sí/no?
- (25) ¿Cómo describirías el carácter de los dos?
- (26) Desde tu punto de vista, ¿son austriacos o cubanos?
- (27) ¿Qué lengua se usa cuando la familia está cenando?
- (28) Ha habido situaciones que te hayan mostrado que la educación bilingüe estaba desequilibrada? ¿Cómo se ha expresado eso y cuál fue tu reacción?
- (29) ¿Crees que la educación bilingüe es algo normal para ellos o les exige demasiado?
- (30) ¿Cómo ha cambiado la competencia de tus hijos en alemán / español durante su niñez (entorno social, guardería, escuela)?
- (31) ¿Qué ventajas / desventajas ves respecto al bilingüismo de tus hijos? ¿Fueron discriminados o favorecidos alguna vez?
- (32) ¿Cómo ves a los cubanos / a los austriacos?
- (33) ¿Son diferentes tus hijos a causa de su bilingüismo? ¿Por qué?
- (34) ¿Ves la situación familiar cubana (respecto a la cultura y el idioma) como enriquecimiento personal para tus hijos? ¿Lo fomentas como madre? ¿Por qué sí/no?

2. Befragung der Kinder

Fragen an Christian

- (1) Welche Sprache sprichst du normalerweise mit deiner Mutter / deinem Vater / deiner Schwester (mir) / Sebastian / Oma Gloria / Opa Kurt / deinen Freunden?
- (2) Welche Sprache gefällt dir besser? Deutsch oder Spanisch?
- (3) Welche Sprache sprichst du lieber? Spanisch oder Deutsch?
- (4) Verwechselst du sie manchmal?
- (5) Ist es für dich einfach, einmal etwas auf Deutsch und dann wieder etwas auf Spanisch zu sagen?
- (6) Ist Spanisch leichter als Deutsch?
- (7) Wie gut sprichst du Deutsch/Spanisch? (Schulnotensystem 1-5)
- (8) Wie gut verstehst du Deutsch/Spanisch? (Schulnotensystem 1-5)
- (9) Wann sprichst du mit wem Spanisch/Deutsch?
- (10) Welche Sprache sprichst du, wenn die ganze Familie zusammen ist?
- (11) Passiert es manchmal, dass du einen deutschen Satz beginnst und dann auf Spanisch weitersprichst? Oder du fügst in einem spanischen Satz ein deutsches Wort ein, weil du es gerade auf Spanisch nicht weißt? Beobachtest du das manchmal bei dir selbst?
- (12) In welcher Sprache denkst du nach?
- (13) In welcher Sprache schimpfst du?
- (14) In welcher Sprache träumst du?
- (15) Zählst du auf Spanisch oder auf Deutsch?
- (16) Willst du auch auf Spanisch lesen und schreiben lernen?
- (17) Hast du Probleme damit, dass du Spanisch sprechen kannst? (Denke an die Schule, deine Freunde, ...)
- (18) Wissen deine Freunde, dass du Spanisch sprichst?
- (19) Gefällt es dir, dass du zwei Sprachen sprechen kannst?
- (20) Ist es dir peinlich, wenn deine Mutter vor deinen Freunden etwas auf Spanisch zu dir sagt?

- (21) Kommt es vor, dass du nicht Spanisch sprechen willst? Wenn ja, wann und warum?
- (22) Ist es lustig, wenn Papa Spanisch / Mama Deutsch spricht und viele Fehler macht?
- (23) Bist du anders als deine Freunde? Warum (nicht)?
- (24) Welches Land ist dein zu Hause: Österreich oder Kuba?
- (25) Bist du lieber in Österreich oder in Kuba?
- (26) Möchtest du einmal in Kuba leben?
- (27) Wie sind die Kubaner?
- (28) Wie sind die Österreicher?
- (29) Magst du die Österreicher lieber oder die Kubaner?
- (30) Bist du Österreicher oder Kubaner?
- (31) Wo bist du lieber? Bei den Verwandten in Kuba oder in Österreich? Warum?

Fragen an Sebastian (die Fragen sind ident mit jenen Christians)

- (1) Welche Sprache sprichst du normalerweise mit deiner Mutter / deinem Vater / deiner Schwester (mir) / Sebastian / Oma Gloria / Opa Kurt / deinen Freunden?
- (2) Welche Sprache gefällt dir besser? Deutsch oder Spanisch?
- (3) Welche Sprache sprichst du lieber? Spanisch oder Deutsch?
- (4) Verwechselst du sie manchmal?
- (5) Ist es für dich einfach, einmal etwas auf Deutsch und dann wieder etwas auf Spanisch zu sagen?
- (6) Ist Spanisch leichter als Deutsch?
- (7) Wie gut sprichst du Deutsch/Spanisch? (Schulnotensystem 1-5)
- (8) Wie gut verstehst du Deutsch/Spanisch? (Schulnotensystem 1-5)
- (9) Wann sprichst du mit wem Spanisch/Deutsch?
- (10) Welche Sprache sprichst du, wenn die ganze Familie zusammen ist?
- (11) Passiert es manchmal, dass du einen deutschen Satz beginnst und dann auf Spanisch weitersprichst? Oder du fügst in einem spanischen Satz ein deutsches Wort ein, weil du es gerade auf Spanisch nicht weißt? Beobachtest du das manchmal bei dir selbst?
- (12) In welcher Sprache denkst du nach?
- (13) In welcher Sprache schimpfst du?
- (14) In welcher Sprache träumst du?
- (15) Zählst du auf Spanisch oder auf Deutsch?
- (16) Willst du auch auf Spanisch lesen und schreiben lernen?
- (17) Hast du Probleme damit, dass du Spanisch sprechen kannst? (Denke an die Schule, deine Freunde, ...)
- (18) Wissen deine Freunde, dass du Spanisch sprichst?
- (19) Gefällt es dir, dass du zwei Sprachen sprechen kannst?
- (20) Ist es dir peinlich, wenn deine Mutter vor deinen Freunden etwas auf Spanisch zu dir sagt?
- (21) Kommt es vor, dass du nicht Spanisch sprechen willst? Wenn ja, wann und warum?
- (22) Ist es lustig, wenn Papa Spanisch / Mama Deutsch spricht und viele Fehler macht?
- (23) Bist du anders als deine Freunde? Warum (nicht)?
- (24) Welches Land ist dein zu Hause: Österreich oder Kuba?
- (25) Bist du lieber in Österreich oder in Kuba?
- (26) Möchtest du einmal in Kuba leben?
- (27) Wie sind die Kubaner?
- (28) Wie sind die Österreicher?
- (29) Magst du die Österreicher lieber oder die Kubaner?
- (30) Bist du Österreicher oder Kubaner?
- (31) Wo bist du lieber? Bei den Verwandten in Kuba oder in Österreich? Warum?

11.2 Zusammenfassung der Ergebnisse

Kinder erwerben Sprache: Definitionen, Spracherwerb versus Sprachlernen

Da der Begriff Bilingualismus ein schwer zu fassender ist, bedarf es zunächst einer Abgrenzung der Termini Erst-, Zweit-, Dritt-, Fremd- und Muttersprache aus linguistischer Sicht. Vor allem die Begriffe Muttersprache und Erstsprache werden häufig synonym verwendet.

Als Erstsprache gilt jene Sprache, die ein Mensch (von Geburt an bis etwa zum 4. Lebensjahr) als erste gelernt hat. Ihr kommt ein übergeordneter Status gegenüber den anderen Sprachen des Individuums zu. Zweitsprache bezieht sich auf jene Sprache, die das Kind nach begonnenem oder bereits abgeschlossenen Erstspracherwerb erwirbt. Nach der Reihenfolge des Spracherwerbs unterscheidet man zwischen Erst-, Zweit- und Drittsprache. Lernt das Kind von Geburt an zwei Sprachen parallel, so spricht man von bilinguaem Erstspracherwerb. Der Begriff der Muttersprache kennzeichnet darüber hinaus eine affektive Bindung zu einer Kulturgemeinschaft auf Grundlage der Sprache, die das Individuum mit dieser Gruppe gemein hat. Fremdsprache ist demgegenüber eine Sprache, die gesteuert durch gezielte Unterweisung erlernt wird. Notwendig wird daher auch eine Differenzierung von Spracherwerb und Sprachlernen. Spracherwerb meint den unbewussten Prozess der Aneignung von Sprache in einem authentischen Umfeld, wohingegen Sprachlernen das bewusste Vorgehen in einem gesteuerten Kontext umfasst. Resümierend gelten als Charakteristika des Erwerbs die Merkmale unbewusst, authentisch, informell, ungesteuert und implizit, das Lernen definiert sich über die Eigenschaften bewusst, künstlich, formell, gesteuert und explizit.

Spracherwerb

Normalerweise erwirbt jedes Kind – egal, ob es sich um mono- oder bilingualen Spracherwerb handelt – während seiner ersten Lebensjahre eine Sprache. Bis zum Schuleintritt hat es dieses Sprachsystem mit Hilfe des LAD (*language acquisition device*) auf phono-, morphologisch und syntaktischer Ebene so gut entwickelt, dass Kommunikation mühelos möglich ist. Die Schulbildung baut auf diesem Fundament auf und vervollständigt schließlich die kognitiv-schulische Komponente von Sprache. Der Spracherwerb ist abhängig von der sozialen und kognitiven Entwicklung des Kindes, vom LAD und der kritischen Periode (*critical period*, Lenneberg 1967), jener Zeitspanne zwischen dem zweiten Lebensjahr und der Pubertät, in der das menschliche

Gehirn fähig ist, einen raschen und mühelosen Spracherwerb zu vollziehen. LAD nach Chomsky bezeichnet ein System menschlicher Sprachlernfähigkeit, das die Strukturen durch die Bildung von Hypothesen (Prinzip der Parameterfixierung) der zu erwerbenden Sprache mit Hilfe der Universalgrammatik ausformt.

Folgt man dem „Wie“ des Spracherwerbs, so ergeben sich verschiedene Erklärungsansätze. Je nachdem, welcher Aspekt (nativistisch oder funktional) betont wird, unterscheidet man zwischen Behaviorismus (betont die Rolle der Erfahrung), Nativismus (rückt die Entfaltung des angeborenen sprachlichen Wissens in das Zentrum des Interesses), Kognitivismus (fokussiert die intellektuelle Entwicklung des Lerners), Interaktionismus (konzentriert sich auf das konkrete Interaktionsgefüge) und Verarbeitungsansätzen (betrachten die Art der Aufnahme und Verarbeitung sprachlichen Inputs). Man geht einerseits von einem sich gegenseitig ergänzenden Charakter dieser Ansätze aus, andererseits erachtet man das Bestehen eines „linguo-kognitiven Verarbeitungssystems“, das in das kognitive System des Gehirns integriert ist, als wahrscheinlich.

Zusammenhang zwischen Spracherwerb, Alter und Bewusstsein

Setzt man Spracherwerb und Alter in Beziehung, ergeben sich erneut verschiedene Ansätze. Ihre Gemeinsamkeit beruht auf der Tendenz, Sprachlerngeschwindigkeit in Abhängigkeit von Alter und sprachlichen Strukturbereichen zu erklären. Biologische Erklärungen nehmen an, dass das Gehirn eines Erwachsenen anders funktioniert als das eines Kindes (Lenneberg). Intellektuell-kognitive Erklärungen sehen in der intellektuellen Entwicklung des Kindes, die spezifischen Entwicklungssequenzen folgt (Piaget), den ausschlaggebenden Faktor für die Aneignung von Sprache. Affektive Erklärungen konzentrieren sich auf die verschiedenartigen Reaktionen von Erwachsenen (Verlust an Flexibilität) und Kindern (höhere affektive Flexibilität) auf affektive Faktoren. Inputerklärungen halten den Input, den Erwachsene und Kinder bekommen, für den relevanten Grund unterschiedlicher Lernerfolge.

Mit zunehmenden Alter verliert das Gehirn an Flexibilität, die nötig ist, um einen raschen und mühelosen Spracherwerb zu gewährleisten. Lenneberg sieht in seiner These der „kritischen Periode“ die Aneignung von Sprache während der Zeitspanne zwischen dem zweiten Lebensjahr und der Pubertät als mühelosen Prozess, der nach der Reife immer schwerer zu beschreiten ist.

Spracherwerbsstadien und Spracherwerbsstörungen

Der Spracherwerb folgt bestimmten Strukturen und Gesetzmäßigkeiten, die sich in aufeinander folgenden Erwerbssequenzen widerspiegeln und für alle Sprachlerner Gültigkeit haben. Sprache wird nicht als Ganzes auf einmal entwickelt, vielmehr benötigt der Lerner Zeit, um Sprache peu à peu zu erschließen und das Zeichensystem schrittweise mit Hilfe von Strategien (Dekomposition, Variation, Kreativität) auszuformen. Bereits im Mutterleib wird der Grundstein des Spracherwerbs gelegt, der postnatal den vier Hauptentwicklungsstadien des Kindes folgt. In Abhängigkeit von seiner geistigen Entwicklung passiert somit die sprachliche Entwicklung des Kindes in einem unveränderlichen Ablauf von vier Phasen (sensomotorisch→prä-operational→konkret-operational→formal-operational), beruhend auf den Prozessen der Assimilation (Anpassung neuer Informationen an bestehende Strukturen) und der Akkomodation (Anpassung kognitiver Muster zur Verarbeitung neuer Informationen), die ihrerseits wiederum eventuellen Störungen unterliegen können. Der Hauptanteil von Spracherwerbsstörungen fußt auf anormalen Grundentwicklungen während der ersten vier Lebensjahre, da in dieser Zeit die Basis von Sprache geschaffen wird. Kommt es in dieser Zeit zu Störungen der prozessuralen Entwicklung (neurolinguistisch, kognitiv, kommunikativ-interaktiv, Ich-Entwicklung), hemmen diese Beeinträchtigungen die adäquate sprachliche Entwicklung und es entstehen individuelle Sprachbarrieren, die mitunter zu enormen Hindernissen für die Bildungs- und Lernsituation des Kindes werden können.

Bilingualismus: Definitionen, Formen und Auswirkungen

Bilingualismus als komplexes Phänomen lässt sich schwer fassen und entbehrt daher auch einer allgemeingültigen Definition. Grundsätzlich unterteilt man in kollektiven und individuellen Bilingualismus (für diese Arbeit ist ausschließlich der individuelle Aspekt interessant, da im empirischen Teil der individuelle Bilingualismus zweier Brüder untersucht wird), ferner orientieren sich definitorische Überlegungen am Grad der Kompetenz oder aber an der Funktion von Bilingualismus. Eben diese falsche Fragestellung, ob jemand nun bilingual ist, führt zu einer kontroversen Diskussion in der Literatur, da bis dato keine Einigung darüber besteht, ab wann ein Sprecher bilingual ist. Die Ausrichtung auf die Kompetenz des Bilingualen unterstreicht die Definitionsproblematik, anstatt zu fragen, wie bilingual jemand ist. Aus diesem Grund sind die mannig-

fachen Definitionen in den Kategorien normativ (Orientierung an einem Ideal von Kompetenz in beiden Sprachen), methodologisch (legen den Grad von Kompetenz viel weiter, bis hin zum passiven Bilingualismus, aus) und beschreibend (Bilingualismus nach funktionalen Gesichtspunkten, die ferner die Dimension von Bikulturalismus einschließen) auch in einem Kontinuum anzusiedeln.

Was die Formen des Bilingualismus betrifft, wird generell zwischen natürlichem und künstlichen Bilingualismus unterschieden. Nebst jenen Formen schließen an: Koordinierter, gemischter und subordinierter; Gemischter und paralleler; Natürlicher und kultureller; Simultaner und sukzessiver; Additiver und substraktiver; Ausgeglichener und dominanter Bilingualismus sowie Semilingualismus.

Um durch das Umfeld des Kindes eine erfolgreiche bilinguale Kindererziehung wahrscheinlich zu machen, sind vor allem die Motivation, eine positive Spracheinstellung, emotionale und sprachliche Zuwendung, funktionaler Sprachgebrauch und Sprachtrennung von Wichtigkeit. Allem voran ist das Prinzip der funktionalen Sprachtrennung von Bedeutung, um Sprachmischung und Interferenzen zu verhindern, *code-switching* hingegen scheint normaler Usus Bilingualer. Bisweilen kann es auch aufgrund emotionaler bzw. sozialer Faktoren oder Kompetenzproblemen zu Sprachverweigerung kommen, wie ein konkreter Fall im empirischen Teil zeigt.

Zweitspracherwerb: Theorien und Methoden

Es ist kein einfaches Unterfangen, die Begriffe Erst- und Zweitsprache voneinander abzugrenzen, kann der Zweitspracherwerb doch jederzeit einsetzen, während der Erstspracherwerb noch läuft. Allgemein orientiert man sich am Alter, so ist von Zweitspracherwerb die Rede, wenn er im Alter von 3-4 Jahren einsetzt. Dementsprechend werden verschiedene Formen des Zweitspracherwerbs (ZSE des Kindes, des Erwachsenen und dahingehend natürlicher und künstlicher L2-Erwerb) zitiert, je nachdem, welchen Bedingungen er unterliegt.

Die Theorien des Zweitspracherwerbs unterscheiden sich je nach Interessenslage. So sieht die Interdependenzhypothese (Cummins) Erst- und Zweitsprache als interdependent mit dem Merkmal der Wechselwirkung von Kompetenzniveaus. Die Schwellenhypothese (Cummins, Skutnabb-Kangas/Toukomaa) verlangt das Erreichen von Kompetenzschwellen, die jeweils verschiedene kognitive Auswirkungen aufweisen. Die Identitätshypothese geht davon aus, dass Erst- und Zweitspracherwerb den gleichen Gesetzmäßigkeiten unterliegen, weshalb es beim Spracherwerb keine Rolle spielt, ob

der Sprecher schon eine Sprache erworben hat. Das genaue Gegenteil verdeutlicht die Kontrastivhypothese, nach der die Erstsprache sehr wohl eine entscheidende Rolle spielt, da der Zweitspracherwerb durch ihre Struktur bestimmt wird. Kernpunkt der Monitortheorie nach Krashen ist, dass das Lernen stets durch einen Monitor - einer Kontrollinstanz, die das erworbene Wissen des Lerners lenkt und bei der konkreten Sprachverarbeitung Einfluss nimmt oder gegebenenfalls ändert – möglich ist. Daneben sehen die Theorien der Lernervarietäten in jeder Erwerbssequenz eine spezifische Varietät von Sprache, anhand welcher der Lerner operiert. Der Spracherwerb gestaltet sich als eine Reihe von Übergängen, die eine gewisse innere Systematik aufweisen. Die Pidginisierungstheorie beschäftigt sich mit der Herausbildung von Pidgins als Zweitsprachen, die Merkmale beider Sprachen aufweisen und sich vornehmlich dann entwickeln, wenn Sprecher einer politisch, sozial oder kulturell unterlegenen Sprache sich zu bestimmten Zwecken (z.B. für den Handel) Kenntnisse einer dominanten Sprache aneignen.

Als Methoden der Spracherziehung bieten sich das Partnerprinzip („une personne – une langue“ Methode bzw. ein verspäteter Einsatz derer), die Mischstrategie oder die Fremdsprache als Familiensprache an. Das Partnerprinzip, das einst vom Linguisten Grammont für seinen Freund Ronjat und dessen Frau entwickelt wurde, um ihren Sohn bilingual aufzuziehen, basiert auf der strikten Trennung der Sprachen und gilt es als erfolgversprechende Strategie der Spracherziehung. Mit der verspäteten „une personne – une langue“ Methode befasste sich Zierer, bei der dem Kind zunächst eine Sprache vermittelt wird, und die andere Sprache in einem bestimmten Alter hinzukommt. Im Rahmen der Mischstrategie diktieren Faktoren wie Thema, Situation, Gesprächspartner und Umgebung die Sprachverwendung, sodass beide Sprachen angewandt werden. Die Fremdsprache als Familiensprache basiert auf der Regel, zu Hause ausschließlich die Sprache A zu sprechen, wohingegen die Sprache B fernab der häuslichen Umgebung angewandt wird.

Sprache und Kultur determinieren Identität

Sprache, Denken und Selbstreflexion spielen bei der Wahrnehmung des Ichs eine große Rolle und manifestieren sich als Identität. Zudem sind der Begriff von Heimat und Kultur fundamental für unser Modell von Identität, sodass Identität letztlich zu einer sozialen Konstruktion wird.

Spracherwerb und Ich-Entwicklung gehen einher, was bedeutet, dass Störungen im Individualisierungsprozess Spracherwerbsstörungen bewirken, wie vice versa Spracherwerbsstörungen sich ungünstig auf die Entwicklung von Identität auswirken.

Die komplexe Relation zwischen Kultur, Denken und deren Manifestation in Form von Sprache tritt in jedem konkreten Sprechakt zu Tage, sodass Sprache letztendlich als eine bestimmte Art kommunikativen Verhaltens verstanden werden kann. Die Synthese von Kultur als dreidimensionaler Raum (kognitiv, emotional und handlungsbezogen) bietet dem Individuum Orientierung und dient zugleich als Fundament für die Entwicklung einer Identität. Beispielsweise richten sich kognitive Prozesse an Stereotypen aus, die dem Menschen zwar helfen, die Realität zu strukturieren, gleichzeitig aber unscharfe Verallgemeinerungen der Wirklichkeit wiedergeben.

Es liegt nahe, dem Bilingualismus einen einhergehenden Bikulturalismus zu unterstellen. Zwar wird dies partiell verneint, doch liegt auf der Hand, dass im Unterschied zur Sprache die Kulturen und das zugehörige Verhalten nicht als solche getrennt gehalten werden können. Von da her wohnen dem Bilingualen zumindest Züge beider Kulturen inne.

Empirischer Teil: Familienprofil, Spracherziehungsmethode, Sprachverweigerung

Auf der Basis der Untersuchung (Beobachtungen, Fragebögen und Einzelgespräche) meiner eigenen familiären Situation wurde der Bilingualismus und Bikulturalismus meiner jüngeren Brüder Christian und Sebastian, die in einem authentisch bilingualen wie bikulturellen Umfeld heranwachsen, untersucht.

Die Partner-, Familiensprache und das Partnerprinzip als gewählte Spracherziehungsmethode ergeben in Summe die Sprachpraxis, in der die Kinder aufwachsen. Als sprachliches Umfeld der Brüder wirken von Geburt an das Partnerprinzip der Eltern (der Vater spricht Deutsch, die Mutter Spanisch), die Familiensprache (früher Spanisch, heute Deutsch), die Partnersprache (untereinander früher Spanisch, nun Deutsch) und die präsente spanischsprachige Großmutter auf die Kinder ein. Auf ganz natürliche Weise wachsen die Brüder damit zweisprachig heran. Es wurde aufgezeigt, dass die Kinder beide Sprachen (Deutsch und Spanisch) relativ ausgewogen entwickeln konnten. Code-switching als generelles Phänomen unter bilingualen Sprechern ist auch hier gängiger Usus.

Die positive Einstellung gegenüber dieser Situation ermöglichte es den Brüdern, sich einen Vorteil von unschätzbarem Wert zu verschaffen. Ohne Zweifel trafen daher die

Eltern eine wichtige Entscheidung im Hinblick auf die Entwicklung der Kinder, denn sie eröffneten ihnen letztlich den Horizont zweier Sprachen wie zweier Kulturwelten.

Auf natürliche Weise ergab sich, dass das Prinzip der Sprachtrennung in Übereinstimmung mit der „une personne – une langue“ Methode verfolgt wurde, da die Mutter spanischsprachig, der Vater deutschsprachig ist. Auch die spanischsprachige Großmutter spielt eine wichtige Rolle, da sich der Lebensmittelpunkt mit dem Schuleintritt auf Österreich verlagert hat, die Kinder aber trotzdem – neben der Mutter – immer mit dem Spanischen konfrontiert sind. Vorwiegend während der ersten Lebensjahre konnten die Brüder das Spanische festigen, wohingegen das Deutsche mit Schuleintritt in den Vordergrund trat und sich mittlerweile als die starke Sprache ausmachen lässt. Ihre Kompetenz und Performanz in beiden Sprachen lassen sich durchwegs mit der Entwicklung monolingualer Altersgenossen vergleichen.

Sprachverweigerung ließ sich bei Christian mehrmals zu Ungunsten des Spanischen beobachten. Sprache dient ihm als Macht- und Druckmittel den Eltern gegenüber, aber auch als Positionierung im Gruppenverband.

Sprache und Identität

Unter dem Einfluss zweier Kulturen wird es schwierig, die Frage nach der Identität der Brüder zu beantworten. Christian und Sebastian sind weder reine Österreicher noch *puros cubanos*. Als geeigneter Kompromiss scheint die Aussage des Vaters, seine Söhne seien „Austrokubaner“, wobei Austro als erstes steht. Es obliegt aber natürlich den Brüdern, diese Frage für sich - unter Umständen immer wieder neu - zu beantworten.

Die Ergebnisse zeigen, als hätten die Eltern bis dato eine sprachlich wie kulturell ausgewogene Erziehungsarbeit geleistet. Zu bemängeln scheint im Falle der Brüder lediglich eine adäquate schulische Anbindung der schwachen Sprache Spanisch, um auch hier die sprachliche Entwicklung (Lesen, Schreiben) entsprechend zu unterstützen. Ein geeigneter Ansatz wäre sicherlich, von den sprachlichen wie pädagogischen Fähigkeiten der Großmutter (sie lehrt Spanisch und Geschichte) zu profitieren.

Zehn-Regeln-Katalog

Auf der Basis der gewonnenen Kenntnisse sollen die folgenden zehn Regeln das Wünschenswerte für die Erziehungspraxis wiedergeben, und so den Garant für eine gelungene bilinguale wie bikulturelle Kindererziehung darstellen:

1. Die bilinguale Erziehung soll sich natürlich ergeben und ohne jeden Druck erfolgen (→ **natürliche Zweisprachigkeit**).
2. Wählen Sie jene Spracherziehungsmethode, die der natürlichen Konstellation am nächsten kommt. Als besonders günstig haben sich das **Partnerprinzip** oder die **Fremdsprache als Familiensprache** erwiesen.
3. Halten Sie sich an diese Verteilung von der Geburt des Kindes an und verfolgen Sie jene dann auch angesichts Krisensituationen (z.B. Sprachverweigerung) konsequent (→ **funktionaler Sprachgebrauch, Sprachtrennung**).
4. Achten Sie auf ähnlich intensiven **Input** der Sprachen.
5. Vermitteln Sie dem Kind eine **positive Einstellung zur Zweisprachigkeit**, in dem Sie ihm Land und Kultur (durch Märchen/Sagen, Lieder, Bräuche) näher bringen. Sorgen Sie auch in seinem Umfeld für eine positive Einstellung und handhaben Sie Bilingualismus als etwas völlig Natürliches. So kann es eine **bikulturelle Identität** entwickeln.
6. Lassen Sie die **Umgebungssprache** nicht Oberhand gewinnen, denn die **schwache Sprache** sollte nicht zu schwach werden. Wirken Sie **Sprachmischungen** und dabei vor allem dem Entstehen einer **Mischsprache** entgegen.
7. Fördern Sie die schwache Sprache durch **Reisen in das Land**, in dem diese Sprache Umgebungssprache ist. Daneben eignen sich Spielgruppen in der schwachen Sprache (Spielsprache).
8. Stellen Sie **keine zu hohen Anforderungen** was die Korrektheit der schwachen Sprache betrifft.
9. Lassen Sie sich durch vorübergehende Probleme und Krisen nicht in ihrem Weg beirren, denn Zweisprachigkeit allein führt nicht zu **Spracherwerbsstörungen**. Meist regelt sich vieles von selbst. Sollten sich Probleme hartnäckig festsetzen, reflektieren Sie ihre Familiensituation und ergründen Sie die Wurzeln der manifestierten Sprachstörung mit einem Fachmann (Logopäde).
10. Sofern es das Schulsystem nicht ohnehin offeriert, suchen Sie nach Wegen, um einen nahtlosen Übergang von der häuslichen Umgebung in ein Unterrichtssystem zu ermöglichen, das auch die zweite Erstsprache (Zweitsprache) schulisch fördert (→ **schulische Förderung beider Sprachen**).

11.3 Curriculum Vitae

CURRICULUM VITAE

PERSONALDATEN VERENA VOGL

Geburtsdaten: 09.04.1980, Wels
Staatsbürgerschaft: Österreich
Adresse: Feldmühlgasse 7/2, A-1130 Wien
Familienstand: ledig
Eltern: Rupert Vogl (geb. 1.7.1956, Pensionist),
Isabella Mizelli (geb. 4.8.1957, Pensionistin)
Geschwister: Peter Vogl (geb. 7.10.1981, Student), Christian Vogl (geb. 29.5.1998, Schüler), Sebastian Vogl (geb. 10.6.2001, Schüler)

AUSBILDUNG

2005-dato Universität Wien, Diplomstudium Romanistik Spanisch
1994-1999 Bundeshandelsakademie, Kirchdorf
1990-1994 Gymnasium, Kirchdorf
1986-1990 Volksschule, Nussbach

BERUFLICHE TÄTIGKEITEN

05/2009-06/2009 **Archäologischer Kulturpark Carnuntum**
Betreuung der spanischen Presse
07/2007-08/2007 **Coca Cola Beverages, Wien**
Finanzabteilung
08/2006-09/2006 **Coca Cola Beverages, Wien**
Finanzabteilung
04/1999-08/2005 **Hermann Pfanner Getränke GesmbH, Lauterach**
Kaufmännische Angestellte in der Exportabteilung, Vertriebsinnen-
dienst, Verkaufsassistentin des Geschäftsführers
Sommer 1998 **Hermann Pfanner Getränke GesmbH, Lauterach**
Ferialpraktikum im Bereich Personalwesen

WEITERBILDUNG

2005 WIFI Dornbirn, Spanisch 3 und 4
2005 WIFI Dornbirn, EDV Fortbildung
1998 Sprachaufenthalte an der Côte d'Azur und in Belgien

KENNTNISSE

Sprachen: Englisch (sehr gute Kenntnisse)
Spanisch (sehr gute Kenntnisse)
Französisch (gute Kenntnisse)
Latein (gute Kenntnisse)
Deutsch (Muttersprache)
EDV: MS Office (sehr gute Kenntnisse)
AS 400 (sehr gute Kenntnisse)
SAP (gute Kenntnisse)
Lotus Notes (sehr gute Kenntnisse)
Interessen: Film, Lesen, Musik, Tennis, Schwimmen

Wien, 06.04.10