



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Bilingualismus bei Kindern

Faktoren des Zweispracherwerbs

Eine entwicklungspsychologische Analyse anhand deutsch-englisch sprachiger
Vorschulkinder

Verfasserin

Petra Holub

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im September 2010

Studienkennzahl: A 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: emer. O. Univ.-Prof. Dr. Brigitte Rollett

Für meine Familie und meine Freunde

Danksagung

Ich möchte mich bei allen Menschen ganz herzlich bedanken, die die Vervollständigung dieser Arbeit erst möglich gemacht haben und mich stets unterstützt haben.

Besonderer Dank geht an meine Betreuerin O. Univ.-Prof. Dr. Brigitte Rollett für die hervorragende Betreuung und Unterstützung meiner Diplomarbeit.

Außerdem danke ich Frau Dr. Pia Deimann vom Institut für Entwicklungspsychologie und Psychologische Diagnostik für die Bereitstellung des HAWIVA-III, sowie Herrn Dr. Ralf Horn der deutschen Pearson Assessment & Information GmbH, der eine unkomplizierte Beschaffung des WPPSI-III möglich machte.

Vielen Dank auch an alle Kindergärten und Familien die sich so interessiert und hilfsbereit an meiner Studie beteiligten und ohne deren Mitwirken eine Erhebung nicht möglich gewesen wäre.

Danke auch an alle meine StudienkollegInnen und FreundInnen, die mir stets Mut und Kraft gaben und mir immer zur Seite standen.

Ganz besonders möchte ich meiner Familie danken, die mich nicht nur während des Verfassens dieser Diplomarbeit, sondern in meinem gesamten Studium jederzeit unter- und gestützt hat, dabei enorm viel Geduld bewiesen und immer an mich geglaubt haben.

Gebührender Dank gehört auch meinem Lebensgefährten Roman Wurm für die liebevolle Unterstützung und Motivation während meiner Studienzeit und ganz besonders während des Verfassens der Diplomarbeit.

Vielen Dank!

Inhaltsverzeichnis

Theoretischer Teil

1	EINLEITUNG	9
2	BEGRIFFSBESTIMMUNG	10
2.1	SPRACHE	10
2.2	MUTTERSPRACHE	11
2.3	ERSTSPRACHE	12
2.4	ZWEITSPRACHE	12
2.5	MEHRSPRACHIGKEIT	12
2.6	BILINGUALISMUS	12
3	SPRACHE IM WISSENSCHAFTLICHEN KONTEXT	14
3.1	SPRACHMODELLE	14
3.1.1	<i>Organon-Modell</i>	14
3.1.2	<i>Funktions-Modell</i>	15
3.1.3	<i>Sprechakt-Theorie</i>	16
3.1.4	<i>Mehrdimensionales Entwicklungsmodell</i>	17
3.1.5	<i>Kommunikationsquadrat</i>	17
3.1.6	<i>Modell der Sprach Ganzheit</i>	18
3.2	DER SPRACHERWERB	19
3.2.1	<i>Der Behaviorismus</i>	19
3.2.2	<i>Der Nativismus</i>	20
3.2.3	<i>Interaktionismus</i>	21
4	DIE SPRACHENTWICKLUNG DES KINDES	22
4.1	KOMPONENTEN DER SPRACHE	22
4.1.1	<i>Phonologie</i>	22
4.1.2	<i>Prosodie</i>	22
4.1.3	<i>Morphologie</i>	23
4.1.4	<i>Syntax</i>	23
4.1.5	<i>Lexikon und Semantik</i>	24
4.2	SPRACHERWERBSPHASEN	24
4.3	UNTERSCHIEDE IM SPRACHERWERB	27

5	BILINGUALISMUS	28
5.1	THEORIEN DES BILINGUALISMUS	29
5.1.1	<i>Identitäts-Hypothese</i>	29
5.1.2	<i>Transfer-Hypothese/Interferenzhypothese</i>	30
5.1.2.1	positiver Transfer	30
5.1.2.2	negativer Transfer	30
5.1.3	<i>Interlanguage-Hypothese</i>	31
5.1.4	<i>Monitor-Hypothese</i>	31
5.1.5	<i>Pidgin-Hypothese</i>	31
5.1.6	<i>Schwellenhypothese</i>	32
5.1.7	<i>Interdependenzhypothese</i>	33
5.2	FORMEN DES BILINGUALISMUS.....	33
5.2.1	<i>gesellschaftlicher Bilingualismus</i>	33
5.2.2	<i>individueller Bilingualismus</i>	34
5.2.3	<i>additiver Bilingualismus</i>	34
5.2.4	<i>subtraktiver Bilingualismus</i>	34
5.2.5	<i>simultaner Früh-Bilingualismus</i>	34
5.2.6	<i>sukzessiver Bilingualismus</i>	35
5.2.7	<i>später Bilingualismus</i>	35
5.2.8	<i>Semilingualismus</i>	35
5.2.9	<i>funktioneller Bilingualismus</i>	35
5.3	PHÄNOMENE DES BILINGUALISMUS.....	36
5.3.1	<i>Interferenz</i>	36
5.3.1.1	phonologische Ebene	36
5.3.1.2	morphologische Ebene	36
5.3.1.3	grammatikalische Ebene	37
5.3.2	<i>Code-switching</i>	37
5.3.3	<i>Borrowing</i>	38
5.3.4	<i>Diglossie</i>	38
5.4	AUFWACHSEN IN ZWEISPRACHIGEN FAMILIEN	39
5.5	FÖRDERUNG DES SPRACHERWERBS	41

Empirischer Teil

6	FRAGESTELLUNG	45
7	PLANUNG UND DURCHFÜHRUNG DER STUDIE	48
7.1	AUSWAHL DER KINDERGÄRTEN.....	48
7.2	AUSWAHL DER STICHPROBE	48
7.3	BESCHREIBUNG DER STICHPROBE	49
7.4	VERFAHREN.....	54
7.4.1	<i>Elternfragebogen zur Erfassung relevanter Aspekte des bilingualen Spracherwerbs</i>	<i>54</i>
7.4.2	<i>Hannover-Wechsler-Intelligenztest für das Vorschulalter - III (HAWIVA-III)</i>	<i>55</i>
7.4.3	<i>Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence –Third Edition (WPPSI-III).....</i>	<i>56</i>
7.5	DURCHFÜHRUNG.....	57
7.6	SPRACHKOMPETENZ IN ENGLISCH UND DEUTSCH	58
7.6.1	<i>Bildung von Bilingualismusgruppen</i>	<i>61</i>
7.6.2	<i>Geschlechtsunterschiede.....</i>	<i>63</i>
7.6.3	<i>Alter der Kinder und die im Test erreichte Sprachkompetenz</i>	<i>63</i>
7.6.4	<i>Kindergartenjahre</i>	<i>64</i>
7.6.5	<i>Code-Switching.....</i>	<i>66</i>
7.7	SPRACHERWERB	68
7.7.1	<i>Erstsprache.....</i>	<i>68</i>
7.7.2	<i>Personenbezogener Spracherwerb</i>	<i>68</i>
7.7.3	<i>Sprechbeginn.....</i>	<i>71</i>
7.7.4	<i>Sprechbeginn von Sätzen</i>	<i>71</i>
7.7.5	<i>früherer Sprachgebrauch des Kindes</i>	<i>72</i>
7.7.6	<i>Personenbezogene Sprachwahl der Kinder</i>	<i>74</i>
7.7.7	<i>Von den Müttern eingeschätzte Sprachkompetenz der Kinder.....</i>	<i>74</i>
7.7.8	<i>von den Müttern eingeschätzter Sprachgebrauch der Kinder.....</i>	<i>76</i>
7.7.9	<i>von den Müttern eingeschätzter Sprachbezug der Kinder</i>	<i>76</i>
7.8	EINFLUSSFAKTOREN DER UMWELT	77
7.8.1	<i>Muttersprache</i>	<i>77</i>
7.8.2	<i>Alltagssprache der Mutter</i>	<i>77</i>
7.8.3	<i>Sprachbeherrschung der Mutter</i>	<i>78</i>
7.8.4	<i>Einreisealter</i>	<i>79</i>
7.8.5	<i>früherer Sprachgebrauch gegenüber dem Kind</i>	<i>80</i>

7.8.6	<i>aktueller Sprachgebrauch der Mutter gegenüber dem Kind</i>	82
7.8.7	<i>Sprechdauer der Eltern mit den Kindern</i>	83
7.8.8	<i>Monatliches Netto-Familieneinkommen</i>	83
7.8.9	<i>Familiensprache</i>	84
7.8.10	<i>Leseverhalten</i>	85
7.8.11	<i>Fernsehverhalten</i>	89
7.8.12	<i>Spielverhalten</i>	90
8	DISKUSSION	92
9	ZUSAMMENFASSUNG	98
10	LITERATURVERZEICHNIS	101
11	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	105
12	TABELLENVERZEICHNIS	106
13	ANHANG	108
13.1	FRAGEBOGEN.....	108
13.2	ELTERNINFORMATION UND EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG	128
13.3	E-MAIL AN DIE LEITERINNEN	130

Theoretischer Teil

1 Einleitung

Wenn man bedenkt, wie viele Menschen auf der Welt zumindest zweisprachig aufwachsen, ist es nicht weiter verwunderlich, dass viele Eltern sich zu einer zweisprachigen Erziehung entscheiden. Eine Reihe von möglichen Faktoren tragen zu dieser Entscheidung bei. Beispielhaft sei die persönliche Herkunft der Eltern oder das Umfeld in den die Kinder aufwachsen erwähnt. Sehr viele Forschungen beschäftigen sich mit der Untersuchung des Spracherwerbs, insbesondere dem Zweispracherwerb. Es existieren mittlerweile, wie in der vorliegenden Arbeit erläutert wird, viele verschiedene Theorien und Ansätze über den Bilingualismus. In diesem Zusammenhang wurde bereits eine Reihe an Faktoren beschrieben, welche mit dem Bilingualismus in Verbindung stehen, allerdings konnte noch nicht eindeutig festgestellt werden ob beziehungsweise welchen Einfluss diese haben. Diese Thematik ist sehr wichtig für die Spracherwerbsforschung, zumal es erwiesenermaßen nicht jedem Kind gelingt, die Sprachen mit denen es konfrontiert ist, einwandfrei zu erlernen. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit genau diesen möglichen Faktoren und versucht deren Einfluss zu evaluieren.

2 Begriffsbestimmung

2.1 Sprache

Die menschliche Sprache ist ein sehr komplexes System, was eine einzige gültige Definition kaum umsetzbar macht. Im Laufe der Zeit wurden die verschiedenen Ansätze umstrukturiert, verändert und verbessert. In der Literatur findet man zahlreiche solcher Ansätze, die teilweise nicht isoliert betrachtet werden sollten.

Bei Szagun (2008) findet sich in diesem Zusammenhang die Vermittlung von Informationen, Gedanken und Emotionen und sie spricht von einem komplexen, multidisziplinären und integrativen Phänomen im Alltag des Menschen und beschreibt Sprache als spezifisch menschliches Kommunikationsmittel. Deutlich wird die Betonung des Menschen; kein anderes Lebewesen besitzt nach Szagun solch ein einzigartiges Phänomen wie die komplexe menschliche Sprache. Herkner (2001) beschreibt ebenfalls, dass die menschliche Sprache sich grundlegend von anderen Zeichensystemen wie den Tiersprachen unterscheidet. Er weist darauf hin, dass die „Kreativität“ der menschlichen Sprache diesen Unterschied ausmacht. Diese beruht nach Herkner (2001) auf einer Doppelstruktur, das bedeutet, dass jede Sprache aus einer Anzahl von Sprachlauten besteht, aus denen durch verschiedene Auswahl und Kombinationen Unmengen von Wörtern gebildet werden können. Diese Doppelstruktur fehlt den Sprachen der Tiere. Bienen können beispielsweise durch bestimmte Bewegungen Entfernung oder Richtung eines Futterplatzes mitteilen. Das heißt im Gegensatz zu der Doppelstruktur hat hier jedes Zeichen eine feste Bedeutung.

Szagun (2008) beschreibt vier Merkmale, die den Unterschied zwischen Menschensprache und Tiersprache verdeutlichen sollen. Zum Einen ist Sprache ein Symbolsystem welches willkürliche Symbole benutzt, das bedeutet, dass Wörter Symbole für Dinge und Ereignisse darstellen, welche keine Ähnlichkeit mit dem bezeichneten Gegenstand aufweisen. Des Weiteren beschreibt Szagun (2008) Sprache als kontextfrei. Wird über etwas gesprochen, so muss der

besprochene Gegenstand nicht anwesend sein oder das geschilderte Ereignis gerade in diesem Moment geschehen. Außerdem wird Sprache kulturell vermittelt, denn die Inhalte der Sprache müssen erlernt werden, was im Zusammenhang mit einer menschlichen Gruppe und Kultur geschieht. Als letzten Punkt führt Szagun (2008) an, dass Sprache ein kombinatorisches System ist, in dem sich Symbole immer neu miteinander kombinieren lassen. Daher ist Sprache in vielerlei Hinsicht systematisch und regelhaft; beherrscht man diese Regelmäßigkeiten, kann man immer wieder neue Kombinationen schaffen. Beispielsweise kann man im Deutschen /p/ und /r/ am Wortanfang kombinieren wie im Wort „prahlen“, am Wortende wird man diese Kombination allerdings nicht finden. Günther (2007) geht noch einen Schritt weiter und gibt dem Begriff „Sprache“ vier Bedeutungsrichtungen. Sprache wird als allgemein menschliche Fähigkeit verstanden, als Disposition und Anlage, Sprache zu erwerben, sie zu entwickeln und sich ihrer zu bedienen. Ein weiterer Aspekt ist die Sprache als ein sozial übermitteltes und konventional definiertes System von Zeichen der jeweiligen Muttersprache. Außerdem gilt Sprache an sich als Tätigkeit und Handlung, die das menschliche Handeln initiiert, steuert, kontrolliert und bewertet. Der Mensch ist auf die Sprache als Organon (Bühler, 1934) mit Ausdrucks-, Appell- und Darstellungsfunktion angewiesen. Als letzten Punkt nennt Günther (2007) die Sprache als aktueller Sprechvorgang und Realisierung von Sprache in bestimmten sozialen Situationen und Kontexten, um Gedanken, Gefühle und Wünsche zu vermitteln. Zusammenfassend beschreibt Günther (2007) Sprache als ein in sich geschlossenes, geordnetes Ganzes, in dem alle Teile eine Beziehung zueinander und zum Ganzen haben, zu einer Struktur verknüpft sind und dabei bestimmte Aufgaben erfüllen.

2.2 Muttersprache

Die Sprache, die von der Mutter gesprochen wird und vom Kind zuerst erworben wird, ist nach Apeltauer (1997) die Muttersprache. Folglich kann auch eine nicht aktiv gesprochene Sprache eine Muttersprache sein, allgemein wird jedoch der

Standpunkt vertreten, dass die Sprache, in der man sich am wohlsten fühlt als Muttersprache bezeichnet werden kann.

2.3 Erstsprache

Die Sprache, die ein Mensch zuerst erlernt, ist die Erstsprache; dabei wird zwischen starken und schwachen Sprachen unterschieden. (Kielhöfer & Jonekeit, 1983) Die starke Sprache, welche auch dominierende Sprache genannt wird, muss nicht unbedingt die sein, die zuerst erworben wurde, denn es kommt auf die Umwelt des Kindes an welche Sprache die Erstsprache sein wird. (Triarchi-Herrmann, 2006)

2.4 Zweitsprache

Die Zweitsprache ist jene Sprache, die nach der Erstsprache erlernt wird. Die Zweitsprache hat oft in der Gesellschaft in der ein Kind aufwächst, eine ganz wichtige Aufgabenstellung, denn sie dient zu allererst der kommunikativen Bewältigung von Alltagssituationen. Im deutschen Raum kann eine Zweitsprache eine Mundart sein wie zum Beispiel eine regionale und bevorzugte Alltagssprache. (Günther & Günther, 2007)

2.5 Mehrsprachigkeit

Setzt ein Kind zwei oder mehr Sprachen im täglichen Sprachgebrauch ein so wird von Mehrsprachigkeit gesprochen. Der Wechsel von einer Sprache in eine andere sollte dabei fließend und ohne Probleme gelingen. (Günther & Günther, 2007)

2.6 Bilingualismus

Bilingualismus bedeutet den Gebrauch von zwei Sprachen. Oft wird dieser Begriff mit Mehrsprachigkeit gleichgesetzt. Ganz allgemein versteht Lewandowski (1990) unter Bilingualismus die Fähigkeit, sich in zwei Sprachen verständlich zu machen und sie zu verstehen. Es gibt unterschiedliche Auffassungen, ob jemand

zweisprachig ist, wenn er beide Sprachen gleichermaßen oder unterschiedlich gut beherrscht. Bloomfield (1933) vertritt die traditionelle Sichtweise, die dann einen Menschen als bilingual ansieht, wenn er beide Sprachen jeweils wie ein entsprechender Muttersprachler beherrscht. Für McNamara (1967) hingegen, beginnt Bilingualismus ab dem Zeitpunkt, wo ein Mensch minimale Fähigkeiten in einem der vier Bereiche Sprechen-Hören-Lesen-Schreiben einer zweiten Sprache vorweisen kann. Einen aktuelleren Definitionsansatz bietet Franceschini (2000), der besagt, dass eine Person als zweisprachig angesehen werden kann, wenn sie regelmäßig im Alltag fähig ist, zwischen zwei oder mehr Varietäten schnell zu wechseln und sie zu verwenden.

3 Sprache im wissenschaftlichen Kontext

3.1 Sprachmodelle

Um der Komplexität der Sprachentwicklung gerecht zu werden, wurden im Laufe der Zeit mehrere unterschiedliche Modelle zur Darstellung des Sprachbegriffs entworfen, diese werden im Folgenden näher beschrieben.

3.1.1 Organon-Modell

Sprache wird bei diesem von Karl Bühler (1934) entworfenen Modell als Werkzeug verstanden. Nach diesem Modell können Sprachzeichen, ausgehend von den drei Faktoren Sender, Empfänger und Sachverhalten, drei Funktionen erfüllen. (s. Abb. 1)

- Ausdrucksfunktion (Zeichen als Symptom)

Durch die Ausdrucksfunktion werden Haltungen und Gefühle sprachlich ausgedrückt. Das Sprachzeichen ist Symptom der inneren emotionalen und motivationalen Vorgänge des Sprechers.

- Appellfunktion (Zeichen als Signal)

Von der Appellfunktion wird gesprochen, wenn durch das sprachliche Zeichen eine Reaktion des Empfängers ausgelöst werden soll.

Darstellungsfunktion (Zeichen als Symbol)

Werden mit Hilfe sprachlicher Zeichen Gegenstände und Sachverhalte beschrieben, handelt es sich um die Darstellungsfunktion.

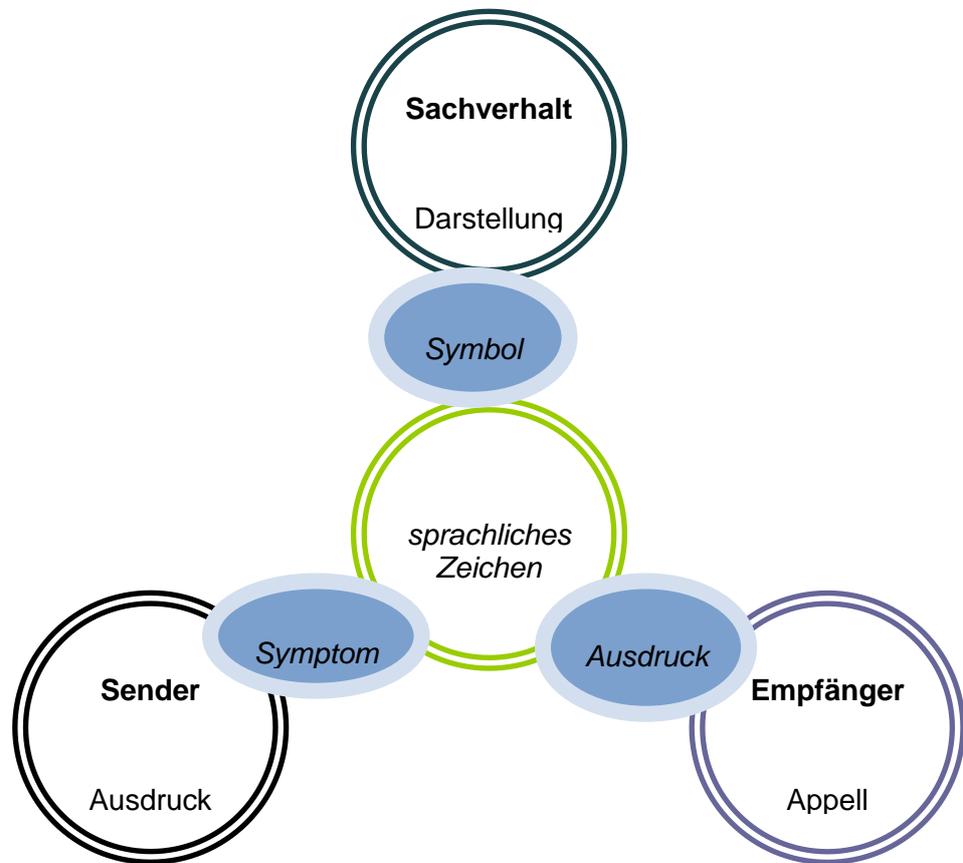


Abbildung 1: *Organon-Modell nach Bühler*

3.1.2 Funktions-Modell

Das Funktions-Modell wurde von Roman Jakobson (1960) als erweitertes Modell zu Bühlers dreistufigem Modell entworfen. Nach Jakobson (1960) sind bei jeder sprachlichen Botschaft sechs Faktoren und Funktionen beteiligt. Zunächst benötigt es einen Sender, der die Botschaft sendet, die emotive Funktion gibt dabei über dessen Haltung zur Botschaft Auskunft. Die Botschaft, welche an den Empfänger gesendet wird, entspricht der poetischen Funktion. Der Kontext ist die Voraussetzung dafür dass die Inhalte vermittelt werden können, dies entspricht der referentiellen Funktion. Die letzten beiden Faktoren sind der Kontakt

(phatische Funktion), welcher dafür verantwortlich ist, dass Sender und Empfänger in Verbindung treten und die Kommunikation aufrecht erhalten können und der Kode (metalinguale Funktion). (Jakobson, 1972)

3.1.3 Sprechakt-Theorie

Die Sprechakt-Theorie wurde 1972 von Austin entworfen und geht davon aus, dass wir Sprache benutzen, um Handlungen zu erreichen. Nach Austin (1972) lassen sich drei Akte unterscheiden: er beschreibt eine Inhaltskomponente, welche auch lokutionärer Akt genannt wird und die Frage „Was sage ich dir?“ abdeckt, also die eigentliche Handlung des „Sagens“. Dieser Akt wird in weitere drei Untergliederungen geteilt. Austin (1972) spricht von dem phonetischen (Hervorbringen von sprachlichen Lauten), dem phatischen (Hervorbringen von Äußerungen nach bestimmten grammatikalischen Regeln) und dem rhetischen Akt (Hervorbringen von Äußerungen, die einen sinnvollen Bezug zur Welt und eine Bedeutung haben). Den Umgang mit dem Gesprächspartner und wie ihm etwas mitgeteilt wird, nennt er den illokutionären Akt. Dies kann beispielsweise eine Frage, Bitte, Warnung, Empfehlung oder eine Drohung sein. Die letzte Komponente ist die Interpretationskomponente, der perlokutionäre Akt. Dieser Teil beinhaltet die Frage „Wie verstehst du, was ich dir sage?“. Nach Austin (1972) ist dies jener Akt, der eine Wirkung erzielen möchte die über den illokutionären Akt hinausgeht. Überzeugen, Umstimmen, Verärgern oder Trösten wären Beispiele hierfür. (Austin, 1972)

Searle (1971) entwickelte diese These weiter, indem er annahm, dass der Sprechakt eine *„sprachliche Äußerung in einem komplexen sozialen Kontext ist, wobei Beziehungen zwischen den Kommunikationspartnern hergestellt werden.“* (Searle, 1971) Dabei spricht er vor allem den rhetischen Akt an und behauptet, dass dieser mit dem illokutionären Akt ident sei. Searle postuliert deshalb den Begriff des „Äußerungsaktes“ und den „propositionalen“ Akt und teilt somit die Sprechakt-Theorie in vier anstelle der von Austin (1972) beschriebenen drei Akte. Der Äußerungsakt entspricht dem von Austin beschriebenen phonetischen sowie

dem phatischen Akt. Nach Searle besteht der propositionale Akt aus 2 Teilen: dem Referenzakt, mit diesem bezieht man sich auf ein Objekt und dem Prädikationsakt, welcher den Bezug von Eigenschaften auf ein Objekt meint. Der illokutionäre und der perlokutionäre Akt sind weiterhin ident mit der Theorie von Austin. (Searle, 1971)

3.1.4 Mehrdimensionales Entwicklungsmodell

Bei diesem Modell, welches von Manfred Grohnfeldt 1986 entwickelt wurde, stehen die Komplexität, Dynamik und Mehrdimensionalität der Sprache im Vordergrund, obwohl das „System Sprache“ aus mehreren Faktoren besteht. Die Eckpfeiler bilden die biologischen und neurophysiologischen Voraussetzungen sowie die Anregungen aus der Umwelt und dem sozialen Netz der zwischenmenschlichen Beziehungen; Grohnfeldt (2007) betont außerdem die Wechselwirkungen der einzelnen Entwicklungsbereiche.

3.1.5 Kommunikationsquadrat

Schulz von Thun (1981) schuf ein komplexes Kommunikationsmodell, bei dem er die Überlegungen zu Bühlers Organon-Modell sowie die Erkenntnisse Watzlawicks bezüglich des Inhalts- und Beziehungsaspekts von Aussagen miteinbezog. Er betonte vor allem den personalen Aspekt in seinem „Vier-Seiten-Modell“. Nach seiner Theorie beinhaltet eine Nachricht vier Botschaften, also vier Seiten: die Sache, die Daten und Fakten beinhaltet, es sind reine Sachaussagen. Der Appell beinhaltet eine Handlungsaufforderung oder einen Wunsch, die Selbstoffenbarung vermittelt etwas über einen selbst, über Motive oder Werte und die Beziehungsebene drückt aus, wie der Sender zum Empfänger steht. (Abb. 2)

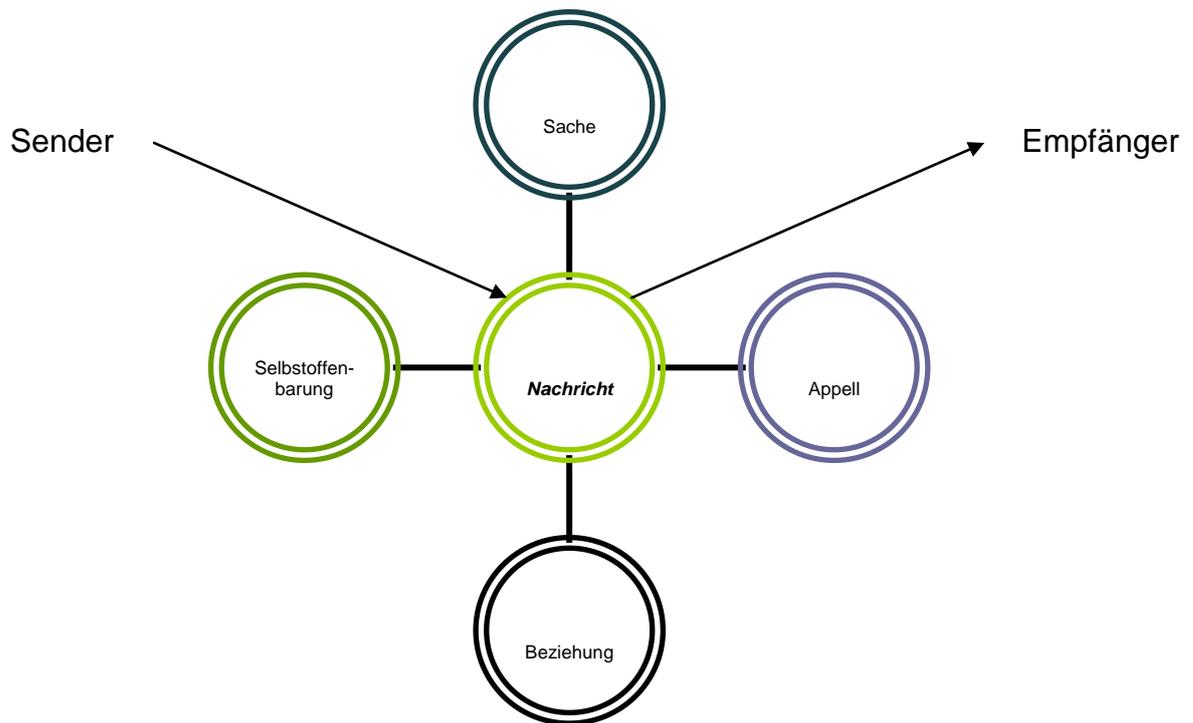


Abbildung 2: Vier-Seiten-Modell nach Schulz von Thun

In Abb. 2 sind die Überlegungen von Schulz von Thun (1981) grafisch dargestellt. Der Sender sendet mit seiner Aussage vier Botschaften und der Empfänger nimmt diese vier Botschaften wahr, er hört sozusagen vier verschiedene Nachrichten (vierrohriger Empfänger). Je nachdem in welche Ebene der Sender sein Gewicht gelegt hat und wie der Empfänger die Botschaft aufnimmt, kann es zu Missverständnissen und zu Konflikten kommen, aus diesem Grund ist die zwischenmenschliche Kommunikation anfällig für Störungen.

3.1.6 Modell der Sprach Ganzheit

Das Modell der Sprach Ganzheit wurde von Bindel und Günther (2002) entworfen und sieht Sprache als Einheit von Sinn und Bedeutung. Im Mittelpunkt des Konzepts stehen die zwischenmenschliche Konversation und die natürliche Intervention. In diesem Ansatz werden kognitive, motivationale und partnerorientierte Aspekte in den Vordergrund gestellt. (Günther & Günther, 2007)

3.2 Der Spracherwerb

In der Psychologie gibt es kaum einen Bereich der so intensiv und gegensätzlich untersucht und thematisiert wurde, wie die Frage nach Anlage- und Umwelteinflüssen. In zahlreichen Arbeiten über den Spracherwerb kursieren zahlreiche Ideen und Einflüsse, die zur Entwicklung der Sprache beitragen sollen. Nach Ansicht von Kauschke (2007) hat sich dieses absolute Bild nach einer einzig gültigen Theorie verändert, sodass man heutzutage nicht mehr von Anlage oder Umwelt spricht, sondern herauszufinden versucht, welchen Anteil sie bei der Sprachentwicklung einnehmen. Die wichtigsten und grundlegendsten Ansätze dieser Diskussion werden nun im Folgenden näher vorgestellt.

3.2.1 Der Behaviorismus

Dieser lerntheoretische bzw. empiristische Ansatz, geht davon aus, dass die menschliche Sprache nach den gleichen Prinzipien wie alle anderen Verhaltensweisen durch gelernt wird (Berk, 2005). Skinner (1957), einer der wichtigsten Vertreter dieser Theorie, postulierte, dass Sprechen lernen durch operantes Konditionieren ermöglicht wird. Wenn ein Baby Laute erzeugt, welche Wörtern sehr ähnlich sind, verstärken nach Skinner die Eltern dies ihrerseits durch Lächeln. Deshalb spricht Günther (2007) davon, dass Kinder durch die Verstärkung der Eltern lernen, dass die Sprache zum Erfolg führt und ahmen dadurch die Sprache der Erwachsenen nach, weshalb er von einem imitationsorientierten Ansatz spricht. Obwohl Verstärkung und Nachahmung zur frühen Sprachentwicklung beitragen, kann man sie bestenfalls als unterstützend, aber nicht als alles erklärend ansehen. (Berk, 2005)

3.2.2 Der Nativismus

„You put a child in a situation where the right stimulation is around and acquisition of language is something that happens to the child.“ (Chomsky, 2000)

Noam Chomsky gilt als Begründer der modernen Linguistik und kritisierte Skinners behavioristischen Ansatz des Spracherwerbs. In seinem nativistischen Ansatz geht er davon aus, dass Sprache biologisch bestimmt und angeboren ist. (Chomsky, 1957) Kauschke (2007) spricht in diesem Zusammenhang von einer „inside-out Annahme“. Demnach ist der Erwerb der Sprache genetisch vorprogrammiert und läuft nach bestimmten Regeln ab. (Chomsky, 1969) Das Kind weiß also von Anfang an mehr über die jeweilige Sprache, als es im Input vorfindet. (Kauschke, 2007) Chomsky (1957) entwickelte in diesem Zusammenhang die Theorie der „generativen Transformationsgrammatik“. Danach wird zunächst mithilfe von Erzeugungsregeln die Struktur eines Satzes erstellt (Tiefenstruktur); diese beinhaltet aber noch nicht die Bedeutung. Anschließend wird durch Transformationsregeln die Tiefenstruktur in die Oberflächenstruktur umgewandelt. Daraufhin wird die Oberflächenstruktur durch Anwendung phonologischer Regeln in die hörbare Lautgestalt des Satzes übergeführt. Der Hörer muss zunächst die Oberflächenstruktur rekonstruieren, daraus die Tiefenstruktur und schließlich die Bedeutung des Satzes ermitteln. (Herkner, 2001)

Laut Chomsky (1957) sind die Regeln der nationalsprachlichen Oberflächenstruktur zu komplex, um von kleinen Kindern direkt gelernt oder entdeckt werden zu können. Chomskys Sicht war, dass Kinder mit einer sogenannten Spracherwerbsmechanik (language acquisition device=LAD) ausgestattet sind. Diese sollte mentale Schemata wie mögliche Grammatikformen enthalten. (Chomsky, 1957) Chomsky geht mit seinen Behauptungen sogar so weit, dass Kinder keine sprachliche Kompetenz entwickeln können, wenn sie ausschließlich auf die unvollständigen und fehlerhaften Äußerungen in ihrer direkten und indirekten Umgebung angewiesen sind. (Günther & Günther, 2007)

Es bleibt allerdings die Frage zu beantworten, warum das angeborene grammatische Wissen sich nicht von Beginn der Sprachentwicklung an ausdrücken kann. Dazu gibt es verschiedene Thesen, eine davon besagt, dass die grammatischen Kategorien der generativen Transformationsgrammatik noch nicht zur Verfügung stehen, sondern erst reifen müssen. (Szagun, 2008)

3.2.3 Interaktionismus

Der interaktionistische Ansatz beruht auf der „outside-in Annahme“ (Kauschke, 2007) und geht davon aus, dass sowohl eine angeborene Fähigkeit, ein starker Wunsch nach Interaktion mit anderen, als auch eine reiche Sprache und eine soziale Umgebung zusammenwirken, um Kindern beim Aufbau eines kommunikativen Systems zu helfen. (Berk, 2005) Die Frage die sich hier ergibt, ist die nach der Gestaltung des Lernumfeldes. (Kauschke, 2007) Der Erwerb der Erstsprache vollzieht sich aus der Sicht des Interaktionismus in einer sehr engen und dynamisch-aktiven Wechselbeziehung zwischen dem Kind und seinem Umfeld. Das bedeutet, dass die Bezugspersonen eine wesentliche Unterstützung in der Kommunikation darstellen. Die vorsprachlichen Interaktionen des Säuglings mit seiner Mutter werden als Ausgangspunkt der Sprachentwicklung gesehen. Das Kind lernt über seine primären Bezugspersonen, sprachliche Äußerungen unter Einbeziehung ihres situativen und sozialen Kontextes zu produzieren und zu verstehen. Die kompetenten Erwachsenen unterstützen die Sprachentwicklung von Anfang an; diese wird begleitet von sozialen Interaktionen und Handlungen. (Katz-Bernstein, 2009) Die Sprache gilt als Mittel zur Herstellung sozialer Beziehungen, wobei die Hauptaufgabe beim Spracherwerb den Eltern obliegt. Mutter und Vater müssen ihre persönliche Sprache den Bedürfnissen und Fertigkeiten ihres Kindes so anpassen, damit das Kind sie leichter versteht und die Sprache erwirbt. Nach dieser Vorstellung ist der Spracherwerb weder allein durch angeborene Fähigkeiten noch durch Konditionierung oder Nachahmung zu erklären. (Günther & Günther, 2007)

4 Die Sprachentwicklung des Kindes

4.1 *Komponenten der Sprache*

Die Sprache stellt ein komplexes System dar, welches sich in einzelne Komponenten aufgliedert. Diese Komponenten greifen beim Sprechen lernen ineinander über und sind dadurch voneinander abhängig. Um zu verstehen was sprachlernende Kinder leisten, sollte man sich die Zusammensetzung der Sprache ansehen.

4.1.1 Phonologie

Phoneme sind die kleinsten Lauteinheiten, sie haben bedeutungsunterscheidende Funktionen, haben aber selbst noch keine Bedeutung. (Herkner, 2001) Man unterscheidet hierbei zwischen Vokalen und Konsonanten.

4.1.2 Prosodie

Diese beinhaltet die Intonation (Äußerungsmelodie) und den Wortakzent (Betonung auf Wortebene), sie bezieht sich auf die melodische Gliederung einer Rede. Wir senken beispielsweise die Stimme am Ende eines Aussagesatzes, heben sie aber am Ende eines Fragesatzes. Deutsch und britisches Englisch unterscheiden sich sehr stark in ihren Intonationsmustern. Im britischen Englisch findet sich eine starke Fluktuation an ansteigenden und abfallenden melodischen Mustern, während das im Deutschen nicht der Fall ist. Neben den Intonationsmustern gibt es auch rhythmische Muster, wie Betonung, Verlängerung von Silben und Pausen. (Szagun, 2008) Die Fähigkeit, prosodische Merkmale zu erkennen, können bei Säuglingen schon sehr früh beobachtet werden. Des Weiteren können sie bereits im ersten Lebensjahr zwischen inter- und intraindividuelle Unterschiede von Sprechern, Sprechgeschwindigkeiten und Stimmlagen unterscheiden. (Höhle, 2004) Höhle (2004) untersuchte die Sensitivität für Rhythmus und Betonungsmuster bei Säuglingen und fand heraus, dass es eine perzeptuelle Präferenz für jene Passagen in gesprochenen Sätzen

gab, welche künstliche Pausen in den Satzgrenzen enthielten. Sie schließt daraus, dass prosodische und segmentale Merkmale der Sprache bereits von Geburt an unterschieden werden können.

4.1.3 Morphologie

Jede Sprache bildet Morpheme, welche die kleinste Einheit bedeutungsvoller Phonemkombinationen darstellt (Grimm & Weinert, 2002).

Man unterscheidet die Basismorpheme und die grammatischen Morpheme. Die Basismorpheme entsprechen dem Wortstamm, bilden den Kern der Bedeutung eines Wortes und können daher für sich alleine stehen. Sie werden daher auch als freie Morpheme bezeichnet. Morpheme, die ausschließlich in Kombination mit Basismorphemen auftreten, bezeichnet man als gebundene Morpheme. Manche erfüllen eine grammatische Funktion (wie z.B. den Plural zu markieren), andere benutzen wir zur Wortbildung (z.B. bei –heit, -keit). Grammatische Morpheme signalisieren Charakteristika wie Plural, Tempus, Person des Handelnden und auch Beziehungen zwischen Inhaltswörtern in Sätzen. Es existieren allerdings auch freie Morpheme, die beispielsweise bei der Deklination und Konjugation von Wörtern verwendet werden. (Szagun, 2008)

4.1.4 Syntax

Die Syntax ist ein System aus Kategorien und Regeln, welches die Kombination von Wörtern zu Sätzen erlaubt. (Grimm & Weinert, 2002) Sie wird auch als „Quelle der unbegrenzten Ausdrucksfähigkeit“ bezeichnet. Chomsky spricht 1960 in seiner Syntaxtheorie von der „generativen Transformationsgrammatik“, welche bereits in 3.2.2 beschrieben wurde. Dittmann (2002, S.12) beschreibt die Syntax folgendermaßen: *„Eine endliche Zahl von Einheiten einer Sprache kann durch ein System von endlich vielen Regeln, nämlich durch die Syntax der Sprache, zu potenziell unendlich vielen verschiedenen Strukturen kombiniert werden, den grammatikalisch korrekten Sätzen der Sprache.“*

4.1.5 Lexikon und Semantik

Das Lexikon umfasst den Wortschatz einer Sprache. Die Semantik beschreibt die Bedeutungen von Wörtern. (Grimm & Weinert, 2002)

4.2 Spracherwerbsphasen

Mit etwa fünf Jahren scheinen Kinder überall auf der Welt das komplexe Regelwerk ihrer Sprache verinnerlicht zu haben. (Wilkening, Freund & Martin, 2008) Wie bereits in Kapitel 3 beschrieben, wurden für die Erklärung dieses Phänomens verschiedene Theorien vorgeschlagen. Sie unterscheiden sich darin, welchen Anteil sie der Umwelt und welchen Anteil sie inneren, angeborenen Strukturen für den Spracherwerb zuschreiben und wie sie die Interaktion dieser Komponenten konzipieren. (Wilkening et al., 2008) Daher ist es naheliegend, die Phasen der Entwicklung näher zu betrachten. Im Alter von sechs bis acht Wochen beginnt der Säugling bereits zu Gurren. (Grimm & Weinert, 2002) Um dies weiterentwickeln zu können, müssen Kinder in der Lage sein, menschliche Sprache zu hören. Das Gurren entwickelt sich dadurch, dass immer mehr Konsonanten hinzukommen, im vierten Monat zum Brabbeln weiter. Das Brabbeln weitet sich durch das Zuhören aus und zunehmend dadurch können mehr Laute produziert werden. Das Brabbeln zeichnet sich durch lange Ketten von sich wiederholenden Konsonant-Vokal-Kombinationen aus (z.B. nananana) (Berk, 2005) In dieser Zeit sind Kinder bereits in der Lage ihren Namen aus Geräuschkulissen herauszuhören. Das Lallstadium wird zwischen dem sechsten und neunten Lebensmonat erreicht, wobei die Reduplikation von Silben als kanonisches Lallen bezeichnet wird. Die Produktion solcher Konsonant-Vokal-Verbindungen mit satzähnlicher Intonation kann als Hinweis für die zunehmende Kontrolle über die Sprachwerkzeuge betrachtet werden. In dieser Phase sind Kinder auch bereits in der Lage, muttersprachliche Wörter aufgrund prosodischer Merkmale von fremdsprachlichen Wörtern zu unterscheiden. Ein erstes Wortverständnis lässt sich mit zirka neun Monaten beobachten. (Weinert, 2007) Zwischen dem zehnten und vierzehnten Lebensmonat beginnt das Kind erste

Wörter zu produzieren und Wortbedeutungen zu verstehen. In der Regel beziehen sich die ersten produzierten Begriffe auf wichtige Personen wie „Mama“ und „Papa“, sich bewegende Objekte wie z.B. „Auto“ und auf vertraute Handlungen („tschüss“) sowie Ergebnisse vertrauter Aktionen („schmutzig“). (Berk, 2005) Es existieren zwei Arten von Fehlern die bei wortlernenden Kindern immer wieder vorkommen: die „Überspezifizierung“ und die „Übeneralisierung“. Bei der Überspezifizierung grenzen die Kinder die Bedeutung von Wörtern zu eng ein, zum Beispiel wird nur das eigene Familienauto als „Auto“ bezeichnet. Die Übeneralisierung ist der umgekehrte Fall, hierbei wird ein Wort für eine größere Anzahl an Gegenständen verwendet, als angemessen wäre. Beispielsweise wird das Wort „Auto“ für jegliche Art von Transportmitteln wie Busse, Züge und Lastwagen verwendet. (Berk, 2005) Nach Berk (2005) zeigen Übeneralisierungen die Unterscheidung zwischen Sprachproduktion und Sprachverstehen, also den Unterschied zwischen den Wörtern die Kinder benutzen und jenen die Kinder verstehen. Demnach ist die Übeneralisation von produzierten Wörtern höher als die von verstandenen. *„Das sagt uns, dass das Unvermögen, ein Wort zu sagen, nicht bedeutet, dass Kleinkinder es nicht verstehen“.* (Berk, 2005, S. 226) Um den 18. Monat wird die sogenannte „magische 50-Wörter-Marke“ erreicht. Von jetzt an werden neue Worte sehr viel schneller gelernt, sodass wenige Monate später ihr Wortschatz bereits um die 200 produktive Wörter umfasst. (Grimm & Weinert, 2002) Diese Phase wird häufig als „Benennungsexplosion“ bezeichnet; es werden etwa neun neue Wörter pro Tag gelernt. (Weinert, 2007) Die Kinder beginnen zwei Wörter zu kombinieren und benutzen diese „Zwei-Wort-Sätze“ (Telegrammstil) um sich damit auszudrücken. Zur gleichen Zeit beginnen viele Kinder, Wörter undeutlicher auszusprechen als dies vorher der Fall war. Dies liegt daran, dass sie nicht länger Wörter als isolierte Einheiten produzieren, sondern diese nun in ein phonologisches System integrieren. (Grimm & Weinert, 2002) Kinder benötigen insgesamt etwa zweieinhalb Jahre, um sich die wichtigsten Baupläne ihrer Erstsprache zu erschließen. Dieser Prozess ist nach Grimm (2000) von Intelligenz, kulturellen Erziehungspraktiken und der Modalität unabhängig und sehr robust. Die sprachlichen Möglichkeiten der Kinder haben sich mit Ende des dritten

Lebensjahres so weit ausgebaut, dass sie bereits die wesentlichen Regeln einfacher Sätze (bis zu 10 Wörtern) beherrschen. (Weinert, 2007)

4.3 Unterschiede im Spracherwerb

Szagon (2008) beschreibt, dass die sogenannten „Meilensteine“, welche vorhergehend beschrieben wurden, des Spracherwerbs zu unterschiedlichen Zeitpunkten erlernt werden. *„[...] Kinder lernen Sprache unterschiedlich schnell und auf unterschiedlichen Wegen.“* (Szagon, 2008, S. 206) Mithilfe des von Szagon, Stumper und Schramm entwickelten Fragebogens zur frühkindlichen Sprachentwicklung (FRAKIS) konnte in einer Studie von Steinbrink und Szagon (Steinbrink & Szagon, 2004) gezeigt werden, dass die Sprachentwicklung zwischen 1;6 und 2;6 Jahren eine sehr hohe Variabilität aufweist. Sowohl Wortschatz als auch Grammatik werden in unterschiedlichem Tempo erlernt, dies ist nicht von der erlernten Sprache abhängig.

Sprachlernende Kinder bedienen sich verschiedener Erwerbsstrategien um Sprache zu erwerben. In der Literatur wird von „referentiellen“ und „expressiven“ Kindern gesprochen, je nachdem, ob überwiegend Nomen oder überwiegend Funktionswörter verwendet werden. Kinder mit einem sich schnell entwickelnden referentiellen Stil, haben oft ein besonders aktives Interesse daran, Gegenstände zu entdecken, Kinder mit expressivem Stil hingegen neigen dazu, sozial interessiert zu sein, die Eltern dieser Kinder benutzen häufiger verbale Routineaussagen, die sozialen Beziehungen unterstützen. (Berk, 2005)

Fenson et. al. (1994) beschreiben, dass Mädchen im Vergleich zu Buben, bei der Entwicklung des Wortschatzes einen Vorsprung haben. (Fenson et al., 1994) Berk (2005) beschreibt dazu, dass Mütter wegen diesem leichten Sprachvorteil mehr mit weiblichen Kleinkindern sprechen als mit männlichen und deshalb dieser Vorteil noch mehr gefördert wird. In der Studie von Szagon et. al. (2006) bei 1;6 bis 2;6 jährigen Kindern konnten ebenfalls Geschlechtsunterschiede festgestellt werden. Untersucht wurde der Effekt des Geschlechts auf den Erwerb von deutschen Vokabeln und der Grammatik. In beiden Fällen zeigte sich ein signifikanter Effekt zugunsten der Mädchen. (Szagon, Steinbrink, Franik & Stumper, 2006)

5 Bilingualismus

“Only man has the capacity to acquire a – human – language. He can acquire more than one; he can forget languages; he can re-learn them; and he can do all this under different circumstances.” (Wode, 1981)

Nach Günther & Günther (2007) wäre ein Aufwachsen mit mehreren Sprachen nur dann überhaupt möglich, wenn die Anregungen im persönlichen Umfeld ausreichend vorhanden sind, soziale und gesellschaftliche Bedingungen stimmen und genetische Voraussetzungen gegeben sind. Klein (2007) verdeutlicht, dass jedes Kind jede beliebige Sprache lernen könnte, abhängig von der jeweiligen sozialen Umgebung. Dies bedeutet jedoch nicht, dass jedes Kind eine Sprache auch tatsächlich reibungslos lernt. Grosjean (1982) bemerkt an dieser Stelle, dass Intelligenz und kognitive Fähigkeiten zwar wichtig für die zweisprachige Entwicklung sind, betont jedoch noch mehr die psychologischen Faktoren die mit dem Spracherwerb einhergehen. Burkhardt Montanari (2007) postuliert, dass Kinder, welche zweisprachig aufwachsen, in der gleichen Weise sprechen lernen wie einsprachige Kinder. Zweisprachig aufwachsende Kinder beginnen nicht später zu sprechen, sondern können bereits schon vor dem zweiten Lebensjahr Sprachen klar unterscheiden. Bijeljac-Babic et. al. (2009) argumentieren, dass das menschliche Gehirn trotz der Unterschiede im Erst- und Zweitspracherwerb fähig ist, zwei Erstsprachen gleichermaßen zu erlernen, und zwar so als würde man nur eine Sprache erwerben. In ihrer Untersuchung wurden 20 Monate alte einsprachig aufwachsende Kinder mit fremden Objekten und Pseudowörtern konfrontiert. Es sollte untersucht werden, ob Kinder in diesem Alter fähig sind, Wörter in einer Fremdsprache mit der sie vorher noch nie konfrontiert waren, schnell und einfach zu lernen. Dies konnte in dieser Studie nachgewiesen werden, allerdings wurde eingeräumt, dass einsilbige Pseudowörter verwendet wurden und dass die Kinder möglicherweise mehr Schwierigkeiten beim Erlernen von mehrsilbigen Wörtern gehabt hätten. (Bijeljac-Babic, Nassurally, Havy & Nazzi, 2009)

Die Rolle des Alters beim Spracherwerb ist in vielfacher Weise diskutiert worden. So viele Thesen es darüber gibt, dass umso jünger das Kind ist, es umso leichter die Sprache lernen kann, genauso viele Theorien existieren, die postulieren, dass das Alter eine zweitrangige Bedeutung für den Zweitspracherwerb hat. Für (1987) hat das Alter wesentliche Bedeutung für das Gelingen oder Misslingen des Zweispracherwerbs. Lenneberg (1967) beschrieb bereits 1967 die sogenannte „critical period hypothesis“ (CPS). Nach dieser Hypothese gibt es eine kritische Periode, bis zu der alle Kompetenzstufen der Sprachbeherrschung bei entsprechendem Zugang erreichbar sind, mit Beginn der Pubertät ist dies nur mehr in einem deutlich geringeren Ausmaß möglich (Esser, 2008). Grosjean (1982) wiederum postuliert, dass das Kind in jedem Lebensalter zweisprachig werden kann, ebenso wie Klein (2007), für den das Alter beim Zweitspracherwerb auch keine Rolle spielt.

5.1 Theorien des Bilingualismus

Der Zweispracherwerb ist eine vielfältige und komplexe Thematik, die eine Untergliederung von verschiedenen grundlegenden Theorien erfordert. Die bedeutsamsten Theorien sollen nun genauer beschrieben werden.

5.1.1 Identitäts-Hypothese

Der Identitäts-Hypothese von Wode (1981) gehen die Annahmen von Chomskys These voraus, die besagt, dass der Spracherwerbsmechanismus angeboren ist. In diesem Fall wird davon ausgegangen, dass Erst- und Zweitspracherwerb identisch verlaufen, also die gleichen sprachlichen Strukturen durchlaufen. Der grundsprachliche Transfer der Erstsprache auf die Zweitsprache spielt keine große Rolle, wichtiger ist die Annahme dass der Zweitspracherwerb nach universalen kognitiven Prinzipien abläuft. (Wode, 1983) Demnach würden alle Arten des Spracherwerbs denselben Gesetzmäßigkeiten folgen. (Klein, 2001)

5.1.2 Transfer-Hypothese/Interferenzhypothese

Diese Hypothese geht auf Fries, Weinreich und Lado (1977) zurück. Es geht darum, dass die Sprachsysteme zum Vergleich gegenüber gestellt werden. Das bedeutet, dass die Erstsprache den Erwerb der Zweitsprache insofern beeinflusst, dass in der Erstsprache und in der Zweitsprache identische Strukturen und Regeln leicht zu erlernen sind, während unterschiedliche Elemente zu erheblichen Lernschwierigkeiten führen können. Man spricht hierbei von positivem und negativem Transfer.

5.1.2.1 positiver Transfer

Vergleicht man die Wortstellung in Englisch und Deutsch, ist es ersichtlich, dass gelegentlich beide ident sind wie zum Beispiel bei „the mean dog“ – „der böse Hund“. Hier spricht man von positivem Transfer und es wird davon ausgegangen, dass die Erstsprache den Erwerb der Zweitsprache positiv beeinflusst. (Günther & Günther, 2007)

5.1.2.2 negativer Transfer

Gibt es hingegen gewisse Gegensätze zwischen der Wortstellung in beiden Sprachsystemen, kommt es zu Interferenzen. Ein Beispiel für einen solchen Kontrast wäre „She lives in Cologne since 1970.“ – „Sie wohnt seit 1970 in Köln“. Diese Gegensätze hemmen die Übernahme in den Sprachgebrauch. Der negative Transfer kann beim lernenden Kind Lernblockaden verursachen. In manchen Fällen werden jedoch sprachliche Abweichungen von der Erstsprache leichter gelernt als ähnliche sprachliche Muster. (Günther & Günther, 2007)

Es gelingt nicht allen Kindern, zwei Sprachen auf hohem Niveau zu entfalten oder sie so getrennt zu halten, dass sie die Grammatik in jeder Sprache angemessen beherrschen. Wenn also die Erstsprache nicht differenziert erworben wird, fehlt die Basis für einen angemessenen Erwerb der Zweitsprache. (Thiersch, 2007)

5.1.3 Interlanguage-Hypothese

Zunächst wurde der Begriff „Interlanguage“ von Reinecke (1969) verwendet, später führte Selinker (1972) den Begriff in die Zweispracherwerbsforschung ein. Wird eine zweite Sprache erworben, so bildet der Lernende ein spezifisches Sprachsystem oder Interlanguage aus, welche Merkmale der Erstsprache, der Zweitsprache sowie eigenständige Züge beinhaltet. Die Dynamik der Interlanguage wird dadurch bestimmt, wie die lernspezifischen Prozesse des Zweitspracherwerbs zusammenwirken. (Selinker, 1972)

5.1.4 Monitor-Hypothese

Die Monitorhypothese nach Krashen (1981) besagt, dass das Erlernen von zwei Sprachen immer nur durch einen Monitor möglich ist. Kinder die zweisprachig aufwachsen, entwickeln zwei unabhängige Systeme der Sprachkompetenz. Ein System arbeitet unbewusst im Spracherwerb, das andere System wird bewusst entwickelt und meistens in Alltagssituationen angewendet. Jedes Kind trägt einen sogenannten Monitor (Kontrollinstanz) in sich, um erworbenes sprachliches Wissen auf gelernte Regelsysteme hin zu überprüfen, die im Rahmen von sozialen Situationen und sprachlichen Handelns erworben wurden. Der Monitor zeichnet sich dadurch aus, dass das Kind die eigene Sprachproduktion und das Sprachverstehen selbst prüfen kann. Damit der Monitor erfolgreich eingesetzt werden kann, müssen drei Bedingungen erfüllt sein: (Krashen, 1981)

1. Der Lerner muss die Regel kennen
2. Der Lerner muss auf die Korrektheit fokussiert sein
3. Der Lerner muss Zeit haben um den Monitor nutzen zu können.

5.1.5 Pidgin-Hypothese

Als Pidgin bezeichnet man eine besondere Form von Mischsprache. Diese wird meist zu Handelszwecken entwickelt, dient mehrsprachigen Menschen zur Verständigung und definiert sich durch Elemente und Strukturen sowohl der Erstsprache als auch der Zweitsprache. Diese reduzierte Sprachform verfügt über wenig

Grammatik und wird dann gebildet, wenn der Sprecher einer unterlegenen Sprache sich zu bestimmten Zwecken Kenntnisse über eine dominante Sprache aneignet. (Lewandowski, 1990)

5.1.6 Schwellenhypothese

Die Schwellenhypothese von Cummins (1982) beschreibt, welchen Einfluss der Bilingualismus auf die kognitive Entwicklung hat. Je nach Bedingungen kann sie einen positiven, neutralen oder negativen Effekt haben. Je besser beide Sprachen beherrscht werden, umso eher hat der Bilingualismus einen positiven Einfluss auf die Intelligenzentwicklung. (Sadjak-Opetnik, 2007) Es wird von zwei Schwellen ausgegangen, die das Kompetenzniveau der Sprachen beschreiben. Wird die unterste Schwelle nicht erreicht, haben Zweisprachige ein niedriges Niveau in beiden Sprachen, während ein hohes Niveau mit einem oberen Schwellenniveau einhergeht. Wird nur eine von beiden Schwellen erreicht, wird eine Sprache gut beherrscht, die zweite aber nicht. (Cummins, 1997) Abbildung 3 veranschaulicht grafisch dieses Modell.

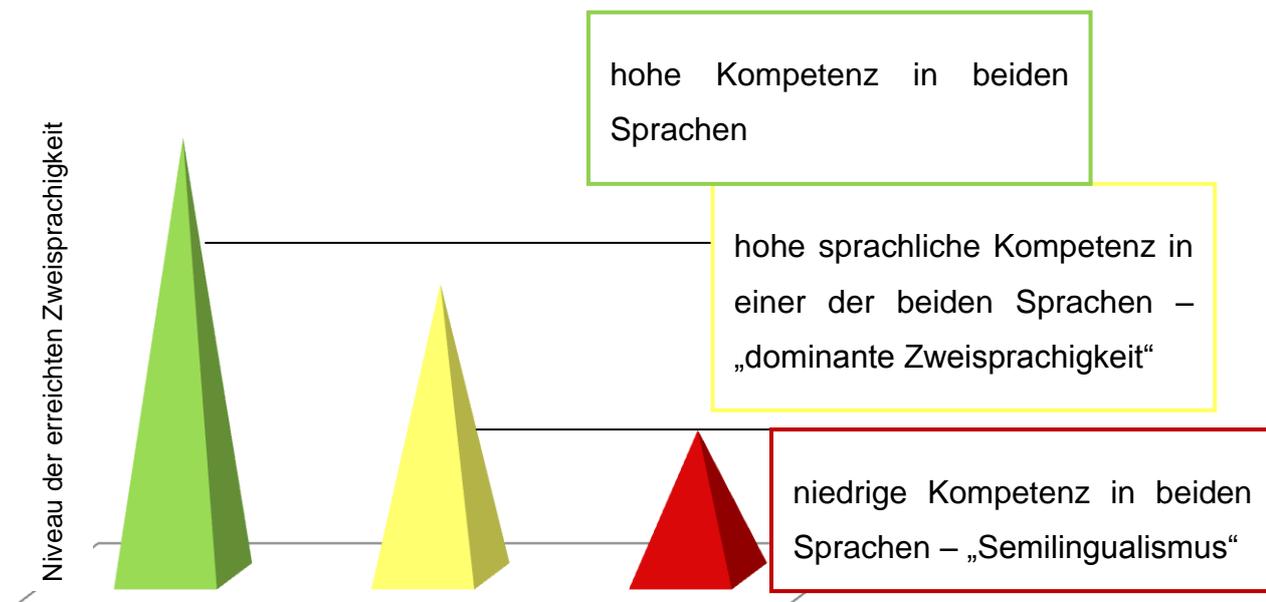


Abbildung 3: Schwellenhypothese nach Cummins

5.1.7 Interdependenzhypothese

Aus der Schwellenhypothese entwickelte Cummins (1982) später die Interdependenzhypothese. Diese besagt, dass das Kompetenzniveau der Zweitsprache teilweise vom Niveau der Erstsprache abhängig ist. Je besser eine Sprache ausgeprägt ist, umso besser wird auch die zweite Sprache gesprochen; je schwächer eine Sprache gesprochen wird umso schwächer ist auch die zweite. (Cummins, 1997)

5.2 Formen des Bilingualismus

Grundsätzlich unterscheidet man zwischen zwei Arten des Zweispracherwerbs, nämlich dem systematisch erworbenen, gesteuerten Spracherwerb in der Schule und dem natürlich erworbenen, ungesteuerten Erwerb. Der ungesteuerte Spracherwerb manifestiert sich im alltäglichen Kontext, während beim gesteuerten Spracherwerb der Zweispracherwerb von außen an das Kind herangetragen wird. In sehr vielen Klassifikationen wird außerdem zwischen individuellem und gesellschaftlichem Bilingualismus unterschieden, Lüdi (1997) unterscheidet zusätzlich vier Formen; den sozialen, individuellen, territorialen und den institutionellen Bilingualismus. Beim individuellen Bilingualismus geht es um die Mehrsprachigkeit einer einzelnen Person, während es beim sozialen Bilingualismus um verschiedene Funktionen der beiden Sprachen in verschiedenen sozialen Kontexten geht. Der institutionelle Bilingualismus bezieht sich auf die Mehrsprachigkeit in internationalen Organisationen und der territoriale Bilingualismus bezeichnet die Koexistenz von mehr als einer Sprache in einem Gebiet wie z.B. in der Schweiz.

5.2.1 gesellschaftlicher Bilingualismus

Nach Wei (2000) versteht man unter gesellschaftlichem Bilingualismus die Zweisprachigkeit innerhalb einer Nation wie zum Beispiel in Kanada oder der Schweiz.

5.2.2 individueller Bilingualismus

Der individuelle Bilingualismus beschreibt die individuelle Zweisprachigkeit eines Individuums innerhalb einer einsprachigen Gesellschaft. (Wei, 2000) Je nachdem wie die Zweitsprache erworben wurde, werden dabei verschiedene Formen unterschieden, welche im Folgenden näher erklärt werden.

5.2.3 additiver Bilingualismus

Der additive Bilingualismus ist eine Form der Zweisprachigkeit, in der die zweite Sprache genauso gut beherrscht wird wie die Muttersprache, ohne dass Gefahr besteht dass diese die erste Sprache ersetzt. Diese Form, sowie die Unterscheidung zum subtraktiven Bilingualismus wurden von Lambert (1977) beschrieben. Triarchi-Herrmann (2006) spricht in diesem Zusammenhang von kognitiven und emotionalen Fähigkeiten der zweisprachigen Kinder; so sind Kinder die eine additive Zweisprachigkeit aufweisen, sprachinteressierter, sprachgewandter sowie toleranter, offener und sogar intelligenter als gleichaltrige einsprachige Kinder. Hammer (1999) spricht von einer harmonischen Entwicklung der Zweisprachigkeit.

5.2.4 subtraktiver Bilingualismus

Beim subtraktiven Bilingualismus wird die Muttersprache durch eine zweite Sprache verdrängt. (Wei, 2000) Damit stellt er das Gegenteil zum additiven Bilingualismus dar. Bei dieser Form könnten negative Auswirkungen in Form einer verzögerten Sprachentwicklung auftreten.

5.2.5 simultaner Früh-Bilingualismus

Von simultaner Zweisprachigkeit, welche auch echte Zweisprachigkeit genannt wird spricht man, wenn das Kind beide Sprachen gleichzeitig erwirbt. (McLaughlin, 1977; Wei, 2000)

5.2.6 sukzessiver Bilingualismus

Erwirbt ein Kind zwei Sprachen nacheinander, nennt man dies sukzessiver Bilingualismus. Die zweite Sprache wird also zu einem späteren Zeitpunkt als die Erstsprache gelernt; die Erstsprache ist dabei bereits einigermaßen gefestigt. (McLaughlin, 1984)

5.2.7 später Bilingualismus

Diese Art der Zweisprachigkeit kann sich entwickeln, wenn sich eine Person im Jugend- oder Erwachsenenalter in ein anderssprachiges soziales Umfeld begibt und sich die dortige Sprache durch den Kontakt aneignet. Das sprachliche Ungleichgewicht kann im Vergleich mit der Früh-Zweisprachigkeit sehr viel höher sein. Die Zweisprachigkeit kann jedoch so weit entwickelt werden, dass die Person in den meisten Kontexten beide Sprachen mit sehr hoher Kompetenz gebrauchen kann. (Triarchi-Herrmann, 2006)

5.2.8 Semilingualismus

Einer der umstrittensten Begriffe ist der Semilingualismus oder doppelte Halbsprachigkeit. Wei (2000) schreibt dieser Form des Bilingualismus unzureichende Kenntnisse in beiden Sprachen zu. Nach Triarchi-Herrmann (2006) ist Semilingualismus vorerst in der Oberflächenstruktur der Sprache bemerkbar und wird sichtbar durch den begrenzten Wortschatz, die nicht korrekte Aussprache und ein gemischtes Sprachsystem.

5.2.9 funktioneller Bilingualismus

Der funktionelle Bilingualismus beschreibt nicht den Zeitpunkt des Spracherwerbs bzw. die Sprachkompetenz, sondern den Kontext in dem die Sprache gesprochen wird. Diese Form wurde von Fishman (2000) und Baker und Prys Jones (1998) beschrieben. Es werden zwei Arten unterschieden, in einem Fall werden beide Sprachen fließend beherrscht aber nur selten beide gebraucht, im anderen

werden zwar beide Sprachen regelmäßig in verschiedenen Kontexten gesprochen, aber die Sprachkompetenz ist dabei gering. (Sadjak-Opetnik, 2007)

5.3 Phänomene des Bilingualismus

5.3.1 Interferenz

Der Begriff „Interferenz“ wurde von Weinreich (1977) geprägt und meint „*die Abweichung von den Normen der einen wie der anderen Sprache*“ aufgrund der Vertrautheit von mehreren als einer Sprache. Das bedeutet, dass sich der jeweilige Sprecher Elemente aus der einen Sprache entlehnt und in die Struktur der anderen Sprache einbaut. Dies kann nach Weinreich (1977) auf drei Ebenen entstehen, und zwar auf phonologischer, morphologischer oder grammatikalischer Ebene.

5.3.1.1 phonologische Ebene

Da die phonologische Ebene Sprachrhythmus, Intonation und Phonologie der Sprache betrifft, weisen manche zweisprachige Personen einen bestimmten Akzent auf. Diese Interferenz tritt öfter bei Erwachsenen auf wenn ein Individuum ein Phonem des Sekundärsystems mit einem des Primärsystems identifiziert und es bei seiner Hervorbringung als Laut den phonetischen Regeln der Primärsprache unterwirft. (Dunato, 2000)

5.3.1.2 morphologische Ebene

Die morphologische Ebene ist für Sprachwissenschaftler sehr schwierig zu definieren. Es geht um einfache und zusammengesetzte Wörter und Redewendungen, die von einer Sprache in die andere übertragen werden. (Dunato, 2000) Diese entstehen meistens bei semantischen Ähnlichkeiten zwischen den Wörtern beider Sprachen, wobei die Bedeutung eines Wortes der einen Sprache auf ein Wort der anderen Sprache übertragen wird. Es wird von einem direkten Transfer von Wörtern gesprochen. (Triarchi-Herrmann, 2006)

5.3.1.3 grammatikalische Ebene

Diese Interferenz entsteht nach Weinreich (1977) dann, wenn weniger komplexe Strukturen der Erstsprache auf die Zweitsprache übertragen werden. Dabei können diese Strukturen innerhalb eines Satzes die Wortstellung, die von der starken auf die schwache Sprache übertragen wird, beeinflussen. Ebenso werden die Verbildung, der Gebrauch von Artikeln, Präpositionen, Adjektiven, Adverbien und Bestimmungswörtern sowie der falsche Gebrauch von Tempus und Syntax davon beeinflusst. Ein besonders großes Problem sind die Präpositionen, die in jeder Sprache anders verwendet werden. (Dunato, 2000)

5.3.2 Code-switching

„Code-switching“ ist ein Phänomen, welches den abwechselnden Gebrauch von zwei Sprachen innerhalb einer Konversation meint; die grammatischen Strukturen der jeweiligen Sprache werden so ineinander geschlossen, sodass sie zueinander passen. (Dunato, 2000) Grosjean (1982) stellte in seinen Studien fest, dass bei gleichzeitiger Sprachentwicklung die Kinder in den ersten zwei Jahren beide Sprachen oft vermischen. Er erklärt dies damit, dass Kinder über ein einziges Sprachsystem verfügen, mit dem sie beide Sprachen kombinieren. Er beschreibt weiter, dass jüngere Kinder öfter „switchen“, als ältere zweisprachige Kinder.

Oft ist den zweisprachigen Personen, welche von einer in die andere Sprache wechseln nicht bewusst dass sie diesen Wechsel vollziehen, er geschieht ohne deutliche Unterbrechungen. Das Umschalten zwischen den Sprachen kann sich auf ein einzelnes Wort, eine Phrase oder auf einen oder mehrere Sätze beziehen. Meistens werden während des Code-switching auch Prosodie, Redegeschwindigkeit, Mimik und Gestik an die gerade benutzte Sprache angepasst. Von Romaine (1995) wurden drei Arten des Code-switching beschrieben, nämlich inter-sentential, intra-sentential und das tag switching. Ersteres meint den Sprachwechsel außerhalb der Satzgrenze, während intra-sentential den Sprachwechsel innerhalb eines Satzes beschreibt. Das tag-

switching betrifft die kleinsten Teile des Syntax, welche in der Rede immer wieder vorkommen wie „und dann“ und „und so“. (Romaine, 1995)

5.3.3 Borrowing

Ein weiteres Phänomen, welches dem Code-switching sehr ähnelt, ist das „Borrowing“, was übersetzt „Borgen“ bedeutet. Dabei werden Worte aus der einen Sprache in eine andere „ausgeborgt“. Ein Beispiel dafür sind sogenannte „eingedeutschte“ Wörter aus dem Englischen wie zum Beispiel „Community“ oder „Internet“. Die Bedeutung und die Schreibweise der Wörter bleiben dabei gleich. (Dunato, 2000)

5.3.4 Diglossie

Bei der Diglossie geht es um zwei verschiedene „Varianten“ einer Sprache innerhalb einer Sprachgesellschaft, die in verschiedenen Situationen gebraucht werden und nicht um zwei verschiedene Sprachen wie beim Bilingualismus (Romaine, 1995). Dabei wird zwischen „niederer Varietät“ und „gehobener Varietät“ unterschieden. Fishman (2000) hat für dieses Phänomen ein Vierfeldschema entwickelt, mit dem er versucht den Unterschied zwischen Bilingualismus und Diglossie zu erfassen.

1. Diglossie und Bilingualismus
2. Bilingualismus ohne Diglossie
3. Diglossie ohne Bilingualismus
4. Weder Diglossie noch Bilingualismus

Lambeck (1984) kritisierte dieses Schema, da es eine bloße Auflistung der Kombinationsmöglichkeiten sei, seine Kritik gilt allen vier Punkten.

5.4 Aufwachsen in zweisprachigen Familien

Qualitative und quantitative Untersuchungen der kindlichen Sprachwahl gegenüber unterschiedlichen Sprachpartnern haben gezeigt, dass bilinguale Kinder entgegen früheren Annahmen bereits im Alter von zwei Jahren in der Lage sind, sprachlich differenziert auf unterschiedliche Partner zu reagieren, auch wenn sie dies nicht immer tun, zum Beispiel deshalb nicht, weil sie wissen, dass ihre Bezugsperson beide Sprachen beherrscht. (Cunningham, 2004) Lange Zeit wurde aufgrund dieser Differenzierungsfähigkeit die von Ronjat (1913) entwickelte „one person – one language“- Methode für die zweisprachige Erziehung empfohlen. Das Prinzip dieser Methode liegt darin, dass jeder Elternteil das Kind in seiner jeweiligen Sprache anspricht. Es wird erwartet, dass die Kinder in jener Sprache antworten, in welcher sie angesprochen werden. Dies impliziert, dass das Kind von Geburt an mit beiden Sprachen konfrontiert wird. Grosjean (1982) beschrieb vier Strategien der Eltern zur zweisprachigen Erziehung. Auch er beschreibt „one person – one language“. Als zweiten Punkt nennt er die Situation in der zu Hause ausschließlich eine Sprache und an allen anderen Orten die andere Sprache gesprochen wird. Der dritte Punkt bei Grosjeans (1982) Strategien beschreibt, dass manche Eltern mit dem Kind bis zu einem gewissen Alter ausschließlich eine Sprache sprechen, die andere würde erst später dazukommen, teils aus Angst ein kleines Kind sei mit zwei Sprachen überfordert. Cunningham (2004) machte entgegen dieser Meinung sehr positive Erfahrungen mit der „one person – one language“ Methode. Diese sollte, um erfolgreich zu sein, konsequent durchgehalten werden; manchmal kommt es allerdings vor, dass Eltern im Gespräch zur landesüblichen Sprache wechseln und Kinder daher nicht mehr konsequent die Sprachen trennen. (Cunningham, 2004). Als letzten Punkt beschreibt Grosjean (1982), dass beide Sprachen innerhalb und außerhalb der Familie je nach Situation, Personen oder Ort gemischt werden.

Romaine (1995) beschreibt zusätzlich sechs bilinguale Spracherwerbstypen in der Kindheit und bezieht sich hierbei auf die Sprachen der Eltern und der Umgebung

sowie auf die dabei verwendete Methode. Typ 1 ist die bereits erwähnte „one person – one language“ Methode. Die Eltern haben unterschiedliche Muttersprachen; eine davon ist eine dominante Sprache, da diese auch die Umgebungssprache ist. Verfügen beide Elternteile über verschiedene Sprachen, sprechen mit dem Kind aber eine Sprache, die nicht in der Umgebung gesprochen wird, spricht Romaine (1995) von Typ 2 oder auch von „non-dominant home language“. Der dritte Erwerbstyp ist der sogenannte „non-dominant home language without community support“, was bedeutet, dass beide Elternteile dieselbe Sprache sprechen und in einer Umgebung mit einer anderen Sprache leben, zu Hause wird aber die Muttersprache gesprochen. Typ 4 zeichnet sich dadurch aus, dass die Eltern über verschiedene Muttersprachen verfügen und die Umgebungssprache eine weitere Sprache darstellt, daher wird er auch „double non-dominant home language without community support“ genannt. Der Typ 5 lässt sich als monolingual beschreiben: Die Eltern und die Umgebung sind monolingual, aber ein Elternteil spricht eine zweite Sprache mit dem Kind, die nicht die Muttersprache des Elternteils ist („non-native parents“). Sind die Umgebung und beide Elternteile bilingual und sprechen beide mit dem Kind beide Sprachen wird von Typ 6 gesprochen; er wird von Romaine (1995) als „mixed languages“ bezeichnet.

In Bezug auf die sozialen Bedingungen spielt nach Bernegg (2009) der sozioökonomische Status (SÖS) eine große Rolle, besonders die Frage nach der Beeinflussung der Sprachentwicklung. Den sozioökonomischen Status definiert sie über den Bildungsstand, den beruflichen Status sowie das Einkommen der Eltern. Die Annahme besteht darin, dass die Sprechweise von Personen mit einem niedrigen sozioökonomischen Status negative Auswirkungen auf die Sprachentwicklung des Kindes haben kann. (Bernegg, 2009) Als Gründe dafür nennt Bernegg (2009) eine geringere Äußerungsfähigkeit, einen reduzierten Wortschatz sowie weniger Gerichtetheit der Kommunikation. Des Weiteren stellen Personen aus einem niedrigen sozioökonomischen Status weniger Fragen, geben dafür mehr Anweisungen und sprechen im Allgemeinen weniger als Personen mit einem höheren sozioökonomischen Status.

Lange Zeit wurde davon ausgegangen, dass sich sprachliche Probleme bei zugewanderten Kindern mit Deutsch als Zweitsprache im Zuge der Sozialisation in Familie, Kindergarten und Schule von selbst erledigen. Allerdings ist dieser Zusammenhang nicht so einfach, wie es zunächst scheint; dies zeigt die Zahl der zugewanderten Kinder, die Sprach- und Sprechschwierigkeiten aufweisen. (Günther & Günther, 2007) Esser (2008) beschreibt in diesem Zusammenhang, dass das Einreisealter einen wesentlichen Einfluss auf den Spracherwerb hat; ein zu niedriges Einreisealter behindere den Erstspracherwerb, ein zu hohes den Zweitspracherwerb. Je höher das Einreisealter, umso länger ist der Zugang zur Umgebung der Erstsprache, aber umso geringer ist der mit dem Einreisealter abnehmende Zugang für den Zweitspracherwerb. (Esser, 2008)

In Anlehnung an die Konzepte der Bindungstheorie von Ainsworth und Bowlby postulieren Dieter et al. (2005) einen wesentlichen Zusammenhang zwischen Sprach- und Bindungsentwicklung. In ihrer Studie beschreiben sie, je unsicherer die Bindung, also das Ausmaß an Ungewissheit, Ungewohntem oder Herausforderung ist, desto größer wird die Notwendigkeit der Gestaltung einer vorhersehbaren Interaktion. (Dieter, Walter & Brisch, 2005) Scheinbar stimulieren Mütter mit sicher gebundenen Kindern diese häufiger sensibler und geschickter als dies bei einer unsicheren Bindung der Fall wäre. Demnach scheint die Sprachentwicklung bei emotionalen Unsicherheiten am stör anfälligsten zu sein. Bekommt das Kind durch eine belastete Mutter-Kind-Interaktion keine ausreichende Chance, die Bedeutung und den Aufbau des linguistisch-kommunikativen Systems zu erfassen, sowie die dahinter liegenden Strukturen zu erkennen und zu verinnerlichen, besteht die Gefahr, dass sich hieraus im weiteren Verlauf Defizite ausbilden. (Dieter et al., 2005)

5.5 Förderung des Spracherwerbs

Burkhardt Montanari (2007) beschäftigte sich intensiv mit der Frage, wie Kinder beim Zweitspracherwerb unterstützt werden können. Kinder lernen ihrer Ansicht nach die Sprache besser, in der sie mehr angeregt werden; jegliche Art von

Interaktion wie sprechen, singen oder lesen wirken sich daher förderlich auf den Spracherwerb aus. Des Weiteren postuliert sie, dass Video- und Fernsehen ein effizientes Lernmittel darstellen kann, insofern dies gemeinsam geschieht und darüber gesprochen und diskutiert wird. Nach Burkhardt Montanari (2000) profitieren zweisprachig aufwachsende Kinder auch von anderen Personen in ihrem Umfeld wie beispielsweise von den Großeltern, dem Kindergarten oder von der Tagesmutter bzw. Au Pair. Esser (2008) beschreibt dazu treffend: *„Spracherwerb findet immer in konkreten sozialen Situationen statt.“* Ebenso Dieter et. al. (2005) beschreiben die Interaktionen sowie die Gesprächsorganisation für die Sprachentwicklung als bedeutungsvoll.

Thiersch (2007) setzte sich mit der Rolle des Kindergartens für den Spracherwerb eingehend auseinander und konnte mehrere Faktoren ausmachen, welche im Kindergarten den Spracherwerb begünstigen. Zunächst geht Thiersch (2007) davon aus, dass Kinder die Ausstattung für den Erwerb von Sprache mit auf die Welt bringen und durch Erfahrungen „mit allen Sinnen“ lernen. Des Weiteren meint sie, dass Kinder sich Sprache durch Anhören und Selbstsprechen von Sprache aneignen, da sie aktive Lerner, Strukturierer und Entwickler sind. Mädchen lernen auch nach Ansicht von Thiersch (2007) sprechen und Sprachen im Allgemeinen etwas leichter als Buben.

In der Kindergartenpädagogik wird Reichhaltigkeit und Differenziertheit der Sprache als positiver Faktor für die Sprachentwicklung des Kindes angesehen, ebenso vertraute, emotional positiv besetzte Bezugspersonen. Als letzten Punkt führt Thiersch (2007) an, dass durch Sprache etwas auf den Lebensraum des Kindes bezogenes, für das Kind relevantes vermittelt werden muss, um sprachfördernd zu wirken.

Laut Günther (2007) sollten folgende Punkte erfüllt sein, um den Spracherwerb im pädagogischen Bereich unterstützen zu können:

1. die Fördermaßnahme soll in einem für das Kind bekannten Rahmen ablaufen,
2. Kinder, welche die jeweilige Sprache sprechen, sollen miteinbezogen werden,
3. das Thema, der Lernstoff oder die Lerninhalte sollen für das jeweilige Kind wichtig und lebensbedeutsam sein,
4. es soll in bekannten Handlungsformen und beherrschten Tätigkeiten stattfinden,
5. außerdem soll es rhythmisierend und flexibel gestaltet sein und
6. das Konzept „Lernen mit allen Sinnen“ soll berücksichtigt und didaktisch-methodisch umgesetzt werden.

Empirischer Teil

6 Fragestellung

In den vorigen Abschnitten wurden eine Reihe an Theorien und Thesen bezüglich des (Zwei-)Spracherwerbs vorgestellt. In vielen Bereichen herrscht Uneinigkeit über den tatsächlichen Anteil der verschiedenen Postulate an dem (Zwei-)Spracherwerb. Die vorliegende Arbeit versucht, hier ein eindeutigeres Bild der verschiedenen Faktoren zu evaluieren, welche die bilinguale Sprachkompetenz bestimmen. Für diesen Zweck ergibt sich vorerst folgende, allgemeine Fragestellung:

Kann das vorhandene bilinguale Sprachwissen von Kleinkindern auf bestimmte Faktoren zurückgeführt werden?

Um diese sehr allgemein gehaltene Fragestellung beantworten zu können, sind allerdings spezifischere Überlegungen in Zusammenhang mit der vorhandenen Literatur notwendig.

Eine wesentliche Diskussion tritt immer wieder bei der Frage nach der Relevanz des Alters beim Spracherwerb auf. Es besteht außerdem die Überlegung, ob Kinder die in etwa die selbe Altersgruppe repräsentieren und alle in den selben beiden Sprachen erzogen werden, erhebliche Unterschiede in ihrem Sprachkönnen aufweisen. Spielen die sogenannten „Meilensteine“ hierbei eine große Rolle? Des Weiteren ist die Frage nach Geschlechtsunterschieden noch nicht eindeutig geklärt, obwohl die bereits erforschten Ergebnisse für einen Unterschied zugunsten der Mädchen sprechen. In der Literatur werden bestimmte Umweltfaktoren immer wieder erwähnt, welche zum Erfolg des Spracherwerbs beitragen sollen. Einen wesentlichen Bereich nimmt hierbei die Spracherziehung der Eltern ein; der soziale Status, die elterliche Sprachkompetenz, die Herkunft bzw. das Einreisealter und die Beharrlichkeit mit der die Sprachen gelehrt werden sind Faktoren, die in der Literatur präsent sind und diskutiert werden. Eine weitere Frage, die sich bei der Untersuchung des Zweispracherwerbs stellt, ist die Frage

nach den Aktivitäten die diesen fördern sollen. Gemäß dem Interaktionismus sowie bei Burkhardt Montanari (2007) oder Kauschke (2007) beschrieben, sollen gemeinsame Aktivitäten und Interaktionen mit dem Kind zu einem positiven Einfluss auf die Sprachentwicklung führen. Dazu zählt beispielsweise gemeinsames Fernsehen oder vorlesen. Es wird ein erheblicher Einfluss der mütterlichen Spracherziehung auf die Sprachkompetenz der Kinder vermutet. Des Weiteren ist die Rolle des weiteren sozialen Umfeldes von Bedeutung. Inwiefern fördern außerfamiliäre Personen oder der Kindergarten den Erwerb von Sprache(n)? Der Bilingualismus wird je nach Erwerbsform bzw. je nach Ausmaß des Sprachkönnens in verschiedene Formen eingeteilt. Es ergibt sich die Frage, ob die Leistungen der Kinder tatsächlich so unterschiedlich sind, sodass sich diese verschiedenen „Sprachtypen“ definieren lassen. Können außerdem dabei immer wieder beschriebene Phänomene wie das Code-switching nachgewiesen werden?

Folgende Hypothesen sollen aufgrund der auftretenden Fragen geprüft werden:

H1: Das Alter der Kinder hat einen Einfluss auf die sprachliche Kompetenz in Deutsch und in Englisch.

H2: Das Geschlecht hat einen Effekt auf die Sprachkompetenz, Mädchen zeigen bessere Leistungen.

H3: Aufgrund der Leistungen der Kinder in den Sprachentests, können „Leistungsgruppen“ gebildet werden; eine Abbildung des Grades des Könnens in beiden Sprachen ist also möglich.

H4: Die bisherige Historie der Sprachentwicklung der Kinder beeinflusst die derzeitige Sprachkompetenz in analogem Ausmaß.

H5: Der soziale Status der Familie hat einen Einfluss auf die Sprachkompetenz der Kinder.

H6: Die Mütter haben einen Einfluss auf die Sprachkompetenz der Kinder, Faktoren wie die Muttersprache, die Alltagssprache, das Sprachkönnen der Mutter in den Sprachen beeinflussen die Sprachkompetenz der Kinder.

H7: Das Sprachverhalten der Eltern und des sozialen Umfeldes der Kinder beeinflusst die Sprachkompetenz der Kinder.

H8: Je konsequenter die Sprachen von den Eltern getrennt werden, umso höher ist die Sprachkompetenz der Kinder.

H9: Gemeinsame Aktivitäten, Fernsehen oder Vorlesen, beeinflussen den Zweispracherwerb positiv. Durch die Auseinandersetzung mit den Sprachen werden diese gefördert.

7 Planung und Durchführung der Studie

7.1 Auswahl der Kindergärten

Die Auswahl der Kindergärten erfolgte über das Internet. Gesucht wurde nach „bilingualen“ bzw. „internationalen“ Kindergärten im Raum Wien. Alle passenden Kindergärten wurden entweder angerufen oder – falls eine Mailadresse vorhanden war – per Mail kontaktiert (siehe Anhang 11.4). Die Reaktionen auf die Anfrage, in dem jeweiligen Kindergarten eine Untersuchung durchführen zu können, waren sehr unterschiedlich. Ein paar Kindergartenleiterinnen wollten mit dieser Angelegenheit überhaupt nichts zu tun haben, ein großer Teil hatte jedoch sehr großes Interesse daran. Eine wichtige Erkenntnis bei der Auswahl war, dass „bilingualer Kindergarten“ nicht bedeutet, dass die dort betreuten Kinder auch wirklich bilingual sind, sondern dass in solchen Institutionen beispielsweise ein Englischkurs angeboten wird. Aus diesem Grund war es zunächst schwierig, passende Kindergärten zu finden, letztendlich fanden sich genug, um die gewünschte Stichprobe zu erreichen.

7.2 Auswahl der Stichprobe

Für die Auswahl der Stichprobe waren mehrere Faktoren ausschlaggebend. Zunächst sollten die Kinder zwischen 4.0 und 6.5 Jahre alt sein; durch diese Eingrenzung des Alters sollte gewährleistet werden, dass die Sprachenstandsmessung durchführbar war und in weiterer Folge vergleichbar blieb. Der Aspekt des Spracherwerbs spielte bei dieser Auswahl ebenfalls eine Rolle. Außerdem sollten ausschließlich Vorschulkinder getestet werden, da die spätere Einschulung einen erheblichen Einfluss auf die Sprachentwicklung der Kinder hat. Es sollten sowohl männliche als auch weibliche Teilnehmer mitmachen, im Idealfall eine Verteilung von 50:50. Des Weiteren sollten alle Kinder zweisprachig in den Sprachen Deutsch und Englisch aufwachsen, wobei ein Elternteil als Muttersprache Deutsch und einer Englisch haben sollte und vorzugsweise mit dem Kind in der eigenen Muttersprache sprach. Die Kinder

wurden ausschließlich in Wiener Kindergärten gesucht, es sollten in Summe 30 Kinder sein.

7.3 Beschreibung der Stichprobe

Die Stichprobe besteht aus 28 Kindern im Alter zwischen 4;04 und 6;03 Jahren, davon sind 12 Mädchen und 16 Buben. Die meisten Kinder der Stichprobe befinden sich in der Gruppe der 5-jährigen, wie in Tab. 1 ersichtlich.

Tabelle 1: Häufigkeitstabelle Alter und Geschlecht der Kinder

Alter	N	N
	weiblich	männlich
4,0-4,11	3	3
5,0-5-11	8	9
6,0-6-11	1	4

Alle 28 Kinder wachsen zweisprachig in Deutsch und Englisch auf, sie besuchen je nach Alter seit ein bis vier Jahren täglich den Kindergarten, 57% sind seit drei Jahren im Kindergarten, je 18% zwei beziehungsweise vier Jahre und 7% besuchen erst seit einem Jahr den Kindergarten. (Tab.2)

Tabelle 2: Häufigkeitstabelle der Kinder bezogen auf die Kindergartenjahre

Kindergartenjahre	N	%
1 Jahr	2	7,1
2 Jahre	5	17,9
3 Jahre	16	57,1
4 Jahre	5	17,9

Die befragten Mütter sind zwischen 31;11 und 46;06 Jahre alt, das Durchschnittsalter beträgt 37,07. Die Frage nach der höchsten abgeschlossenen Ausbildung ergab, dass 3% der Mütter eine Lehre abgeschlossen hatten, 7% hatten einen AHS Abschluss, 3% hatten in einer berufsbildenden Schule maturiert und 4 % besuchten eine Senior Comprehensive School. Insgesamt 54% der befragten Mütter hatten einen akademischen Abschluss, aufgeteilt in 32% Universitätsabschluss, 11% Undergraduate Studies und 11% Graduate Studies. Die restlichen 29 % teilen sich auf in 4% Fachhochschule, 7% College und 18% Senior High School. 54% der Mütter schlossen die Ausbildung in Deutsch ab, 46% in Englisch. (Abb.4)

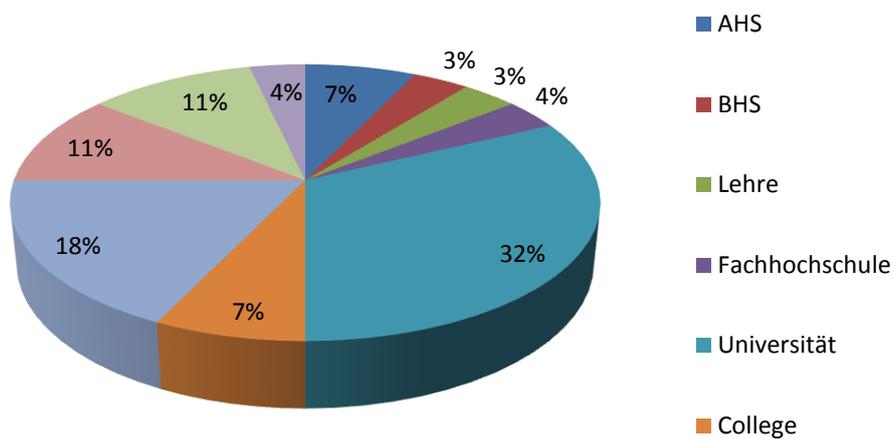


Abbildung 4: Ausbildung der Mutter

Es wurde nach dem erlernten sowie dem derzeitigen Beruf gefragt und nach Berufsgruppen kategorisiert. Die Gruppeneinteilung wurde anhand der Informationen des BerufsInformationsComputers der Wirtschaftskammer Österreich vorgenommen (siehe Abbildung 5). Die häufigsten erlernten Berufe waren dem Gesundheitswesen zuzuordnen (25%), 21% dem wirtschaftlichen Bereich (Büro, kaufmännischer Bereich, Handel, Finanzwesen) und 18% dem Bereich Tourismus und Gastgewerbe.

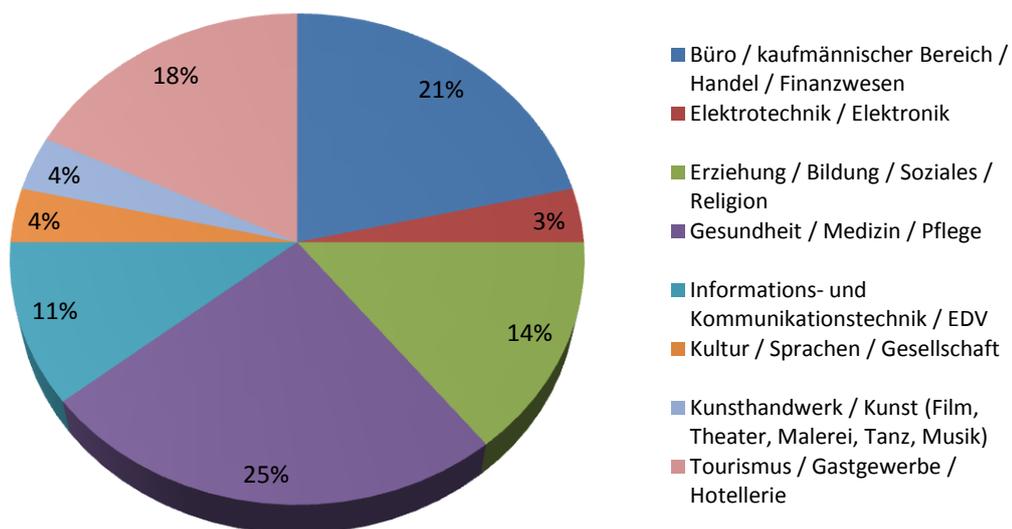


Abbildung 5: Häufigkeiten der erlernten Berufe

In Abbildung 6 sind die derzeit ausgeübten Berufe ersichtlich. Die häufigsten Berufsgruppen sind folgende:

14% der Mütter sind im Elektrobereich und in der EDV tätig, 21% arbeiten im wirtschaftlichen Bereich, 29% üben Berufe in der Erziehung/Bildung und im Sozialwesen aus, je 14% geben an, im Gesundheitsbereich und im Tourismus- und Hotelleriebereich tätig zu sein.

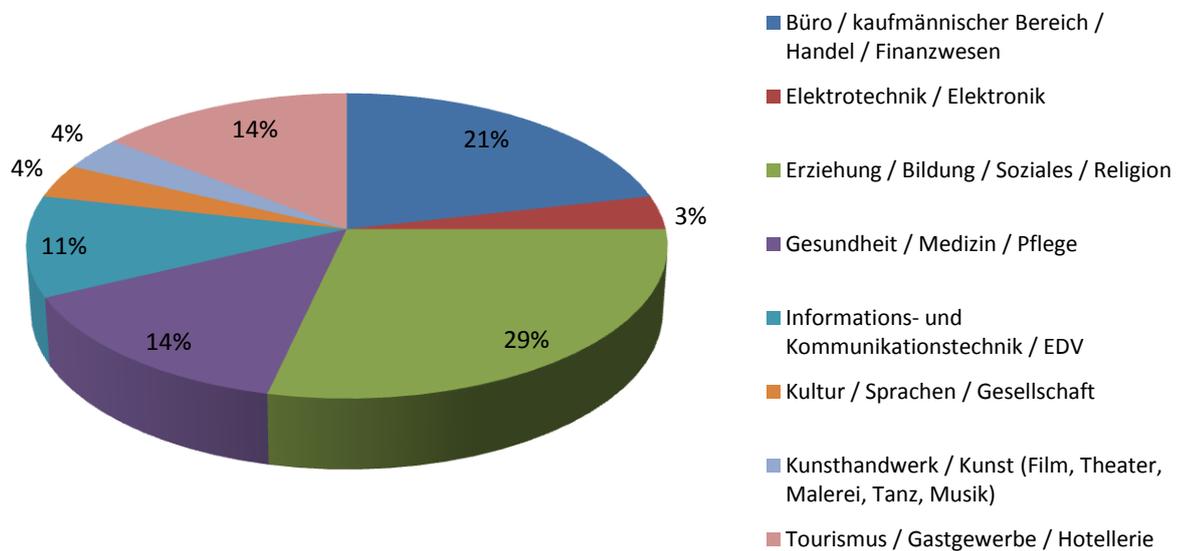


Abbildung 6: Häufigkeiten derzeitig ausgeübter Beruf

39% der Mütter gaben Österreich als ihr Herkunftsland an, die anderen 61% kommen aus verschiedenen anderen Ländern, wie in Tabelle 3 ersichtlich ist.

Tabelle 3: *Herkunftsland der Mutter*

	N	%
Österreich	11	39,3%
England	6	21,4%
Liberien	3	10,7%
Australien	3	10,7%
Irland	2	7,1%
Amerika	2	7,1%
Südafrika	1	3,6%

Da die Mütter aus verschiedenen Ländern kommen, ergab sich die Frage nach den in Österreich gelebten Jahren. 39% der befragten Mütter leben seit ihrer Geburt in Österreich, 32% bis zu 10 Jahren und die restlichen 29% zwischen 11 und 35 Jahren. (siehe Tabelle 4)

Tabelle 4: *Häufigkeitstabelle der in Österreich gelebten Jahre*

	N	%
immer	11	39,3%
bis 5 Jahre	5	17,9%
6-10 Jahre	4	14,3%
11-15 Jahre	2	7,1%
16-20 Jahre	4	14,3%
21-25 Jahre	1	3,6%
31-35 Jahre	1	3,6%

Das monatliche Netto-Familieneinkommen wird zwischen 2000 und über 5000 Euro angegeben. Vier Mütter gaben hierzu keine Auskunft. Das häufigste Einkommen liegt im Bereich von 3501 bis 4000 Euro. In Tabelle 5 sind die Häufigkeiten angeführt.

Tabelle 5: *monatliches Nettoeinkommen*

	N	%
keine Angabe	4	14,3%
2001-2500	2	7,1%
2501-3000	1	3,6%
3001-3500	4	14,3%
3501-4000	6	21,4%
4001-4500	5	17,9%
4501-5000	2	7,1%
> 5000	4	14,3%

7.4 Verfahren

7.4.1 Elternfragebogen zur Erfassung relevanter Aspekte des bilingualen Spracherwerbs

Der Fragebogen für die Eltern der getesteten Kinder wurde in Anlehnung an den Fragebogen von Verdel (1990) sowie von Sadjak-Opetnik (2007) erstellt. Verdel untersuchte Vorschulkinder zum Thema „Faktoren des Zweispracherwerbs“, Sadjak-Opetnik führte 17 Jahre später eine Follow-Up- Studie mit denselben Studienteilnehmern durch. Bei beiden Untersuchungen wurden die Eltern mittels Fragebogen befragt. Diese dienten dem Fragebogen der vorliegenden Arbeit als Vorlage. Er wurde außerdem in Deutsch und in Englisch verfasst, um den Eltern die Möglichkeit zu geben, beim Ausfüllen die Sprache zu wählen in der sie sich wohler fühlen. Ursprünglich war geplant, dass sowohl der Vater als auch die Mutter je einen Fragebogen ausfüllten, da jedoch nur ein geringer Prozentsatz der Familien zusätzlich zum Mutterfragebogen auch einen Vaterbogen abgab, wurden diese in die Auswertung nicht einbezogen.

Im Fragebogen wurden die Sozialdaten der Eltern und des Untersuchungskindes, sowie kind- und elternbezogene Variablen erfasst. Die erfassten Variablen betrafen einerseits den Spracherwerbsprozess, die Einschätzung der Sprachbeherrschung des Kindes, das Sprachverhalten des Kindes in der Familie sowie im sozialen Umfeld und andererseits die Spracherziehung, das Sprachverhalten und die Sprachbeherrschung der Eltern.

Um die Sprachbeherrschung in Deutsch und Englisch erfassen zu können, wurden je drei Untertests des HAWIVA-III und des WPPSI-III verwendet, diese werden nun genauer beschrieben.

7.4.2 Hannover-Wechsler-Intelligenztest für das Vorschulalter - III (HAWIVA-III)

Der HAWIVA-III (Fritz, Preuß, Ricken, Schuck, 2007) besteht aus einem Handlungs- und einem Verbalteil, wobei die vier Untertests des Handlungsteils auch gesondert von den drei des Verbalteils durchgeführt werden können. Für die vorliegende Studie wurden für die Abklärung der Fragestellung die folgenden Untertests des Verbalteils zur Überprüfung der Sprachkompetenz der Kinder in Deutsch verwendet:

1. Allgemeines Wissen

Dieser Untertest erfasst die Fähigkeit, allgemeines Faktenwissen zu erwerben, das durch die Umwelt vermittelt wird, im Langzeitgedächtnis zu speichern und wiederzugeben. Die Bearbeitung der Aufgaben wird durch die auditive Wahrnehmung, Sprechverstehen und die Fähigkeit des verbalen Ausdrucks beeinflusst. Der Test besteht aus 24 sprachlichen Items auf die das Kind adäquate Antworten geben soll, wie zum Beispiel: „Womit schneiden Menschen?“ oder „Nenne mir den Namen eines Gemüses“.

2. Begriffe erklären (Wortschatztest)

Beim Wortschatztest geht es um die Erfassung des lexikalischen Wissens und der sprachlichen Begriffsbildung und steht in engem Zusammenhang zum Wissensumfang, der Lernfähigkeit, dem Langzeitgedächtnis und dem Grad der Sprachentwicklung des Kindes. Dieser Untertest umfasst 14 Items, die Aufgabe besteht in der Definition von Begriffen, die dem Kind vorgelesen werden. Ein Beispiel dazu wäre: „Was ist ein Schuh?“

3. Gemeinsamkeiten finden

Mit diesem Untertest werden die sprachliche Begriffsbildung und die Fähigkeit, Schlussfolgerungen aus sprachlichen Informationen zu ziehen erfasst. Desweiteren wird damit das Hörverstehen, das Gedächtnis, die Differenzierfähigkeit zwischen wichtigen und unwichtigen Details und der sprachliche Ausdruck geprüft. Die Aufgabe selbst besteht darin, einen Satz zu vervollständigen indem ein Oberbegriff für zwei Begriffe gefunden werden soll. Beispiel: „Hunde und Katzen, beides sind ...?“ In diesem Fall wäre eine mögliche Antwort „Haustiere“.

7.4.3 Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence –Third Edition (WPPSI-III)

Der WPPSI-III (Wechsler, 2003) ist die ursprüngliche, englische Version des HAWIVA-III. Zur Prüfung der englischen Sprachkompetenzen wurden dieselben Untertests wie in 6.4.2. verwendet:

1. Information
2. Vocabulary
3. Similarities

In beiden Versionen der Sprachenstandsmessung wurde für jede richtige Antwort im Untertest Allgemeines Wissen/Information ein Punkt vergeben und im Wortschatztest/Vocabulary je nach Qualität der Antwort, ein oder zwei Punkte vergeben. Bei Similarities wurden in der englischen Version ebenfalls ein oder zwei Punkte vergeben, in der deutschen Version Gemeinsamkeiten finden wurde für eine richtige Antwort ein Punkt vergeben. Die bei der Testung erfassten Rohwerte werden in Wertpunkte umgerechnet, wobei der Mittelwert bei 10 liegt und die Standardabweichung bei 3. Laut Manual sollte die Durchführung des jeweiligen Untertests dann unterbrochen werden, wenn auf vier (Gemeinsamkeiten finden/Similarities) oder fünf (Allgemeines Wissen/Information, Begriffe erklären/Vocabulary) aufeinanderfolgende Items falsch oder nicht geantwortet wird.

7.5 Durchführung

Nachdem die Leiterinnen der Kindergärten ihre schriftliche Zusage für die Durchführung der Studie gegeben hatten, wurde ein persönliches Gespräch mit ihnen durchgeführt. Dabei bekamen sie ein Elterninformationsblatt, die Fragebögen sowie eine Einverständniserklärung für die Eltern ausgehändigt. Es wurde vereinbart, dass diese an die jeweiligen Eltern weitergereicht wurde, um zusätzlich eine fixe Zusage zu bekommen. Nachdem die Eltern ihr schriftliches Einverständnis gegeben hatten, wurde mit der Leiterin ein Termin vereinbart an dem die Testung stattfinden konnte. Zu diesem Zeitpunkt wurden alle Unterlagen wieder an die Testleiterin zurückgegeben. Jeder Kindergarten stellte einen eigenen Raum zur Verfügung, in dem die Testung durchgeführt werden konnte, welche in etwa eine Stunde in Anspruch nahm. Nach einer kurzen Einleitungsphase, die einerseits dazu diente, dem Kind die Aufregung zu nehmen und ihm zu erklären was nun passieren würde und andererseits um einander kennenzulernen, wurde das Kind gefragt in welcher Sprache es den Test absolvieren möchte. Daraufhin wurde in dieser Sprache mit der Testung begonnen. Die zweite Testung wurde in der anderen Sprache durchgeführt. Die Testungen fanden meist am Vormittag statt, einige wenige am Nachmittag. Alle getesteten Kinder ließen sich ohne Probleme motivieren bei der Testung mitzumachen.

7.6 Sprachkompetenz in Englisch und Deutsch

Um die Sprachkompetenz der Kinder in Deutsch und Englisch zu prüfen, wurden die Untertests „Allgemeines Wissen“, „Begriffe erklären“ und „Gemeinsamkeiten finden“ und jener in Englisch („Information“, „Vocabulary“, „Similarities“) die analogen Untertests aus dem WPPSI-III verwendet. Alle 28 getesteten Kinder absolvierten sowohl die deutschen als auch die englischen Sprachtests. Um die Sprachkompetenz der Kinder mit den weiteren Ergebnissen vergleichbar zu machen, wurden die Wertpunkte der Subtests für jede Sprache summiert. Diese beiden Variablen werden im Folgenden als „Gesamtwertpunkte Deutsch“ und „Gesamtwertpunkte Englisch“ bezeichnet. In Tabelle 6 sind die Mittelwerte und Streuungen der Wertpunkte in Deutsch und Englisch angeführt, zur besseren Veranschaulichung werden diese Werte in Abb. 7 grafisch dargestellt.

Tabelle 6: Mittelwerte (MW) und Streuungen (S) der Wertpunkte der Subtests des HAWIVA-III und WPPSI-III

Subtests des HAWIVA-III und WPPSI-III	Gesamtwertpunkte Deutsch		Gesamtwertpunkte Englisch	
	MW	S	MW	S
Allgemeines Wissen/Information	6,39	3,24	4,61	2,13
Begriffe erklären/Vocabulary	9,50	3,01	7,64	2,25
Gemeinsamkeiten finden/Similarities	10,43	2,46	10,43	2,50

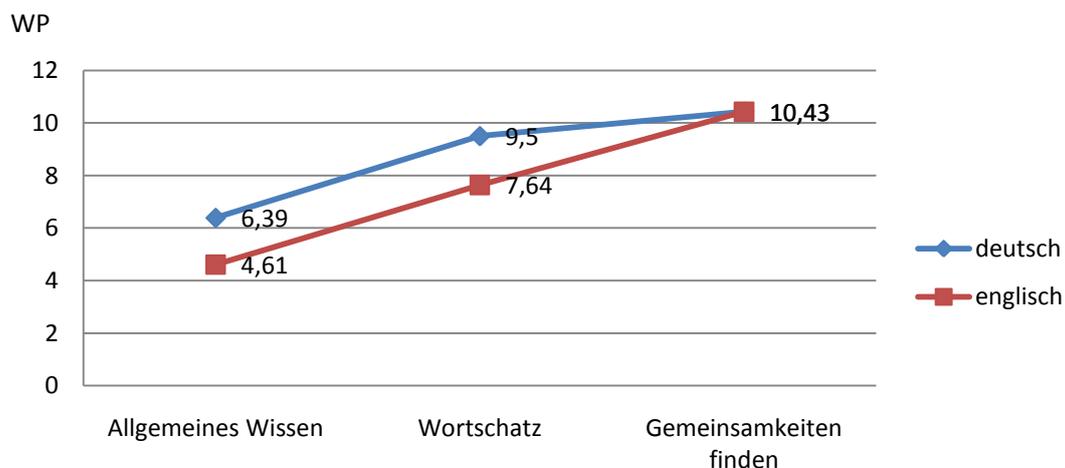


Abbildung 7: Wertpunktverteilung der Sprachtests in Deutsch und Englisch

Eine Überprüfung der Normalverteilung der „Gesamtwertpunkte Deutsch und Englisch“ mittels Kolmogorov-Smirnov-Test erbrachte in beiden Fällen kein signifikantes Ergebnis, die Normalverteilung ist also gegeben. (Tab. 7)

Tabelle 7: Normalverteilungsprüfung der Gesamtwertpunkte in Deutsch und in Englisch

	Statistik	df	p
Gesamtwertpunkte Deutsch	0,141	28	0,160
Gesamtwertpunkte Englisch	0,135	28	0,200

Es wurde außerdem die Normalverteilung der Wertpunkte der einzelnen Subtests für jede Sprache mittels Kolmogorov-Smirnov-Test geprüft. Bis auf die Subtests Gemeinsamkeiten finden und Information sind alle Wertpunkte der Subtests normalverteilt. (Tab. 8)

Tabelle 8: Normalverteilungsprüfung der Wertpunkte der einzelnen Subtests des HAWIVA-III und des WPPSI-III

Subtests Deutsch	Statistik	df	p
Wertpunkte Allgemeines Wissen	0,110	28	0,200
Wertpunkte Begriffe erklären	0,155	28	0,083
Wertpunkte Gemeinsamkeiten finden	0,212	28	0,002
Subtests Englisch			
Wertpunkte Information	0,177	28	0,025
Wertpunkte Vocabulary	0,130	28	0,200
Wertpunkte Similarities	0,124	28	0,200

Um die Leistungen der Kinder in Deutsch und Englisch vergleichen zu können, wurde der Wilcoxon-Test angewendet, da die Normalverteilungen der verwendeten Variablen nicht gegeben sind (siehe Tab. 9). Die Unterschiede zwischen den Leistungen im Allgemeinen Wissen sowie im Begriffe Erklären sind signifikant bzw. sehr signifikant, während sich die Leistungen im Gemeinsamkeiten finden nicht unterscheiden. Im Allgemeinen Wissen und Wortschatz sind die Leistungen in Deutsch besser. Dass dies nicht auf Intelligenzunterschiede im Bereich der Generalisierungsfähigkeit beruht, zeigt das Ergebnis im Untertest Gemeinsamkeiten finden.

Tabelle 9: *Unterschiede der erbrachten Leistungen in den Subtests*

Subtest (Wertpunkte)	p	z
Allgemeines Wissen	0,011	-2,539
Begriffe erklären	0,009	-2,622
Gemeinsamkeiten finden	0,935	-0,081

7.6.1 Bildung von Bilingualismusgruppen

Um die Fragestellung zu prüfen, ob Unterschiede in der Sprachkompetenz in Deutsch und Englisch existieren, wurden mit Hilfe von Mediansplits der ermittelten Summenscores der Wertpunkte in Deutsch und Englisch vier Gruppen gebildet, die in Anlehnung an Verdel (1990) bezeichnet wurden. Der Median der Summenscores der drei Untertests beträgt in Deutsch 26 und in Englisch 24. Die Gruppen gliedern sich wie folgt (Abb. 8):

In Gruppe 1 ist die Sprachkompetenz in beiden Sprachen gut, es handelt sich um einen „additiven Bilingualismus“. In Gruppe 2 und 3 sind die Sprachkenntnisse in Deutsch besser und in Englisch schlechter bzw. in Englisch besser und in Deutsch schlechter. (sequentiell bilinguale Gruppen). In Gruppe 4 sind schlechte Sprachkenntnisse in beiden Sprachen gegeben. Hier spricht man vom Semilingualismus“.

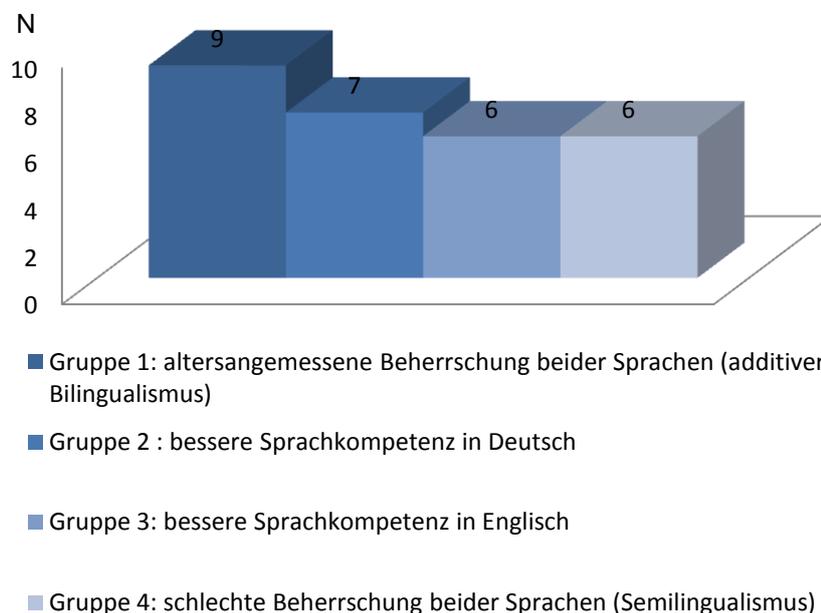


Abbildung 8: Häufigkeiten der Bilingualismusgruppen

Da die Überprüfung der Variablen mittels Kolmogorov-Smirnov-Test (Tab. 8) keine Normalverteilung ergab, wurde ein Vergleich der Mittelwerte der Untertests in beiden Sprachen mithilfe von Kruskal-Wallis-Tests durchgeführt. (Tab. 10) Dieser zeigt, dass sich die vier Gruppen im Hinblick auf die Leistungen der einzelnen Subtests in Deutsch und Englisch signifikant unterscheiden. Sowohl in den deutschen als auch in den englischen Subtests erreichen die Kinder der Gruppe 4 „Semilingualismus“ die niedrigsten, jene der Gruppe 1 die höchsten Ergebnisse.

Tabelle 10: Vergleich der Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (S) der deutschen und englischen Subtests in den Bilingualismusgruppen

deutsche Subtests		Allgemeines Wissen	Begriffe erklären	Gemeinsamkeiten finden
Gruppe 1 Additiver Bilingualismus N=9	M	8,22	11,89	12,67
	S	3,03	1,76	2,24
Gruppe 2 sequentiell bilingual Deutsch N=7	M	7,43	11,00	10,43
	S	2,70	2,65	2,15
Gruppe 3 sequentiell bilingual Englisch N=6	M	5,33	7,33	8,83
	S	2,73	1,03	,75
Gruppe 4 Semilingualismus N=6	M	3,50	6,33	8,67
	S	2,59	1,86	1,63
Kruskal-Wallis Test		$\chi^2=9,182$ df=3 p=0,027	$\chi^2=19,696$ df=3 p=0,000	$\chi^2=14,754$ df=3 p=0,002
englische Subtests		Allgemeines Wissen	Begriffe erklären	Gemeinsamkeiten finden
Gruppe 1 Additiver Bilingualismus N=9	M	5,56	8,89	11,67
	S	1,24	1,62	2,00
Gruppe 2 sequentiell bilingual Deutsch N=7	M	4,00	7,00	8,86
	S	1,53	2,24	1,46
Gruppe 3 sequentiell bilingual Englisch N=6	M	6,00	8,67	12,83
	S	2,83	2,42	1,60
Gruppe 4 Semilingualismus N=6	M	2,50	5,50	8,00
	S	1,22	1,05	1,41
Kruskal-Wallis Test		$\chi^2=13,094$ df=3 p=0,004	$\chi^2=9,819$ df=3 p=0,02	$\chi^2=18,710$ df=3 p=0,000

7.6.2 Geschlechtsunterschiede

Immer wieder wird in der Literatur beschrieben, Mädchen hätten einen leichten Sprachvorteil gegenüber Buben (Fenson, 1994). In der vorliegenden Untersuchung kann mittels unabhängigem t-Test für die englischen Subtests ein signifikanter Unterschied $p=0.048$ festgestellt werden. Außerdem ist in den Ergebnissen aus Tabelle 11 ersichtlich, dass die Mädchen in beiden Sprachsituationen höhere Ergebnisse erzielten als die Buben, was die in der Literatur vorzufindende Meinung unterstützt.

Tabelle 11: *Vergleich der Geschlechter in der testmäßig erfassten Sprachkompetenz mithilfe der Wertpunktsummen*

	t	df	p	Weiblich N=12	Männlich N=16
Gesamtwertpunkte Deutsch	1,005	26	0,324	M(27,92), S(6,10)	M(25,13), S(8,03)
Gesamtwertpunkte Englisch	2,075	26	0,048	M(24,92), S(4,56)	M(21,00), S(5,20)

7.6.3 Alter der Kinder und die im Test erreichte Sprachkompetenz

Lenneberg (1967), Pieper (1987) Esser (2008) und sprechen in Bezug auf einen erfolgreichen Zweispracherwerb von einem Zusammenhang mit dem Alter der Kinder. Die Analyse mittels Korrelation in Tabelle 12 ergab keinen signifikanten Zusammenhang. In der Literatur findet sich auch immer wieder die These, dass jüngere Kinder gegenüber älteren einen Vorteil im Erlernen von zwei Sprachen hätten. Um dies zu prüfen, wurden die vier Gruppen mittels Mediansplit in jüngere und ältere Kinder aufgeteilt, wobei die Mitte bei 5,06 Jahren liegt. Anhand Tabelle 13 ist ersichtlich, dass es keine großen Unterschiede gibt, in welcher Gruppe sich jüngere und ältere Kinder befinden. Der Zusammenhang zwischen dem Alter und dem Sprachkönnen ist nicht signifikant (Fisher-Exact-Test: $p=0,953$).

Tabelle 12: Zusammenhang zwischen Alter des Kindes und der in der Sprachenstandmessung erhobenen Sprachkompetenz

	rho	p
Gesamtwertpunkte Deutsch	-0,352	0,066
Gesamtwertpunkte Englisch	-0,014	0,942

Tabelle 13: Zusammenhang zwischen den Bilingualismusgruppen und den Altersgruppen

		Gruppe 1 Additiver Bilingualismus	Gruppe 2 sequentiell bilingual Deutsch	Gruppe 3 sequentiell bilingual Englisch	Gruppe 4 Semilingualismus
jüngere Kinder (4,04-5,06 Jahre)	N	4	4	3	2
	Erw. N.	4,2	3,3	2,8	2,8
ältere Kinder (5,06-6,03 Jahre)	N	5	3	3	4
	Erw. N.	4,8	3,8	3,2	3,2
Fisher Exact- Test:	p=0,953				

7.6.4 Kindergartenjahre

Der Kindergarten hat nach Thiersch (2007) und Burkhardt Montanari (2007) einen erheblichen Einfluss auf die Sprachleistungen der Kinder. Deshalb wird die Vermutung angestellt, dass die im Kindergarten verbrachte Zeit einen Zusammenhang mit der Sprachkompetenz der Kinder aufweist. Die Ergebnisse in Tabelle 14 belegen diese Vermutung teilweise, es konnte ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Kindergartenjahren und der testmäßig erfassten Sprachkompetenz in Deutsch nachgewiesen werden, für die englische Bedingung allerdings nicht.

Tabelle 14: Zusammenhang zwischen den Kindergartenjahren und der testmäßig erfassten Sprachkompetenz

	rho	p
Gesamtwertpunkte Deutsch	-0,410	0,015
Gesamtwertpunkte Englisch	-0,061	0,379

Für die genauere Analyse des Zusammenhangs zwischen den Kindergartenjahren und der Sprachkompetenz sind in Tabelle 15 die Werte der Rangkorrelation zwischen den Jahren und den einzelnen Subtests zu finden. Wie auch schon in Abb. 8 (s. 7.7) erkennbar, ist auch hier der Zusammenhang in den Subtests Allgemeines Wissen und Begriffe erklären signifikant, nicht aber im Gemeinsamkeiten finden.

Tabelle 15: *Zusammenhang zwischen den Kindergartenjahren und den einzelnen Subtests*

Subtest	rho	p
Allgemeines Wissen Deutsch	-,0391	0,020
Begriffe erklären Deutsch	-0,391	0,020
Gemeinsamkeiten finden Deutsch	-0,277	0,077
Allgemeines Wissen Englisch	-,108	0,291
Begriffe erklären Englisch	-0,103	0,302
Gemeinsamkeiten finden Englisch	-0,156	0,214

7.6.5 Code-Switching

Ausgehend von Dunato (2000) besteht die Annahme, dass die Sprachkompetenz umso besser ist, desto weniger die Sprachen vermischt werden. Die Mütter sollten einschätzen, wie häufig ihre Kinder die beiden Sprachen mischen, als Antwortmöglichkeit stand „immer“, „oft“, „manchmal“, „selten“ und „nie“ zur Verfügung. Die häufigste Antwort auf die Frage „Wie oft vermischt Ihrer Meinung nach Ihr Kind beide Sprachen?“ war „manchmal“. (Tab. 16) Um einen möglichen Zusammenhang darzustellen, wurde die Sprachvermischung mit den in 7.6.1 beschriebenen Gruppen mittels Häufigkeiten in Tab. 17 dargestellt. Es zeigt sich eine Tendenz dahingehend, dass mehr Kinder die „selten“ die Sprachen mischen in beiden Sprachen oder zumindest in einer Sprache kompetent sind, als in der Gruppe des „Semilingualismus“ in der im Vergleich zu den anderen öfter vermischt wird.

Tabelle 16: Häufigkeit der Vermischung der Sprachen

	Häufigkeit Vermischen d. Sprachen	
	N	%
oft	3	10,7%
manchmal	16	57,1%
selten	8	28,6%
nie	1	3,6%

Tabelle 17: Häufigkeit der Vermischung der Sprachen und Bilingualismusgruppen

Häufigkeit	Additiver Bilingualismus		sequentiell bilingual Deutsch		sequentiell bilingual Englisch		Semilingualismus	
	N	%	N	%	N	%	N	%
oft	1	11,1%	1	14,3%	1	16,7%		
manchmal	4	44,4%	4	57,1%	3	50,0%	5	83,3%
selten	3	33,3%	2	28,6%	2	33,3%	1	16,7%
nie	1	11,1%						

Nach einer Rangkorrelation nach Spearman besteht zwischen der Häufigkeit mit der die Kinder die Sprache vermischen und der testmäßig erfassten Sprachkompetenz in beiden Sprachen kein signifikanter Zusammenhang.

Tabelle 18: *Zusammenhang zwischen Code-Switching und der testmäßig erfassten Sprachkompetenz der Kinder*

	Gesamtwertpunkte Deutsch	Gesamtwertpunkte Englisch
Häufigkeit der Sprachvermischung	$p=0,754$	$p=0,151$

7.7 Spracherwerb

7.7.1 Erstsprache

Gemäß der Interdependenzhypothese von Cummins (1982) wurde geprüft, ob die Sprachkompetenz der Kinder in jener Sprache besser ist, in der die Erstsprache erlernt wurde. Eine Analyse mittels unabhängigen t-Tests erbrachte kein signifikantes Ergebnis. Obwohl die Unterschiede nicht signifikant sind, sind die Werte des Vergleiches der testmäßig erfassten Sprachkompetenz Deutsch mit der Erstsprache Deutsch deutlich höher als bei Erstsprache Englisch; für die Sprachkompetenz Englisch zeigen sich ebenfalls höhere Werte in der dazugehörigen Erstsprache Englisch. (siehe Tab. 19) Man kann also generell davon ausgehen, dass die Erstsprache einen Einfluss auf die Sprachkompetenz hat.

Tabelle 19: Vergleich der Erstsprache mit der testmäßig erfassten Sprachkompetenz

	t	df	p	Erstsprache Deutsch N=15	Erstsprache Englisch N=13
Gesamtwertpunkte Deutsch	1,191	19	0,248	M(28,09), S(7,23)	M(24,70), S(5,62)
Gesamtwertpunkte Englisch	-1,209	19	0,241	M(21,18), S(3,89)	M(23,70), S(5,58)

7.7.2 Personenbezogener Spracherwerb

Im Fragebogen wurden die Mütter befragt, welche der beiden Sprachen das Kind von den verschiedensten inner- und außerfamiliären Personen gelernt hat. Zum innerfamiliären Kreis zählen die Eltern und die Großeltern mütterlicherseits und väterlicherseits. Außerfamiliäre Quellen sind der Kindergarten, Sprachförderunterricht, Freunde und Au-pair. In einigen Fällen wurden die ersten beiden Möglichkeiten zusammen angekreuzt, was als „beide Sprachen“ zusammengefasst wurde. Anhand der Abbildung 9 ist erkennbar, dass Mütter und Väter bei der Spracherziehung auf eine getrennte Sprachwahl achten. Betrachtet

man die Werte des außerfamiliären Personenkreises, so zeigt sich, dass bis auf den Kindergarten eher beide Sprachen verwendet werden.

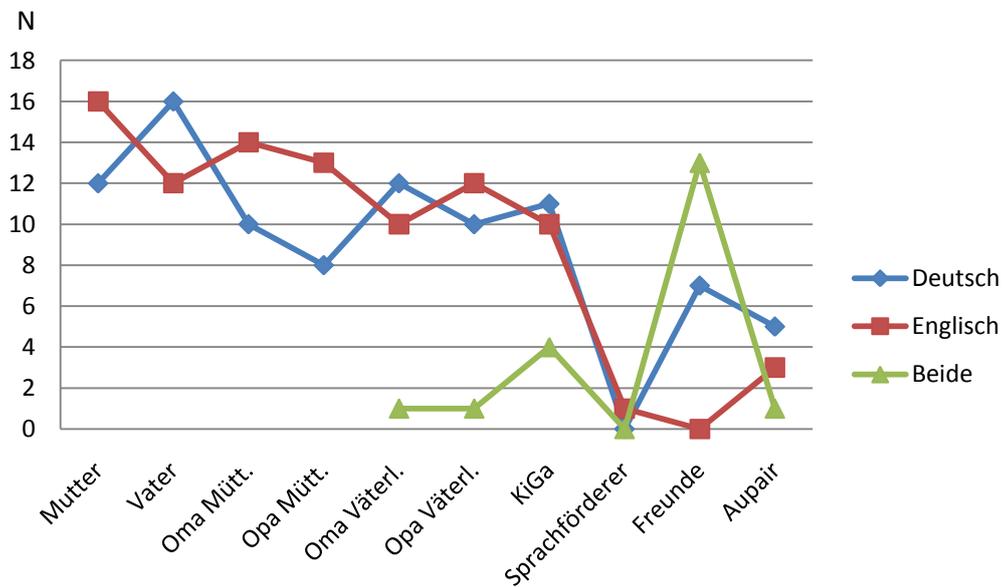


Abbildung 9: Übersicht personenbezogener Spracherwerb

Als nächsten Schritt wurde zwecks Überprüfung möglicher Zusammenhänge zwischen den in Frage kommenden Personen und der Leistungen der Kinder in Deutsch und Englisch Rangkorrelationen nach Spearman durchgeführt. (Tab. 20) Diese Analyse ergab einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Spracherwerb von den Großeltern väterlicherseits mit den Leistungen in der Testsprache Deutsch.

Tabelle 20: Zusammenhang zwischen personenbezogenem Spracherwerb und testmäßig erfasster Sprachkompetenz der Kinder

Personenbezogener Spracherwerb		Gesamtwertpunkte Deutsch	Gesamtwertpunkte Englisch
Mutter	rho	-0,058	0,214
	p	0,769	0,273
Vater	rho	0,151	0,244
	p	0,444	0,210
Großmutter mütterlicherseits	rho	-0,251	0,057
	p	0,198	0,773
Großvater mütterlicherseits	rho	-0,216	0,076
	p	0,270	0,702
Großmutter väterlicherseits	rho	0,536	-0,029
	p	0,003	0,885
Großvater väterlicherseits	rho	0,380	-0,200
	p	0,046	0,306
Geschwister	rho	-0,355	0,043
	p	0,064	0,827
Freunde	rho	-0,250	-0,117
	p	0,199	0,553
erwachsene Freunde	rho	-0,188	-0,064
	p	0,339	0,748

7.7.3 Sprechbeginn

Man spricht beim Erwerb der Sprache oft von „Meilensteinen“ die Kinder in gewissen Altersstufen erreichen, da sich nach Szagun (2008) jedoch jedes Kind unterschiedlich schnell entwickelt, stellt sich die Frage, ob diese „Grenzen“ überhaupt eingehalten werden können und ob Kinder höhere Leistungen in der Sprachkompetenz erreichen, wenn sie früher zu sprechen begonnen haben. Diese Variable wurde mit den Kategorien 1= 8. bis 10. Monat, 2=10. bis 12. Monat 3=12. bis 14. Monat, 4=14. bis 16. Monat, 5=18. bis 20. Monat, 6=20. bis 22. Monat, 7=22. bis 24. Monat und 8=nach dem zweiten Lebensjahr erhoben. Wie bereits vermutet besteht kein signifikanter Unterschied bezüglich der Sprachkompetenz mit dem Zeitpunkt wann das Kind zu sprechen begonnen hat. (Tab. 21)

Tabelle 21: Zusammenhang des Sprechbeginnes mit der Sprachkompetenz

		Sprechbeginn Deutsch	Sprechbeginn Englisch
Gesamtwertpunkte Deutsch	rho	-0,082	0,096
	p	0,679	0,625
Gesamtwertpunkte Englisch	rho	0,064	-0,124
	p	0,746	0,531

7.7.4 Sprechbeginn von Sätzen

Neben der Frage in 7.8.3 nach dem Sprechbeginn der Kinder wurde nach dem Zeitpunkt gefragt, zu welchem das Kind begonnen hat in ganzen Sätzen zu sprechen (1=18. bis 20. Monat, 2=20. bis 22. Monat, 3=22. bis 24. Monat und 4=nach dem zweiten Lebensjahr). Auch in diesem Fall zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Beginn in ganzen Sätzen zu sprechen und der Sprachkompetenz der Kinder, wie in Tabelle 22 zu sehen ist.

Tabelle 22: Zusammenhang des Zeitpunktes des Satzsprechens mit der Sprachkompetenz

		Sprechbeginn Deutsch	Sprechbeginn Englisch
Gesamtwertpunkte Deutsch	rho	0,020	0,165
	p	0,921	0,401
Gesamtwertpunkte Englisch	rho	-0,308	-0,204
	p	0,110	0,297

7.7.5 früherer Sprachgebrauch des Kindes

Um genaue Informationen über das Sprachverhalten des Kindes zu ermitteln, wurden die Mütter gefragt, in welchem Ausmaß die beiden Sprachen in den vergangenen Lebensjahren von den Kindern verwendet wurden. Dabei wurde zwischen „nur Deutsch“, „vorwiegend Deutsch“, „beide Sprachen“, „vorwiegend Englisch“ und „nur Englisch“ unterschieden. Anhand Abbildung 10 ist zu erkennen, dass der Anteil der Kinder, die nur eine Sprache verwenden, mit zunehmendem Alter abnimmt.

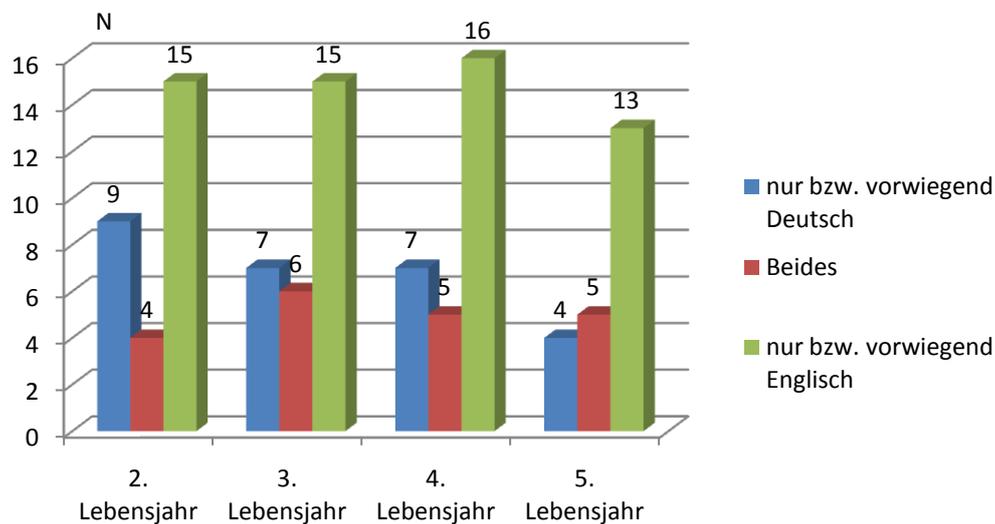


Abbildung 10: Häufigkeiten des Sprachgebrauches der Kinder

In Tabelle 23 ist ersichtlich, dass die beiden Gruppen „sequentiell bilingual“ bei der Sprachverwendung über die Lebensjahre homogen bleiben und häufiger die Sprache wählen, die sie besser beherrschen. Auffällig ist außerdem, dass sich die Gruppe der „additiven Bilingualisten“ bezüglich der Sprachwahl im Laufe der Zeit angleichen. Ab dem 4. Lebensjahr wird sowohl Englisch als auch Deutsch gleichermaßen verwendet.

Tabelle 23: *Bilingualismusgruppen und Sprachgebrauch des Kindes über die Lebensjahre*

Alter	Sprache		Additiver Bilingualismus	sequentiell bilingual Deutsch	sequentiell bilingual Englisch	Semilingualismus
bis 2. Lebensjahr $\chi^2 = p =$ 0,315	Nur. bzw. vorwiegend Deutsch	N	5	5	1	2
		Erw. N	4,2	3,3	2,8	2,8
Fisher-Exact- Test: p = 0,161	Beides	N	1	1	0	0
		Erw. N	0,6	0,5	0,4	0,4
3. Lebensjahr $\chi^2 = p =$ 0,125	Nur bzw. vorwiegend Englisch	N	3	1	5	4
		Erw. N	4,2	3,3	2,8	2,8
Fisher-Exact- Test: p = 0,288	Beides	N	3	2	5	4
		Erw. N	4,5	3,5	3	3
4. Lebensjahr $\chi^2 = p =$ 0,025	Nur. bzw. vorwiegend Deutsch	N	3	5	1	2
		Erw. N	3,5	2,8	2,4	2,4
Fisher-Exact- Test: p = 0,099	Beides	N	4	0	0	1
		Erw. N	1,6	1,3	1,1	1,1
5. Lebensjahr $\chi^2 = p =$ 0,344	Nur bzw. vorwiegend Englisch	N	2	2	5	3
		Erw. N	3,9	3	2,6	2,6
Fisher-Exact- Test: p = 0,572	Beides	N	1	3	1	2
		Erw. N	1,9	1,5	1,3	1,3
	Nur bzw. vorwiegend Deutsch	N	4	1	0	1
		Erw. N	2,3	1,8	1,5	1,5
	Nur bzw. vorwiegend Englisch	N	3	4	0	2
		Erw. N	1,9	1,5	1,3	1,3

7.7.6 Personenbezogene Sprachwahl der Kinder

In 7.8.2 konnte aufgezeigt werden, dass vor allem im innerfamiliären Kreis der Sprachgebrauch mit dem Kind strikt in Deutsch und Englisch getrennt wird, während im außerfamiliären Bereich eher beide Sprachen gegenüber dem Kind verwendet wurden. Gemäß Cunningham (2004) sind Kinder bereits sehr früh in der Lage, sprachlich differenziert auf unterschiedliche Partner zu reagieren. Analog dazu ist in Abbildung 11 ersichtlich, dass die Kinder je nach Ansprache, mit der jeweiligen Sprache reagierten, mit der sie angesprochen wurden.

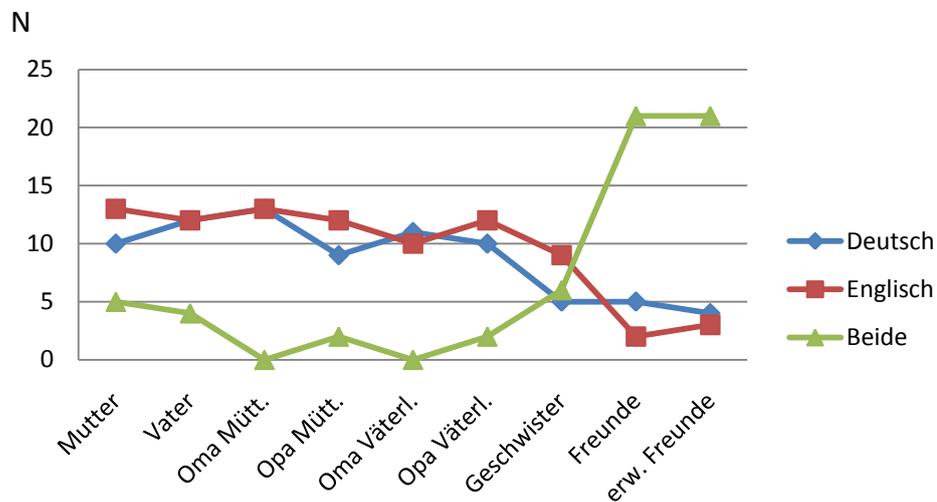


Abbildung 11: *personenbezogene Sprachwahl der Kinder*

7.7.7 Von den Müttern eingeschätzte Sprachkompetenz der Kinder

Die Mütter sollten die Sprachbeherrschung ihrer Kinder in Deutsch und in Englisch mithilfe einer sechsstufigen Skala einschätzen. (1=sehr gut, 2=gut, 3=befriedigend, 4=ausreichend, 5=mangelhaft, 6= überhaupt nicht). Wie aus Abbildung 12 ersichtlich, wurden Sprachkompetenzen der meisten Kinder der Stichprobe in beiden Sprachen als „gut“ eingeschätzt. Die Einschätzungen der Mütter bezüglich der Sprachkompetenz sind laut Kolmogorov-Smirnov nicht normalverteilt.

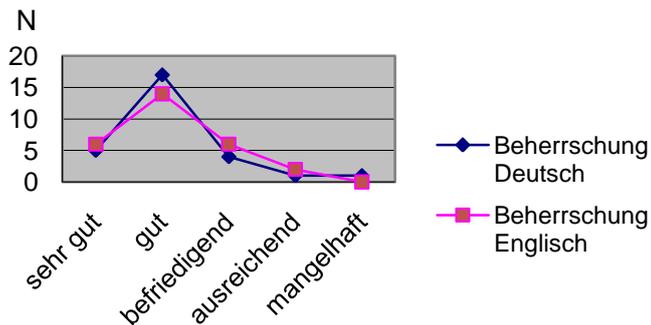


Abbildung 12: Sprachbeherrschung der Kinder nach Einschätzung der befragten Mütter und Wertpunktsumme in den deutschen und englischen Untertests

Die Ergebnisse der durchgeführten Rangkorrelation in Tabelle 24 widerlegen die These, dass die eingeschätzte Sprachbeherrschung des Kindes signifikant mit dessen testmäßig erfasster Sprachkompetenz in der jeweiligen Sprache zusammenhängt. Eltern neigen bei Fragebogenstudien dazu, die Leistungen ihrer Kinder des Öfteren besser einschätzen als sie tatsächlich sind, dies könnte der Grund sein, dass in diesem Fall kein signifikantes Ergebnis zustande kam; der Großteil der Mütter gab an, ihre Kinder sprächen beide Sprachen zumindest „gut“, siehe dazu auch Abbildung 12.

Tabelle 24: Zusammenhang zwischen eingeschätzter Sprachbeherrschung und testmäßig erfasster Sprachkompetenz

		Eingeschätzte Beherrschung	
		Deutsch	Englisch
Gesamtwertpunkte Deutsch	rho	-0,304	0,129
	p	0,115	0,514
Gesamtwertpunkte Englisch	rho	0,005	-0,220
	p	0,980	0,260

7.7.8 von den Müttern eingeschätzter Sprachgebrauch der Kinder

50% der Kinder sprechen nach Angaben der Mutter häufiger Deutsch, 32% Englisch und 18% beide Sprachen gleich oft. Es zeigen sich allerdings nach einer Analyse mittels Kruskal-Wallis-Test keine Unterschiede in der Sprachkompetenz der Kinder in beiden Sprachen in Bezug auf die Verteilung des Gebrauches der Sprache, wie Tabelle 25 zu entnehmen ist.

Tabelle 25: *Unterschiede in der Sprachkompetenz bezogen auf den Sprachgebrauch*

	χ^2	df	p
Gesamtwertpunkte Deutsch	2,279	2	0,320
Gesamtwertpunkte Englisch	0,261	2	0,878

7.7.9 von den Müttern eingeschätzter Sprachbezug der Kinder

Im weiteren Verlauf sollten die Mütter einschätzen, zu welcher Sprache ihr Kind mehr Bezug hat. Es wird angenommen, dass Kinder in jener Sprache bessere Leistungen erzielen der sie sich „näher“ fühlen. 61% der Kinder haben laut der Erhebung im Fragebogen zur deutschen Sprache einen höheren Bezug, lediglich 39% hätten einen besseren Bezug zu Englisch. Wie den Ergebnissen des Mann-Whitney-Tests in Tabelle 26 zu entnehmen ist, zeigt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Sprachkompetenzen der Kinder im Vergleich mit dem Sprachbezug der jeweiligen Sprache.

Tabelle 26: *Unterschiede in der Sprachkompetenz der Kinder bezogen auf den von den Müttern eingeschätzten Sprachbezug*

		Eingeschätzter Sprachbezug	Zu welcher Sprache mehr Bezug	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Gesamtwertpunkte Deutsch	p	0,109	deutsch	17	16,50	280,50
	z	-1,604	englisch	11	11,41	125,50
Gesamtwertpunkte Englisch	p	0,637	deutsch	17	13,91	236,50
	z	-0,472	englisch	11	15,41	169,50

7.8 Einflussfaktoren der Umwelt

7.8.1 Muttersprache

In allen drei Untertests zur Überprüfung der Sprachkompetenz zeigen sich höhere Testwerte im deutschen Teil. Deshalb wurde überprüft ob die Sprache der Mutter die Sprachkompetenz des Kindes in Deutsch und Englisch beeinflusst. Elf Mütter gaben Deutsch und 17 Englisch als Muttersprache an. Aufgrund der in Tabelle 27 dargestellten Werte ist ersichtlich, dass es keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Sprachen in Bezug auf die Muttersprache gibt. Die Sprache der Mutter beeinflusst also nicht signifikant die Sprachkompetenz des Kindes.

Tabelle 27: Einfluss der Muttersprache auf die testmäßig erfasste Sprachkompetenz der Kinder

	Muttersprache	
Gesamtwertpunkte Deutsch	p	0,358
Gesamtwertpunkte Englisch	p	0,637

7.8.2 Alltagssprache der Mutter

Um den Einfluss der Sprache der Mutter auf die Sprachkompetenz der Kinder zu überprüfen, war neben der Muttersprache die Erhebung jener Sprache relevant, die die Mutter im Alltag häufiger verwendet. Dabei konnte festgestellt werden, dass 57% der befragten Mütter Deutsch im Alltag verwendet, 32% sprechen Englisch und 10% geben an, beide Sprachen gleich oft zu benutzen. (Tab 28)

Tabelle 28: Häufigkeiten der Alltagssprache der Mutter

	Mutter_SpracheAlltag	
	N	%
deutsch	16	57,1%
englisch	9	32,1%
beides	3	10,7%

Der Vergleich mittels Kruskal-Wallis-Test zur Prüfung, ob Unterschiede bei den Leistungen in den beiden Sprachen vorliegen, je nachdem welche Sprache die Mutter im Alltag öfter verwendet, ist nicht signifikant. (Tab. 29) Das kann daran liegen, dass immerhin 10% der Mütter angeben, beide Sprachen gleich oft zu verwenden. Das bedeutet, dass die Kinder im Alltag auch beide Sprachen von der Mutter hören, auch wenn mit ihnen selbst ausschließlich eine der beiden Sprachen gesprochen wird.

Tabelle 29: *Unterschiede der testmäßig erfassten Sprachkompetenz der Kinder bezogen auf die Alltagssprache der Mutter*

	χ^2	df	p
Gesamtwertpunkte Deutsch	1,516	2	0,469
Gesamtwertpunkte Englisch	3,339	2	0,328

7.8.3 Sprachbeherrschung der Mutter

Kinder können nach Chomsky (1957) Sprachen nur dann ausreichend erlernen, wenn auch das Umfeld dementsprechende Kenntnisse in diesen Sprachen vorweisen kann. Es ist daher wichtig, dass das Umfeld die Sprache selbst gut beherrscht, damit sich die Kinder genügend Sprachwissen aneignen können. Die Mütter sollten selbst einschätzen, welche Sprache sie besser beherrschen. 12 gaben dabei Deutsch (43%) und 16 Englisch (57%) an. Um mögliche Unterschiede ausfindig zu machen, wurde ein Mann-Whitney-Test durchgeführt. (Tab. 30) Es lässt sich kein signifikanter Unterschied der Leistungen der Kinder feststellen, die Sprachbeherrschung der Mutter beeinflusst demnach nicht die Sprachkompetenz der Kinder.

Tabelle 30: *Unterschiede der testmäßig erfassten Sprachkompetenz der Kinder bezogen auf die Sprachbeherrschung der Mutter*

	Sprachbeherrschung der Mutter	
Gesamtwertpunkte Deutsch	p	0,376
Gesamtwertpunkte Englisch	p	0,485

7.8.4 Einreisealter

Nach Esser (2008) spielt das Einreisealter für den Zweispracherwerb eine erhebliche Rolle. Zwar sind alle Kinder der vorliegenden Studie in Österreich geboren, allerdings sind wie in Kap. 7.3, Tab. 4 61% der befragten Mütter nicht aus Österreich, sondern sind erst zu verschiedenen Zeitpunkten eingereist. Essers These entsprechend, sollte somit die Einreise der Mütter insofern einen Einfluss auf den Zweispracherwerb ausüben, dass, ausgehend davon, dass die Muttersprache nicht Deutsch ist, diese Sprache nicht ausreichend erworben wird. Chomskys These folgend, sollte dieses Sprachwissen einen Einfluss auf die Leistungen der Kinder haben. Deshalb interessierte der Zusammenhang zwischen den Jahren, die die Mütter bereits in Österreich leben mit den sprachlichen Leistungen der Kinder. Wie in Tabelle 31 dargestellt, konnte mittels Rangkorrelation nach Spearman kein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden.

Tabelle 31: *Zusammenhang des Einreisealters der Mutter mit der testmäßig erfassten Sprachkompetenz der Kinder*

		Einreisealter
Gesamtwertpunkte Deutsch	rho	0,089
	p	0,653
Gesamtwertpunkte Englisch	rho	-0,004
	p	0,984

7.8.5 früherer Sprachgebrauch gegenüber dem Kind

Betrachtet man die Verteilung des Sprachgebrauches über die verschiedenen Lebensjahre der Kinder in Abbildung 13 wird ersichtlich, dass die Mütter in Bezug auf den Sprachgebrauch größtenteils konsequent bleiben. Vor allem in Englisch wird die Tendenz beibehalten, in Deutsch werden im Laufe der Zeit häufiger beide Sprachen verwendet.

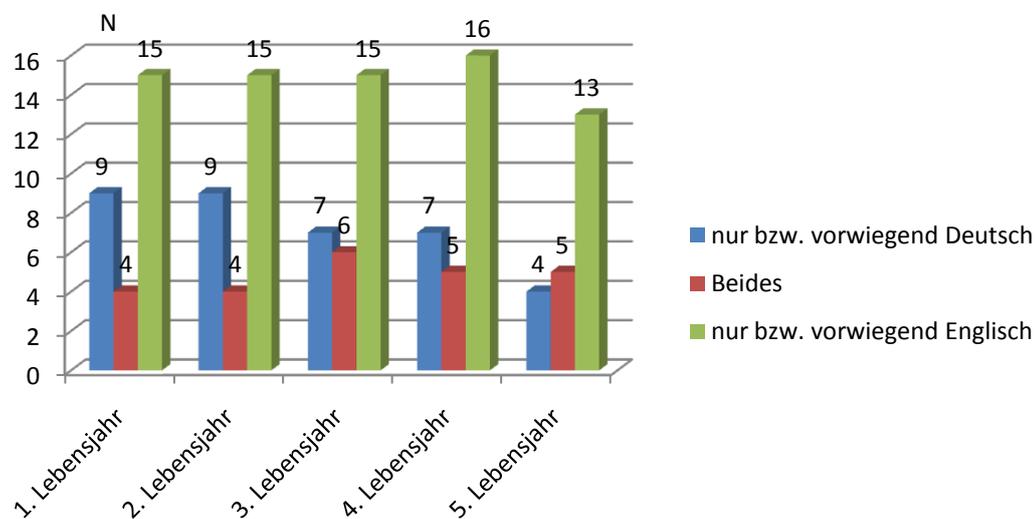


Abbildung 13: *früherer Sprachgebrauch gegenüber dem Kind*

Analog zu 7.8.5. verhält es sich mit dem Sprachgebrauch gegenüber dem Kind über die vergangenen Lebensjahre. Die Mütter der „sequentiell Bilingualen“ sprachen häufiger in der jeweiligen Sprache mit dem Kind, während sowohl in der Gruppe der „additiv Bilingualen“ als auch bei den „Semilingualen“ mit zunehmendem Alter öfter beide Sprachen verwendet werden. Eine Überprüfung des Zusammenhangs des früheren Sprachgebrauches der Mutter gegenüber dem Kind mit den Gruppen mittels Chi-Quadrat-Tests (Tab. 32) ergab für alle Lebensabschnitte bis auf das 5. Lebensjahr ein signifikantes Ergebnis. Das bedeutet, dass sich der Einfluss, den die Sprache mit der die Mutter mit dem Kind spricht, auf die Sprachkompetenz positiv auswirkt.

Tabelle 32: *Bilingualismusgruppen und Sprachgebrauchs gegenüber dem Kind über die verschiedenen Lebensjahre*

Alter	Sprache		Additiver Bilingualismus	sequentiell bilingual Deutsch	sequentiell bilingual Englisch	Semilingualismus	
1. Lebensjahr $\chi^2=24,46$ $p=0,004$	Nur. bzw. vorwiegend Deutsch	N	1	6	0	2	
		Erw. N	2,9	2,3	1,9	1,9	
	Beides	N	4	0	0	0	
		Erw. N	1,3	1,0	0,9	0,9	
	Fisher-Exact- Test: $p = 0,001$	Nur bzw. vorwiegend Englisch	N	4	1	6	4
			Erw. N	4,8	3,8	3,2	3,2
2. Lebensjahr $\chi^2=24,46$ $p=0,004$	Nur. bzw. vorwiegend Deutsch	N	1	6	0	2	
		Erw. N	2,9	2,3	1,9	1,9	
	Beides	N	4	0	0	0	
		Erw. N	1,3	1,0	0,9	0,9	
	Fisher-Exact- Test: $p = 0,001$	Nur bzw. vorwiegend Englisch	N	4	1	6	4
			Erw. N	4,8	3,8	3,2	3,2
3. Lebensjahr $\chi^2=18,28$ $p=0,032$	Nur. bzw. vorwiegend Deutsch	N	1	4	0	2	
		Erw. N	2,3	1,8	1,5	1,5	
	Beides	N	4	2	0	0	
		Erw. N	1,9	1,5	1,3	1,3	
	Fisher-Exact- Test: $p = 0,015$	Nur bzw. vorwiegend Englisch	N	4	1	6	4
			Erw. N	4,8	3,8	3,2	3,2
4. Lebensjahr $\chi^2=22,11$ $p=0,036$	Nur. bzw. vorwiegend Deutsch	N	1	4	0	2	
		Erw. N	2,3	1,8	1,5	1,5	
	Beides	N	3	2	0	0	
		Erw. N	1,6	1,3	1,1	1,1	
	Fisher-Exact- Test: $p = 0,025$	Nur bzw. vorwiegend Englisch	N	5	1	6	4
			Erw. N	5,1	4,0	3,4	3,4
5. Lebensjahr $\chi^2=18,03$ $p=0,115$	Nur. bzw. vorwiegend Deutsch	N	1	1	0	2	
		Erw. N	1,3	1,0	0,9	0,9	
	Beides	N	3	2	0	0	
		Erw. N	1,6	1,3	0,9	0,9	
	Fisher-Exact- Test: $p = 0,167$	Nur bzw. vorwiegend Englisch	N	5	1	5	4
			Erw. N	4,8	3,8	3,2	3,2

7.8.6 aktueller Sprachgebrauch der Mutter gegenüber dem Kind

Da die Mütter weitgehend konsequent eine Sprache mit dem Kind sprechen, liegt die Überlegung nahe, dass der aktuelle Sprachgebrauch der Mutter gegenüber dem Kind wie in 7.9.5 ebenfalls einen Einfluss auf die Sprachkompetenz des Kindes hat. In der vorliegenden Untersuchung gaben 36% der Mütter an Deutsch mit den Kindern zu sprechen und 64% Englisch. Auch wenn der durchgeführte t-Test (Tab. 33) kein signifikantes Ergebnis zeigt, sind die Werte der jeweiligen Sprachen höher, welche die Mutter gegenüber dem Kind verwendet. Dies gilt für den Sprachgebrauch der Mutter in Deutsch mit der Sprachkompetenz der Kinder in Deutsch und für den Sprachgebrauch der Mutter in Englisch mit der Sprachkompetenz der Kinder in Englisch.

Tabelle 33: *Unterschiede bei der Sprachkompetenz der Kinder bezogen auf den aktuellen Sprachgebrauch der Mutter*

	t	df	p	Sprachgebrauch d. Mutter Deutsch N=10	Sprachgebrauch d. Mutter Englisch N=18
Gesamtwertpunkte Deutsch	1,605	26	0,121	M(29,20), S(8,12)	M(24,72), S(6,45)
Gesamtwertpunkte Englisch	-0,968	19	0,345	M(21,40), S(5,17)	M(23,39), S(5,28)

7.8.7 Sprechdauer der Eltern mit den Kindern

Da die Entwicklung der Kinder unterschiedlich ist, lässt sich schwer feststellen, ob sie zum gleichen Zeitpunkt gleich viel an Sprache aufnehmen und umsetzen können. Die Annahme, dass es zwischen der Dauer mit der mit den Kindern gesprochen wird und der testmäßig erfassten Sprachkompetenz keinen signifikanten Zusammenhang gibt, konnte nur in der deutschen Sprachbedingung nachgewiesen werden, in der englischen Sprachkompetenz zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang. (Tab. 34)

Tabelle 34: Zusammenhang der Sprechdauer der Eltern mit der testmäßig erfassten Sprachkompetenz der Kinder

			Sprechdauer Deutsch	Sprechdauer Englisch
Gesamtwertpunkte Deutsch	Rho		0,255	-0,290
	P		0,191	0,135
Gesamtwertpunkte Englisch	Rho		-0,303	0,430
	P		0,117	0,022

7.8.8 Monatliches Netto-Familieneinkommen

Das monatlich zur Verfügung stehende Einkommen der Familie stellt in gewisser Weise einen Indikator für den sozioökonomischen Status der Familie dar. Es wurde angenommen, dass die Kinder analog zum Einkommen höhere oder niedrigere Testwerte erzielen, da wie bei Bernegg (2009) beschrieben, der sozioökonomische Status einen Einfluss auf die Sprachkompetenz der Kinder hat. Der durchgeführte Kruskal-Wallis Test erbringt ein nicht signifikantes Ergebnis, das monatliche Familieneinkommen beeinflusst also nicht die Sprachkompetenz in Deutsch und Englisch. (Tab. 35)

Tabelle 35: Einfluss des monatlichen Familieneinkommens auf die erfasste Sprachkompetenz der Kinder

	χ^2	df	p
Gesamtwertpunkte Deutsch	5,135	7	0,643
Gesamtwertpunkte Englisch	5,646	7	0,582

7.8.9 Familiensprache

Bei der Familiensprache wurde am Häufigsten (61%) angegeben, dass beide Sprachen gesprochen werden, (Abb. 14), was auch der Theorie der „one person-one language“ entspricht. Trotz dieser Tatsache fällt das Ergebnis des Vergleiches der Familiensprache mit der Sprachkompetenz nicht signifikant aus, das bedeutet, dass die Familiensprache keinen Einfluss auf die Sprachkompetenz des Kindes hat. (Tab. 36)

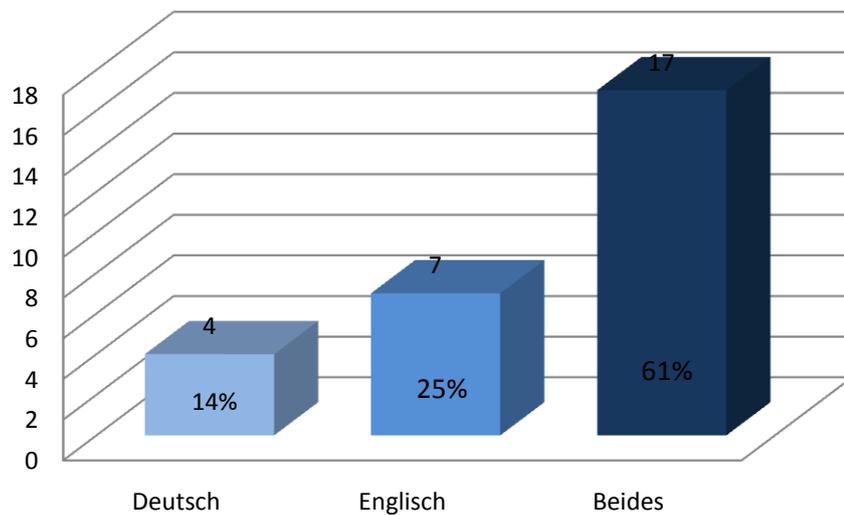


Abbildung 14: Häufigkeiten der Familiensprache

Tabelle 36: Vergleich der Familiensprache mit der Sprachkompetenz

	χ^2	df	p
Gesamtwertpunkte Deutsch	1,814	2	0,404
Gesamtwertpunkte Englisch	3,213	2	0,201

7.8.10 Leseverhalten

Um der Frage nach der Spracherziehung nachgehen zu können, war es wichtig zu erfahren, ob, wie bei Burkhardt Montanari (2007) und Dieter et. al. (2005) beschrieben, bestimmte Aktivitäten wie der Gebrauch von Bilderbüchern und das Vorlesen von Geschichten einen Einfluss auf die Sprachkompetenz haben. Dabei wurde auch die Häufigkeit dieser Tätigkeiten sowie die Lebensjahre der Kinder in denen diese durchgeführt wurden als auch die verwendete Sprache miterfasst.

In Abbildung 15 sind die Häufigkeiten aufgeführt, mit denen Bilderbücher angesehen und besprochen wurden und die dazu erhobene Sprache welche dabei verwendet wurde. Auffällig sind die Werte in der Kategorie „nur Englisch“, in dieser wurden am öftesten Bilderbücher verwendet. Allerdings wurden auch in Deutsch am häufigsten einmal täglich Bilderbücher angesehen. Wie in Abbildung 16 zu erkennen, nimmt die Häufigkeit mit zunehmendem Alter der Kinder drastisch ab.

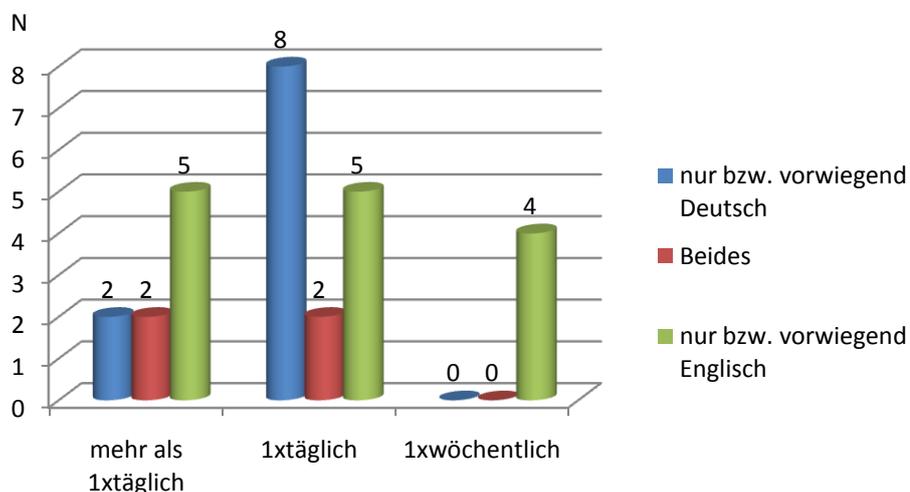


Abbildung 15: Häufigkeiten wie oft Bilderbücher in welcher Sprache verwendet wurden

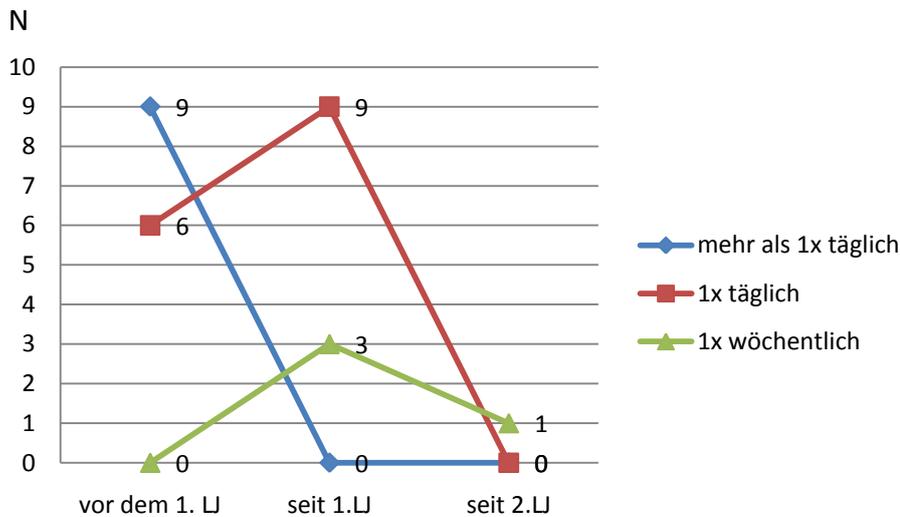


Abbildung 16: Häufigkeiten der Zeit verwendeter Bilderbücher in Bezug auf das Alter der Kinder

Die Häufigkeit der Auseinandersetzung mit den Bilderbüchern zeigt einen Erfolg auf die Sprachkompetenz der Kinder, am intensivsten wurde in der englischen Sprache damit gearbeitet und zeigt in der Rangkorrelation einen signifikanten Zusammenhang mit der Sprachkompetenz in Englisch. (Tab. 37) Durch die häufige Verwendung der Bilderbücher ist eine aktive Interaktion zwischen Mutter und Kind möglich, sodass das Kind die Sprache aktiv einsetzen kann und nicht „nur“ zuhören muss und es kann mithilfe der dargestellten Bilder Zusammenhänge und Begriffe erkennen.

Tabelle 37: Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der Auseinandersetzung mit Bilderbüchern und der Sprachkompetenz

	Häufigkeit Bilderbücher	
Gesamtwertpunkte Deutsch	rho	-,070
	p	,725
Gesamtwertpunkte Englisch	rho	,381
	p	,045

In der vorliegenden Stichprobe wurde am häufigsten angegeben, dass dem in Englisch bis zu einer Stunde täglich etwas vorgelesen wird, am zweithäufigsten in beiden Sprachen und am dritthäufigsten in Deutsch. Wie bei den Bilderbüchern, nimmt die Frequenz, mit der etwas vorgelesen wird, mit zunehmendem Alter der Kinder ab.

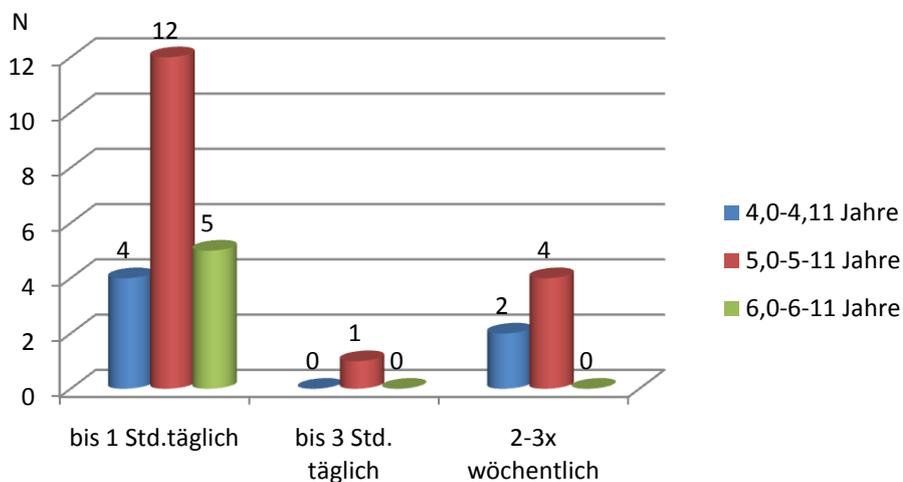


Abbildung 17: Häufigkeiten mit denen in Deutsch und Englisch vorgelesen wird

Vor allem vor dem ersten Lebensjahr wird den Kindern sehr häufig vorgelesen, zu diesem Zeitpunkt hat das Kind allerdings noch keine Vorstellung über bestimmte Begriffe, daher wird angenommen, dass die „Fantasie“ oder das Vorstellungsvermögen der Kinder noch nicht ausreichend angeregt wird um ihnen einen erweiterten Spracherwerb zu ermöglichen, die Ergebnisse in Tabelle 38 zeigen analog dazu einen nicht signifikanten Zusammenhang mit der Sprachkompetenz, das Vorlesen hat somit keinen Einfluss.

Tabelle 38: Zusammenhang zwischen Leseverhalten und Sprachkompetenz
Häufigkeit Vorlesen

Gesamtwertpunkte Deutsch	rho	-,255
	p	,190
Gesamtwertpunkte Englisch	rho	,170
	p	,388

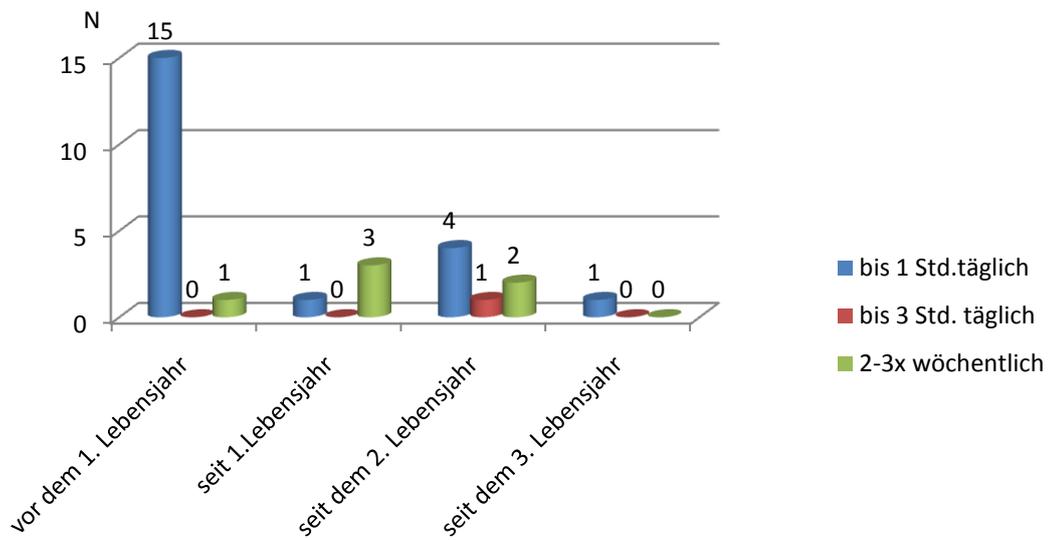


Abbildung 18: Häufigkeiten mit denen vorgelesen wird, bezogen auf das Lebensjahr der Kinder

7.8.11 Fernsehverhalten

Das Fernsehen hat in der heutigen Zeit einen hohen Stellenwert, besonders im Hinblick auf Sendungen die der Entwicklung des Kindes förderlich sein sollen. Dies schlägt sich auch in den Häufigkeiten nieder wie oft und wie lange die Kinder fernsehen. (vgl. Burkhart Montanari) In beiden Sprachen wird bis zu einer Stunde täglich ferngesehen, selten bis zu drei Stunden und ganz selten zwei- bis dreimal wöchentlich oder monatlich. (Abb. 19) Obwohl in Bezug auf das Alter der Kinder sehr häufig Sendungen geschaut werden, hat der Fernsehkonsum keinerlei Auswirkungen auf die Sprachkompetenz. (Tab.39) Da auch die Sprachaufteilung in den Häufigkeiten sehr ausgeglichen ist, kann kein Rückschluss auf bevorzugte Sprachen getroffen werden. In diesem Punkt verhält es sich ähnlich wie beim Vorlesen, es findet keine Interaktion statt, sondern das Kind ist auf das „reine“ Zuhören angewiesen.

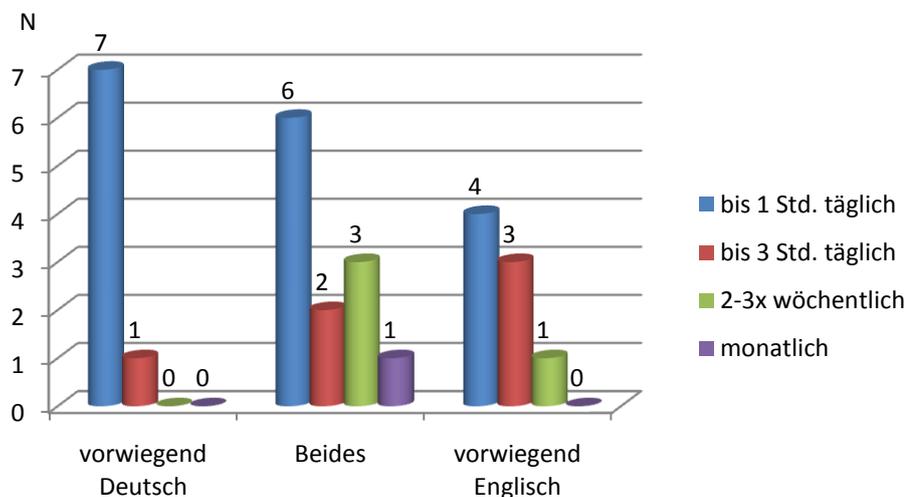


Abbildung 19: Häufigkeiten und verwendete Sprachen beim Fernsehkonsum

Tabelle 39: Zusammenhang zwischen Fernsehkonsum und der Sprachkompetenz

		Häufigkeit Fernsehkonsum	
Gesamtwertpunkte Deutsch	rho	,224	
	p	,252	
Gesamtwertpunkte Englisch	rho	-,117	
	p	,554	

7.8.12 Spielverhalten

Gesellschaftsspiele stellen einen einfachen Weg dar, um sprachliche Interaktionen zu erzeugen. Die Mütter wurden gefragt, in welchem Ausmaß Gesellschaftsspiele gespielt werden, welche Sprache dabei verwendet wird und in welchen Altersabschnitten des Kindes dies getan wurde.

Abbildung 20 zeigt ein recht homogenes Bild auf die Häufigkeit mit der Gesellschaftsspiele verwendet werden, die meisten Familien spielen einmal wöchentlich, die dabei verwendeten Sprachen sind sich in den Häufigkeiten ähnlich. Mit zunehmendem Alter der Kinder nimmt die Frequenz zu, mit der Gesellschaftsspiele gespielt werden. Sieht man dies unter dem Gesichtspunkt, dass das Regelverständnis bei Kindern mit zunehmendem Alter wächst, ist dies ein plausibles Ergebnis.

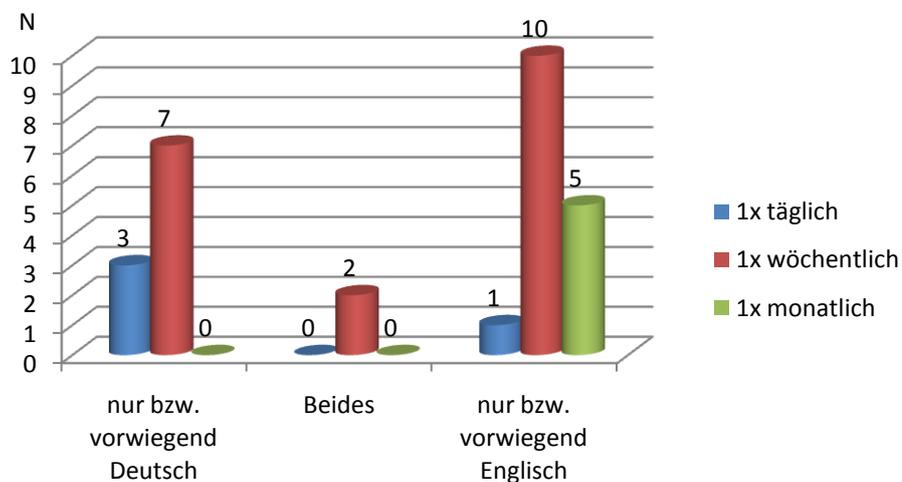


Abbildung 20: Häufigkeiten und verwendete Sprache beim Spielen von Gesellschaftsspielen

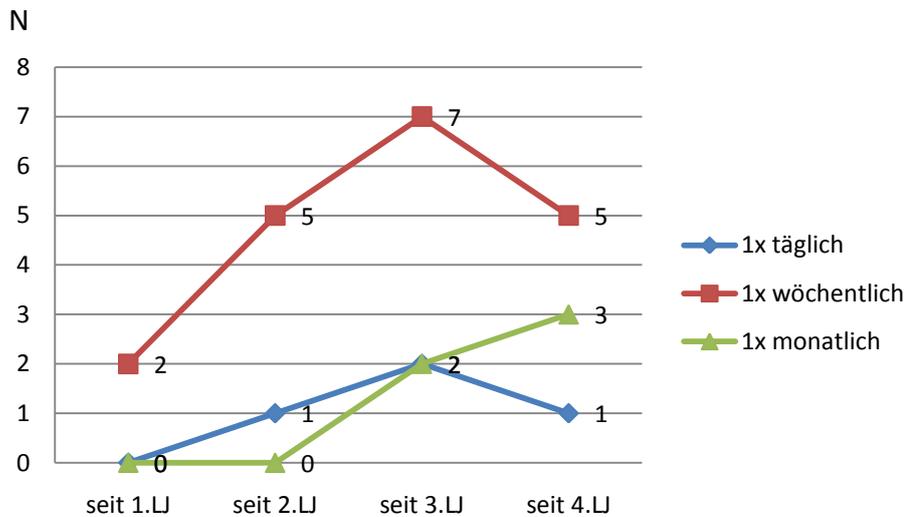


Abbildung 21: Häufigkeit der Gesellschaftsspiele in Bezug auf das Alter der Kinder

Die Interaktion mithilfe der Gesellschaftsspiele zeigt allerdings kein signifikantes Ergebnis mit der Sprachkompetenz, wie in Tab. 40 ersichtlich ist. Möglicherweise ist der sprachliche Austausch in diesem Fall nicht so groß wie beispielsweise in 7.9.10. da bei diesen Spielen „spielspezifische“ Begriffe verwendet werden.

Tabelle 40: Zusammenhang zwischen Spielverhalten und der Sprachkompetenz

		Häufigkeit Gesellschaftsspiele
Gesamtwertpunkte Deutsch	rho	,017
	p	,932
Gesamtwertpunkte Englisch	rho	-,172
	p	,381

8 Diskussion

In der vorliegenden Studie sollte die Fragestellung geklärt werden, ob der Zweispracherwerb bei Kindern auf bestimmte Faktoren zurückzuführen ist. Zu diesem Zweck wurden Kinder mithilfe von Sprachtests in Deutsch und Englisch einer Sprachenstandsmessung unterzogen. Die dabei erbrachten Leistungen der Kinder wurden mit den Daten der Mütter in Zusammenhang gebracht, die in einem selbst konzipierten Fragebogen erhoben wurden. Die Kinder wurden aufgrund der erbrachten Leistungen in den Sprachentests mittels Mediansplit in Deutsch und Englisch in vier Bilingualismusgruppen aufgeteilt; je nachdem, ob eine der beiden Sprachen, beide Sprachen oder keine der Sprachen gut gesprochen wurden. In Bezug auf die dazu erhobenen Untertests konnten signifikante Unterschiede festgestellt werden, wobei die Gruppe der additiv Bilingualen (Gruppe 1) in allen Untertests die besten Ergebnisse und im Gegensatz dazu die Gruppe der Semilingualen (Gruppe 4) die schlechtesten Ergebnisse erbrachte. Außerdem lässt sich sagen, dass beim Vergleich der vier Bilingualismusgruppen Gruppe 1 (additiv Bilingual) und Gruppe 4 (Semilingual) am häufigsten beide Sprachen verwenden. Es wird vermutet, dass Gruppe 1 beide Sprachen aufgrund des Könnens anwendet, Gruppe 4 hingegen da aufgrund der geringen Sprachkompetenz in beiden Sprachen öfter gewechselt wird und somit das Wissen aus beiden Sprachen erforderlich wird. Dies bestätigt auch die Tendenz, dass häufiger jene Kinder aus Gruppe 4 beide Sprachen mischen, als dies bei den anderen Gruppen der Fall war.

Es herrscht nach wie vor Uneinigkeit über die Rolle des Alters beim Zweispracherwerb, obwohl dieser Faktor bereits in zahlreichen Studien untersucht wurde. Grosjean (1982) und Klein (2007) postulieren, dass Kinder in jedem Alter zweisprachig werden können, während Lenneberg (1967), Pieper (1987) und Esser (2008) von einer bestimmten Altersgrenze sprechen („critical period hypothesis“), in der der Zweispracherwerb nach den Autoren leicht gelingen sollte. In der vorliegenden Studie konnten sehr geringe, jedoch nicht signifikante Zusammenhänge zwischen dem Alter und der Sprachkompetenz in beiden

Sprachen aufgezeigt werden. Dieses Ergebnis unterstützt die Postulate von Grosjean und Klein. Zusätzlich wurde der Zusammenhang zwischen dem Alter und den zuvor beschriebenen Bilingualismusgruppen geprüft. Auch dieses Ergebnis ist nicht signifikant, das bedeutet, es besteht kein Einfluss des Alters auf den Zweispracherwerb. In diesem Zusammenhang interessierte außerdem die bisherige Sprachentwicklung der Kinder. Der Zeitpunkt, wann das Kind zu sprechen begonnen hat, war ein möglicher Indikator für eine bessere Sprachkompetenz. Die dahinterstehende Hypothese ist jene, dass Kinder, welche früher zu sprechen angefangen haben, bessere Sprachkompetenzen aufweisen, als jene, die später begonnen haben. In der vorliegenden Stichprobe konnten zwar keine signifikanten Zusammenhänge festgestellt werden, allerdings sind Tendenzen bezüglich des Sprachgebrauches in den ersten Lebensjahren bemerkbar. Während die Kinder in den ersten drei Lebensjahren häufiger hauptsächlich eine Sprache im Alltag verwenden, werden im vierten und fünften Lebensjahr beide Sprachen gleichermaßen gesprochen (siehe Tab. 23). Betrachtet man die Postulate von Grimm (2000) und Weinert (2007), ist dieses Ergebnis durchaus plausibel. Um sich einfache Strukturen einer Sprache anzueignen, benötigen Kinder etwa zweieinhalb Jahre und beherrschen mit Ende des dritten Lebensjahres die wesentlichsten Regeln einfacher Sätze. Zu dem Zeitpunkt zu dem die Kinder der Studie vermehrt beide Sprachen verwenden, haben sie bereits ein Sprachgerüst beider Sprachen aufgebaut, mit dem sie (in unterschiedlichem Kompetenzausmaß) in beiden Sprachen kommunizieren können. Nachdem die Kinder in den ersten drei Jahren eher eine Sprache verwenden, wurde überlegt, ob sie mehr Bezug zu einer Sprache haben und daher in dieser Sprache eine höhere Kompetenz aufweisen. Die Annahme war, dass Kinder in jener Sprache bessere Ergebnisse erzielen, die ihnen „mehr liegt“, und die sie daher öfter verwenden. In diesem Zusammenhang wurde außerdem gefragt, welche Sprache das Kind, nach Einschätzung der Mutter, häufiger verwendet. 61% der Kinder hätten nach Angaben der Mutter zur Sprache Deutsch mehr Bezug; diese wird von 50% der Kinder häufiger im Alltag verwendet. Auf die Leistungen der Sprachkompetenz haben diese Faktoren keinen signifikanten

Einfluss; die mögliche Tendenz zu einer der beiden Sprachen steht also nicht in Zusammenhang mit dem Sprachkönnen.

Szagan et. al. (2006) untersuchten in ihrer Studie den Spracherwerb bei Kleinkindern. Sie konnten eindeutige Geschlechtsunterschiede in Bezug auf den Spracherwerb feststellen und konnten einen signifikanten Effekt zugunsten der Mädchen zeigen. Dies konnte in der vorliegenden Studie ebenfalls gezeigt werden. Ein signifikantes Ergebnis von $p=0,048$ im englischen Teil der Sprachstandsmessung zeigt eindeutig, dass ein Unterschied zwischen den Geschlechtern in Bezug auf ihre Sprachkompetenz vorhanden ist. Die erreichten Werte in den Tests sind sowohl in Deutsch als auch in Englisch bei den Mädchen höher.

Dunato (2007) beschreibt in ihrer Arbeit, dass „Code-Switching“, also der fließende Wechsel zwischen beiden Sprachen, ein häufig auftretendes Phänomen beim Zweispracherwerb ist. In Anlehnung an Grosjean (1982), wurde überprüft, wie häufig Kinder zwischen den Sprachen „switchen“ und ob dies einen Effekt auf die aktuelle Sprachkompetenz hat. Es wurde angenommen, dass bei Kindern, die seltener „switchen“ als andere, bessere Sprachkompetenzen nachzuweisen sind. Um mögliche Unterschiede aufzuzeigen wurden sowohl die Bilingualismusgruppen als auch die erfasste Sprachkompetenz mit der Häufigkeit der Sprachwechsel überprüft. Es konnte in keiner der Bedingungen ein Unterschied festgestellt werden. Ein häufiger Wechsel der beiden Sprachen beeinflusst also nicht den Grad der Sprachkompetenz. An dieser Stelle sollte kritisch angemerkt werden, dass die Mütter den Grad, wie häufig ihre Kinder beide Sprachen vermischen, anhand einer fünfteiligen Skala einschätzen sollten. Dabei machte sich eine „Tendenz zur Mitte“ bemerkbar, die vermutlich mit einem geraden Antwortformat verringert hätte werden können.

Ein weiterer wichtiger Punkt betrifft den sozioökonomischen Status der Familie. Bernegg (2009) folgend, welche in ihrer Studie diesen Status über Bildungsgrad und Familieneinkommen definiert, wurden die Mütter über diese Faktoren befragt.

Die erhobene Sprachkompetenz der Kinder in der vorliegenden Studie wird allerdings nicht, wie grundsätzlich vermutet, von diesen Faktoren beeinflusst. Dies kann daran liegen, dass mehr als die Hälfte der befragten Mütter einen hohen Bildungsgrad aufweist und in diesem Fall keine Normalverteilung gegeben ist. Um ein vollständigeres Bild zu erhalten wäre es vielleicht besser, den Bildungsgrad beider Eltern zu erfassen, um den Familienstatus noch eindeutiger darzustellen.

Auf Basis der Postulate von Berk (2005), Kauschke (2007), Günther (2007) und Katz-Bernstein (2009), welche den Spracherwerb als „*in einer sehr engen und dynamisch-aktiven Wechselbeziehung zwischen dem Kind und seinem Umfeld*“ beschreiben, wurden in der vorliegenden Studie mögliche Zusammenhänge mit dem Sprachverhalten und der Spracherziehung der Mutter mit der Sprachkompetenz der Kinder geprüft. Entgegen der Vermutung, dass sowohl die Muttersprache, als auch die Alltagssprache der Mutter einen positiven Einfluss auf die Sprachkompetenz der Kinder in der jeweiligen Sprache hat, konnten keine signifikanten Einflüsse festgestellt werden. Auch spielt es in der vorliegenden Stichprobe keine Rolle, in welchem Ausmaß die Mutter die jeweilige Sprache beherrscht. Der nach Esser (2008) mit dem Sprachkönnen der Mutter verknüpfte Faktor des Einreisealters konnte in der Studie ebenfalls nicht als Faktor des Zweispracherwerbs angenommen werden.

Viele Eltern werden sich sicherlich die Frage stellen, was sie in der Spracherziehung tun können, um ihr Kind so gut wie möglich zu fördern. Dieses Thema ist daher immer aktuell, aber auch sehr weitläufig, weshalb in diesem Rahmen nur einige Aspekte als mögliche Faktoren veranschaulicht werden können. Dazu gehören der Sprachgebrauch der Eltern gegenüber dem Kind, die Familiensprache sowie der Zeitraum, wie lange die Eltern mit den Kindern sprechen. Für den Sprachgebrauch der Mutter gegenüber dem Kind, konnte vom ersten bis zum vierten Lebensjahr ein signifikanter Einfluss auf den Spracherwerb nachgewiesen werden. Somit scheint die Interaktion mit anderen eine wesentliche Grundlage für den Spracherwerb in den ersten Lebensjahren zu sein (vgl. z.B. Berk, 2005). Für das fünfte Lebensjahr, welches noch nicht alle getesteten Kinder

erreicht hatten, konnte dieses Ergebnis nicht gezeigt werden. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die Mütter mit zunehmendem Alter der Kinder die Sprachen nicht mehr so strikt trennen wie zuvor. Dennoch bemühen sich die Eltern der getesteten Kinder um eine konsequente Trennung der Sprachen, im Sinne der von Ronjat (1913) beschriebenen „one person – one language“-Methode, welche bereits in Kapitel 5.4. veranschaulicht wurde. Anhand der Familiensprache wird dies nochmals deutlich, immerhin 61% der Familien sprechen beide Sprachen zu Hause. Die in der Studie vorliegenden Ergebnisse, konnte dennoch die Hypothese, dass eine striktere Sprachentrennung mit einer besseren Sprachkompetenz der Kinder einhergeht nicht nachgewiesen werden.

Neben der Interaktion mit der sozialen Umwelt, wird ein förderlicher Einfluss durch die Interaktion mittels anderer Medien beschrieben. (vgl. Burkhardt Montanari, 2007; Dieter, 2005 und Thiersch, 2007) Diese Medien sind alltägliche Dinge, die zu großer Wahrscheinlichkeit sehr viele Familien anwenden. Es wurde der Gebrauch von Bilderbüchern, als auch das Vorlesen von Geschichten und das Fernsehen geprüft. Die Häufigkeit mit der Bilderbücher gemeinsam angesehen werden, als auch jene mit der Geschichten vorgelesen werden, nimmt mit zunehmendem Alter der Kinder sehr rasch ab. Hierzu wird die Vermutung angestellt, dass diese Tätigkeiten nach und nach mehr dem Kindergarten zugeschrieben werden und daher nicht mehr so häufig praktiziert werden. Das gemeinsame Ansehen von Bilderbüchern hat in der vorliegenden Studie einen positiven Einfluss auf die Sprachkompetenz der Kinder. Das Vorlesen von Geschichten dürfte damit nicht in Zusammenhang stehen, es konnte kein Effekt gezeigt werden. Dieses Ergebnis legt die Überlegung nahe, wieso diese beiden Aktivitäten so unterschiedlich ausfallen. Beim Ansehen von Bilderbüchern findet eher eine Interaktion zwischen Mutter und Kind statt, da hier über die gesehenen Bilder gesprochen wird. Beim Vorlesen von Geschichten hingegen wird dies nicht der Fall sein, das Kind ist hier auf das „Zuhören“ beschränkt. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass den Kindern am Häufigsten vor dem ersten Lebensjahr vorgelesen wird, diese beginnen allerdings erst im 10. Lebensmonat, Wortbedeutungen zu verstehen (vgl. Berk, 2005). Dabei taucht die Frage auf, ob

ein Einfluss sichtbar gemacht werden könnte, wenn konsequent auch zu späteren Zeitpunkten vorgelesen wird. Die Kinder haben dann bereits einen ausreichenden Sprachwortschatz aufgebaut und können somit den vorgelesenen Geschichten besser folgen. Da 18 von 28 der untersuchten Kinder bis zu einer Stunde täglich fernsehen und damit verhältnismäßig viel Zeit damit verbringen, wurde ein möglicher Zusammenhang mit der Sprachkompetenz in Betracht gezogen. Nach Burkhardt-Montanari (2007) kann Fernsehen ein effizientes Lernmittel darstellen, allerdings konnte in dieser Studie im Bezug auf den Fernsehkonsum kein Zusammenhang mit der Sprachkompetenz nachgewiesen werden. Es könnte hier noch weiter der Frage nachgegangen werden, inwieweit das Fernsehen eine gemeinsame Aktivität im Familienalltag und Interaktion der Eltern mit dem Kind darstellt.

9 Zusammenfassung

Ziel der vorliegenden Studie war es, die Faktoren zu ermitteln, die die bilingualen Sprachkompetenzen bei zweisprachig aufwachsenden Kleinkindern bestimmen. Zu diesem Zweck wurden 28 Kinder im Alter von 4.0 und 6.5 Jahren ausgewählt, welche zweisprachig in Deutsch und Englisch aufwachsen. Die Kinder wurden mittels einer Sprachenstandsmessung in beiden Sprachen untersucht. Dafür wurden die verbalen Untertests des HAWIVA-III für den deutschen Teil und die verbalen Untertests des WPPSI-III für den englischen Teil verwendet. Die Untertests gliedern sich in Allgemeines Wissen, Wortschatztest und Gemeinsamkeiten finden. Der Untertest Allgemeines Wissen erfasst die Fähigkeit, Faktenwissen welches durch die Umwelt vermittelt wird zu erfassen und im Langzeitgedächtnis zu speichern. Der Wortschatztest misst den Umfang der sprachlichen Begriffsbildung und den Wissensumfang. Dieser Untertest zeigt somit das bisher erworbene Sprachwissen. Der Untertest Gemeinsamkeiten finden zeigt ebenso die sprachliche Begriffsbildung, sowie die Fähigkeit Schlussfolgerungen aus sprachlichen Informationen zu ziehen. Neben dieser Untersuchung wurde den Müttern der Kinder ein Fragebogen vorgelegt, um die relevanten Informationen bezüglich des Spracherwerbs zu erfassen. Dieser wurde in Deutsch und Englisch verfasst, um den Müttern eine Auswahl zu ermöglichen, in welcher Sprache sie den Fragebogen ausfüllen möchten. Die Antworten der Mütter wurden in der anschließenden Auswertung mit den erfassten Leistungen der Kinder in den Sprachentests in Verbindung gebracht. Aufgrund der erbrachten Leistungen der Kinder in den Sprachentests konnten vier Gruppen des Bilingualismus ausfindig gemacht werden, welche sich darin gliedern, ob die Kinder gute Sprachkenntnisse (additiv Bilingual) oder schlechte Sprachkenntnisse (Semilingual) in beiden Sprachen haben, oder ob sie eine deutlich bessere Sprachkompetenz in einer Sprache aufweisen (sequentiell Bilingual Deutsch bzw. Englisch). Verglichen mit den erbrachten Leistungen in den Untertests konnte in allen Bedingungen ein signifikanter Einfluss der Bilingualismusgruppen nachgewiesen werden: Allgemeines Wissen (Deutsch: $p=0,027$, Englisch: $p=0,004$), Begriffe erklären (Deutsch: $p=0,000$, Englisch: $p=0,02$) und Gemeinsamkeiten Finden (Deutsch: $p=0,002$, Englisch: $p=0,000$)

Die Ergebnisse der Auswertung bestätigen einige in der Literatur beschriebenen Effekte, andere konnte diese allerdings nicht nachgewiesen werden. Das Alter hat in der vorliegenden Studie keinen Effekt auf die sprachlichen Leistungen der Kinder. Im Gegensatz dazu hat das Geschlecht der Kinder einen Effekt auf die Sprachkompetenz; die Mädchen erbrachten in allen Subtests höhere Leistungen als die Buben. Ein Vergleich der Gruppe der additiv Bilingualen mit den Semilingualen zeigt, dass doppelt so viele Mädchen wie Buben gute Sprachkenntnisse in beiden Sprachen haben. Die untersuchten Kinder zeigen eine Tendenz dahingehend, dass sie mit zunehmendem Alter häufiger beide Sprachen verwenden, dies lässt den Schluss zu, dass eine Grundkompetenz in beiden Sprachen vorhanden ist. Die bisherige Sprachentwicklung des Kindes war ein wesentlicher Punkt in der vorliegenden Studie. Der Sprechbeginn sowie der frühere Sprachgebrauch der Kinder zeigt keinen Zusammenhang mit dem Spracherwerb, auch die mithilfe der Mütter einschätzten Faktoren „Sprachbeherrschung“, „Sprachbezug“ und „Aktueller Sprachgebrauch des Kindes“ stellen keine Indikatoren für einen gelungenen Zweispracherwerb dar. In Bezug auf die sozialen Interaktionen mit der Umwelt wurden einerseits Interaktionen mit der Mutter (bzw. den Eltern) direkt und andererseits Interaktionen mithilfe von unterstützenden Mitteln wie der Gebrauch von Bilderbüchern, das Vorlesen von Geschichten und das Fernsehen geprüft. In Bezug auf die Interaktion mit den Eltern konnte gezeigt werden, dass die Kinder ausschließlich eine Sprache von dem jeweiligen Elternteil erworben haben. Sowohl der Gebrauch von Bilderbüchern als auch das Vorlesen nimmt in der Spracherziehung mit zunehmendem Alter der Kinder ab. Es konnte jedoch gezeigt werden, dass der Einsatz von Bilderbüchern einen Einfluss auf die Sprachkompetenz hat, das Vorlesen von Geschichten allerdings nicht. Ein weiterer Punkt der im Alltag der Kinder eine Rolle spielt, ist der Fernsehkonsum. 18 der 28 untersuchten Kinder sehen bis zu einer Stunde täglich fern, weitere sechs sogar bis zu drei Stunden. Da die Kinder verhältnismäßig viel Zeit damit verbringen, wurde geprüft, ob ein Zusammenhang mit der Sprachkompetenz nachgewiesen werden kann, der allerdings nicht gezeigt werden konnte.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass einige Ergebnisse aus der Literatur bestätigt werden konnten, allerdings nicht alle. Dies zeigt, dass der Zweispracherwerb eine komplexe Thematik ist, die es schwierig macht, eindeutige Aussagen zu treffen. Die stärksten Einflüsse zeigen sich in der Interaktion mit der Mutter und dem sozialen Umfeld, bei genauerer Betrachtung liegt dieser Faktor allen anderen zugrunde. Daraus wird geschlossen, dass die Interaktion einen wesentlichen Teil des Zweispracherwerbs ausmacht und als Grundstein für den Zweispracherwerb gelten kann. Allerdings muss dazu eingeräumt werden, dass dies trotzdem keine Garantie für einen erfolgreichen Zweispracherwerb ist, sondern als wichtige Unterstützung angesehen werden sollte.

10 Literaturverzeichnis

- Apeltauer, E. (1997). *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Eine Einführung*. Berlin: Druckhaus Langenscheidt.
- Austin, J. L. (1972). *Theorie der Sprechakte*. Stuttgart: Klett.
- Baker, C. & Prys Jones, S. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Berk, L. (2005). Die kognitive Entwicklung im Säuglings- und Kleinkindalter. In L. Berk (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (Bd. 3. Auflage, S. 222-229). München: Pearson Studium.
- Bernegg, E. (2009). Niedriger sozioökonomischer Status als Einflussfaktor auf die Sprachentwicklung. *LOGOS Interdisziplinär*, 17(1), 4-13.
- Bijeljic-Babic, R., Nassurally, K., Havy, M. & Nazzi, T. (2009). Infants can rapidly learn words in a foreign language. *Infant Behavior & Development*, 32, 476-480.
- Bindel, R. & Günther, H. (2002). Artikulationstherapie bei Vorschulkindern. Von der klassischen Übungstherapie über die phonologische Instruktionstherapie zum situativen Lernen in der Konversationstherapie. In R. Berg, L. C. Anders & E. Miethe (Hrsg.), *Interdisziplinäre Sorge um Kommunikationsstörungen* (S. 135-168). München/Basel: Ernst Reinhard.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.
- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Fischer
- Burkhardt Montanari, E. (2007). *Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen*. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1969). *Aspekte der Syntax-Theorie*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Chomsky, N. (2000). *The Architecture of Language*. New Dehli: Oxford University Press.
- Cummins, J. (1997). *Encyclopedia of language and education*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publisher.
- Cunningham, U. (2004). *Growing up with two languages*. London: Routledge.

- Dieter, S., Walter, M. & Brisch, K. H. (2005). Sprache und Bindungsentwicklung im frühen Kindesalter. *Interdisziplinär*, 13(3), 170-179.
- Dunato, L. (2000). *Aspekte des Bilingualismus*. unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien, Wien.
- Esser, H. (2008). Spracherwerb und Einreisealter: Die schwierigen Bedingungen der Bilingualität. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*(Sonderheft), 202-229.
- Fenson, L., Dale, P., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D. & Pethick, S. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society of Research in Child Development*, 59(5), Serial No. 242.
- Fishman, J. A. (2000). Who speaks what language to whom and when? In L. Wei (Hrsg.), *The Bilingualism Reader* (S. 89-108). London/New York: Routledge.
- Franceschini, R. (2000). Sprachbiographien: das Basel-Prag-Projekt (BPP) und einige mögliche Generalisierungen bezüglich Emotion und Spracherwerb. In R. Franceschini & J. Miecznikowski (Hrsg.), *Leben mit mehreren Sprachen / Vivre avec plusieurs langues* (S. 121-146). Bern: Peter Lang.
- Fritz, A., Preuß, U., Ricken, G., Schuck, K.D. (2007). *HAWIVA-III. Hannover-Wechsler-Intelligenztest für Kinder im Vorschulalter-III*. Bern: Verlag Hans Huber, Hogrefe AG.
- Grimm, H. & Weinert, S. (2002). Sprachentwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (Bd. 5. Auflage, S. 517-550). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlage.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages - an introduction to bilingualism*. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.
- Günther, B. & Günther, H. (2007). *Erstsprache Zweitsprache Fremdsprache: Eine Einführung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Hammer, M. (1999). *Zweisprachige Kindererziehung*. unveröffentlichte Diplomarbeit, Karl-Franzens-Universität Graz, Graz.
- Herkner, W. (2001). *Lehrbuch Sozialpsychologie* (Bd. 2. Auflage). Bern: Hans Huber.
- Höhle, B. (2004). Sprachwahrnehmung und Spracherwerb im ersten Lebensjahr. *Sprache.Stimme.Gehör*, 28, 2-7.
- Jakobson, R. (1972). *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Katz-Bernstein, N. (2009). Sprachentwicklung –Natur oder Kultur? Aktueller Stand der Spracherwerbsforschung und seine Konsequenzen für Therapie und Förderung. *Psychologie&Erziehung - Zeitschrift der Schweizerischen Vereinigung für Kinder- und Jugendpsychologie*, 35(2), 15-23.
- Kauschke, C. (2007). Sprache im Spannungsfeld von Erbe und Umwelt. *Die Sprachheilarbeit*, 52(1), 4-16.
- Kielhöfer, B. & Jonekeit, S. (1983). *Zweisprachige Kindererziehung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Klein, W. (2007). Mechanismen des Erst- und Zweitspracherwerbs. *Sprache.Stimme.Gehör*, 31, 138-143.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Lambeck, K. (1984). *Kritische Anmerkungen zur Bilingualismusforschung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Lewandowski, T. (1990). *Linguistisches Wörterbuch, Bde 1-3*. Heidelberg: Quelle&Meyer.
- McLaughlin, B. (1977). Second-Language Learning in Children. *Psychological Bulletin*, 84(3), 438-459.
- McLaughlin, B. (1984). *Second-Language Acquisition in Childhood: Volume 1. Preschool children*. Hillsdale/London: Erlbaum.
- McNamara, J. (1967). The Bilingual's Linguistic Performance-A Psychological Overview. *Journal of Social Issues*, 23(2), 58-77.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism. Second revised edition.*: Blackwell.
- Sadjak-Opetnik, B. (2007). *Zweisprachigkeit und ihre Sozialisationsbedingungen*. unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien, Wien.
- Schulz von Thun, F. (1981). *Miteinander reden. Störungen und Klärungen. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation*. Reinbek: Rowohlt.
- Searle, J. R. (1971). *Sprechakte*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(1-4), 209-241.

- Steinbrink, C. & Szagun, G. (2004). Typikalität und Variabilität in der frühkindlichen Sprachentwicklung: eine Studie mit einem Elternfragebogen. *Sprache.Stimme.Gehör*, 28, 137-145.
- Szagun, G. (2008). *Sprachentwicklung beim Kind*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Szagun, G., Steinbrink, C., Franik, M. & Stumper, B. (2006). Development of vocabulary and grammar in young German-speaking children assessed with a German language development inventory. *First Language*, 26(3), 259-280.
- Thiersch, R. (2007). Sprachförderung mehrsprachiger Kinder im Kindergarten. In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb Formen Förderung* (S. 9-31). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH+Co. KG.
- Triarchi-Herrmann, V. (2006). *Mehrsprachige Erziehung: Wie Sie Ihr Kind fördern*. München: Ernst Reinhardt, Gmbh & Co KG, Verlag.
- Verdel, I. (1990). *Zweisprachigkeit und ihre Sozialisationsbedingungen*. unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien, Wien.
- Wechsler, D. (2003). *WPPSI-III*. London: Harcourt Assessment.
- Wei, L. (2000). Dimensions of bilingualism. In L. Wei (Hrsg.), *The Bilingualism Reader* (S. 3-25). London, New York: Routledge.
- Weinert, S. (2007). Spracherwerb. Language Acquisition. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Entwicklungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Weinreich, U. (1977). *Sprachen in Kontakt: Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung*. München: Verlag C.H. Beck München.
- Wilkening, F., Freund, A. M. & Martin, M. (2008). *Entwicklungspsychologie* (Bd. 1. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Wode, H. (1981). *Learning a Second Language: an integrated view of language acquisition*. Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen.
- Wode, H. (1983). *Papers on Language Acquisition Language Learning and Language Teaching*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.

11 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: <i>Organon-Modell nach Bühler</i>	15
Abbildung 2: <i>Vier-Seiten-Modell nach Schulz von Thun</i>	18
Abbildung 3: <i>Schwellenhypothese nach Cummins</i>	32
Abbildung 4: <i>Ausbildung der Mutter</i>	50
Abbildung 5: <i>Häufigkeiten der erlernten Berufe</i>	51
Abbildung 6: <i>Häufigkeiten derzeitig ausgeübter Beruf</i>	52
Abbildung 7: <i>Wertpunktverteilung der Sprachtests in Deutsch und Englisch</i>	58
Abbildung 8: <i>Häufigkeiten der Bilingualismusgruppen</i>	61
Abbildung 9: <i>Übersicht personenbezogener Spracherwerb</i>	69
Abbildung 10: <i>Häufigkeiten des Sprachgebrauches der Kinder</i>	72
Abbildung 11: <i>personenbezogene Sprachwahl der Kinder</i>	74
Abbildung 12: <i>Sprachbeherrschung der Kinder nach Einschätzung der befragten Mütter und Wertpunktsumme in den deutschen und englischen Untertests</i>	75
Abbildung 13: <i>früherer Sprachgebrauch gegenüber dem Kind</i>	80
Abbildung 14: <i>Häufigkeiten der Familiensprache</i>	84
Abbildung 15: <i>Häufigkeiten wie oft Bilderbücher in welcher Sprache verwendet wurden</i>	85
Abbildung 16: <i>Häufigkeiten der Zeit verwendeter Bilderbücher in Bezug auf das Alter der Kinder</i>	86
Abbildung 17: <i>Häufigkeiten mit denen in Deutsch und Englisch vorgelesen wird</i>	87
Abbildung 18: <i>Häufigkeiten mit denen vorgelesen wird, bezogen auf das Lebensjahr der Kinder</i>	88
Abbildung 19: <i>Häufigkeiten und verwendete Sprachen beim Fernsehkonsum</i>	89
Abbildung 20: <i>Häufigkeiten und verwendete Sprache beim Spielen von Gesellschaftsspielen</i>	90
Abbildung 21: <i>Häufigkeit der Gesellschaftsspiele in Bezug auf das Alter der Kinder</i>	91

12 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Häufigkeitstabelle Alter und Geschlecht der Kinder.....	49
Tabelle 2: Häufigkeitstabelle der Kinder bezogen auf die Kindergartenjahre.....	49
Tabelle 3: Herkunftsland der Mutter.....	53
Tabelle 4: Häufigkeitstabelle der in Österreich gelebten Jahre	53
Tabelle 5: monatliches Nettoeinkommen.....	53
Tabelle 6: Mittelwerte (MW) und Streuungen (S) der Wertpunkte der Subtests des HAWIVA-III und WPPSI-III.....	58
Tabelle 7: Normalverteilungsprüfung der Gesamtwertpunkte in Deutsch und in Englisch.....	59
Tabelle 8: Normalverteilungsprüfung der Wertpunkte der einzelnen Subtests des HAWIVA-III und des WPPSI-III.....	59
Tabelle 9: Unterschiede der erbrachten Leistungen in den Subtests	60
Tabelle 10: Vergleich der Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (S) der deutschen und englischen Subtests in den Bilingualismusgruppen.....	62
Tabelle 11: Vergleich der Geschlechter in der testmäßig erfassten Sprachkompetenz mithilfe der Wertpunktsummen	63
Tabelle 12: Zusammenhang zwischen Alter des Kindes und der in der Sprachenstandmessung erhobenen Sprachkompetenz.....	64
Tabelle 13: Zusammenhang zwischen den Bilingualismusgruppen und den Altersgruppen	64
Tabelle 14: Zusammenhang zwischen den Kindergartenjahren und der testmäßig erfassten Sprachkompetenz	64
Tabelle 15: Zusammenhang zwischen den Kindergartenjahren und den einzelnen Subtests	65
Tabelle 16: Häufigkeit der Vermischung der Sprachen	66
Tabelle 17: Häufigkeit der Vermischung der Sprachen und Bilingualismusgruppen.....	66
Tabelle 18: Zusammenhang zwischen Code-Switching und der testmäßig erfassten Sprachkompetenz der Kinder.....	67
Tabelle 19: Vergleich der Erstsprache mit der testmäßig erfassten Sprachkompetenz.....	68
Tabelle 20: Zusammenhang zwischen personenbezogenem Spracherwerb und testmäßig erfasster Sprachkompetenz der Kinder.....	70
Tabelle 21: Zusammenhang des Sprechbeginnes mit der Sprachkompetenz	71
Tabelle 22: Zusammenhang des Zeitpunktes des Satzsprechens mit der Sprachkompetenz.....	71
Tabelle 23: Bilingualismusgruppen und Sprachgebrauch des Kindes über die Lebensjahre.....	73
Tabelle 24: Zusammenhang zwischen eingeschätzter Sprachbeherrschung und testmäßig erfasster Sprachkompetenz	75
Tabelle 25: Unterschiede in der Sprachkompetenz bezogen auf den Sprachgebrauch	76

Tabelle 26: <i>Unterschiede in der Sprachkompetenz der Kinder bezogen auf den von den Müttern eingeschätzten Sprachbezug</i>	76
Tabelle 27: <i>Einfluss der Muttersprache auf die testmäßig erfasste Sprachkompetenz der Kinder</i>	77
Tabelle 28: <i>Häufigkeiten der Alltagssprache der Mutter</i>	77
Tabelle 29: <i>Unterschiede der testmäßig erfassten Sprachkompetenz der Kinder bezogen auf die Alltagssprache der Mutter</i>	78
Tabelle 30: <i>Unterschiede der testmäßig erfassten Sprachkompetenz der Kinder bezogen auf die Sprachbeherrschung der Mutter</i>	78
Tabelle 31: <i>Zusammenhang des Einreisealters der Mutter mit der testmäßig erfassten Sprachkompetenz der Kinder</i>	79
Tabelle 32: <i>Bilingualismusgruppen und Sprachgebrauchs gegenüber dem Kind über die verschiedenen Lebensjahre</i>	81
Tabelle 33: <i>Unterschiede bei der Sprachkompetenz der Kinder bezogen auf den aktuellen Sprachgebrauch der Mutter</i>	82
Tabelle 34: <i>Zusammenhang der Sprechdauer der Eltern mit der testmäßig erfassten Sprachkompetenz der Kinder</i>	83
Tabelle 35: <i>Einfluss des monatlichen Familieneinkommens auf die erfasste Sprachkompetenz der Kinder</i>	83
Tabelle 36: <i>Vergleich der Familiensprache mit der Sprachkompetenz</i>	84
Tabelle 37: <i>Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der Auseinandersetzung mit Bilderbüchern und der Sprachkompetenz</i>	86
Tabelle 38: <i>Zusammenhang zwischen Leseverhalten und Sprachkompetenz</i>	88
Tabelle 39: <i>Zusammenhang zwischen Fernsehkonsum und der Sprachkompetenz</i>	89
Tabelle 40: <i>Zusammenhang zwischen Spielverhalten und der Sprachkompetenz</i>	91

13 Anhang

13.1 Fragebogen

Sehr geehrte Eltern!

Dieser Fragebogen wurde im Rahmen meiner Diplomarbeit im Diplomstudium Psychologie an der Universität Wien zum Thema Zweisprachigkeit konzipiert.

Ich bitte Sie, den gesamten Fragebogen sorgfältig und wahrheitsgemäß auszufüllen. Lesen Sie die Fragen genau durch und entscheiden Sie, welche Antwort für Ihre Situation am passendsten ist. Es bleibt Ihnen überlassen, in welcher Sprache Sie den Fragebogen ausfüllen möchten.

Selbstverständlich werden Ihre Angaben vertraulich und anonymisiert behandelt!

Ich danke für Ihre Mitarbeit!

Dear parents!

This questionnaire was developed as part of my thesis on "Bilingualism of children" which I conduct at the Faculty of Psychology at the University of Vienna.

Please fill in this questionnaire accurately either in German or in English. Please read the questions carefully and decide which answer is most suitable for your situation.

Your data and statements will of course be treated strictly anonymously and confidentially!

Thanks for your cooperation!

Petra Holub

Wien, 2009

Fragebogen für die Mutter

1. Wie alt sind Sie?

Jahre: _____ Monate: _____

2. Bitte geben Sie Ihre Schulausbildung an. In welcher Sprache wurden Sie jeweils unterrichtet?

	Deutsch	Englisch	beide
Grundschule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hauptschule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mittelschule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lehre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
AHS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
BHS ohne Matura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
BHS mit Matura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
College	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Universitätsabschluss	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fachhochschule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Primary School	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
junior high school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
senior high school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
undergraduate studies	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
graduate studies	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
first school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
secondary modern school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
secondary grammar school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
junior comprehensive school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
middle school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tertiary college	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6th form college	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
senior comprehensive school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Welchen Beruf haben Sie erlernt? Bitte geben Sie eine Bezeichnung an die den Beruf näher beschreibt wie beispielsweise „Finanzberater“ anstelle der allgemeinen Form „Berater“.

4. Welchen Beruf üben Sie derzeit aus? Bitte geben Sie eine Bezeichnung an die den Beruf näher beschreibt wie beispielsweise „Finanzberater“ anstelle der allgemeinen Form „Berater“.

5. Bitte geben Sie Ihr monatliches Familieneinkommen an:

- unter € 1000,-
 €1001,-bis € 1500,-
 €1501,-bis € 2000,-
 €2001,-bis € 2500,-
 €2501,-bis € 3000,-
 €3001,-bis € 3500,-
 €3501,-bis € 4000,-
 €4001,- bis € 4500,-
 €4501,-bis € 5000,-
 über € 5000,-

6. Wieviele Kinder haben Sie? Bitte geben Sie auch das jeweilige Alter und Geschlecht der Kinder an:

	weiblich	männlich	Alter	
1.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Jahre:	Monate
2.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Jahre:	Monate:
3.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Jahre:	Monate:
4.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Jahre:	Monate:
5.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Jahre:	Monate:

7. Was ist ihr Herkunftsland?

8. Wie lange leben Sie schon in Österreich?

9. Welche Sprache haben Sie zuerst gelernt?

- Deutsch
 Englisch
 sonstige: _____

10. Welche Sprache verwenden Sie in Ihrem Alltag öfter?

- Deutsch
- Englisch

11. Welche Sprache beherrschen Sie besser? Bitte schätzen Sie auch Ihren Partner ein:

- Mutter: Deutsch
 Englisch
- Vater: Deutsch
 Englisch

12. In welcher Sprache sprechen Sie mit den folgenden Personen:

	Deutsch	Englisch
Kinder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Partner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mutter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vater	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schwiegermutter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schwiegervater	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Freunde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Wie sprechen Sie in der Familie?

- Deutsch
- Englisch
- beides

Fragebogen über das Kind

Alter:

Jahre: _____ Monate: _____

Geschlecht

weiblich männlich

Seit wann besucht das Kind den Kindergarten?

Datum: _____

1. Welche Sprache hat Ihr Kind zuerst gelernt?

- Deutsch
 Englisch

2. Wo hat Ihr Kind folgende Sprachen gelernt:

Deutsch	Englisch	andere	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mutter
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Vater
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Großmutter mütterlicherseits
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Großvater mütterlicherseits
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Großmutter väterlicherseits
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Großvater väterlicherseits
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kindergarten
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Förderunterricht
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Freundeskreis
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kindermädchen/Aupair
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sonstige _____

3. Wann hat Ihr Kind zu sprechen begonnen?

	<u>in Deutsch</u>	<u>In Englisch</u>
8.-10. Monat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.-12. Monat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12-14 Monat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14-16 Monat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16- 18 Monat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18-20 Monat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20-22 Monat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22-24 Monat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nach dem 2. Lebensjahr	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Wann hat Ihr Kind begonnen in ganzen Sätzen zu sprechen?

	<u>in Deutsch</u>	<u>In Englisch</u>
18-20 Monat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20-22 Monat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22-24 Monat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nach dem 2. Lebensjahr	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Bitte schreiben Sie die ersten Worte Ihres Kindes auf:

Deutsch: _____

Englisch: _____

6. Wie haben Sie mit dem Kind in folgenden Altersabschnitten gesprochen?

	Nur deutsch	Vorwiegend deutsch	Beide Sprachen	Vorwiegend englisch	Nur englisch
1. Lebensjahr	<input type="radio"/>				
2. Lebensjahr	<input type="radio"/>				
3. Lebensjahr	<input type="radio"/>				
4. Lebensjahr	<input type="radio"/>				
5. Lebensjahr	<input type="radio"/>				

7. In welcher Sprache hat Ihnen das Kind mehrheitlich geantwortet?

	Nur deutsch	Vorwiegend deutsch	Beide Sprachen	Vorwiegend englisch	Nur englisch
bis 2. Lebensjahr	<input type="radio"/>				
3. Lebensjahr	<input type="radio"/>				
4. Lebensjahr	<input type="radio"/>				
5. Lebensjahr	<input type="radio"/>				

8. Wie viele Stunden am Tag sprechen Sie mit Ihrem Kind in folgenden Sprachen?

	Deutsch	Englisch
0-1 Stunden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1-2 Stunden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2-3 Stunden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3-4 Stunden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mehr als 4 Stunden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Welche Sprache benutzt Ihrer Einschätzung nach Ihr Kind öfter?

- Deutsch
- Englisch
- beide gleich

15. Zu welcher Sprache hat Ihrer Einschätzung nach Ihr Kind mehr Bezug?

- Deutsch
- Englisch

16. Ab welchem Lebensalter haben Sie mit Ihrem Kind Bilderbücher angesehen?

- vor dem 1. Lebensjahr
- seit dem 1. Lebensjahr
- seit dem 2. Lebensjahr
- seit dem 3. Lebensjahr
- seit dem 4. Lebensjahr
- seit dem 5. Lebensjahr

17. Wie oft haben Sie das getan?

- mehr als 1x täglich
- 1x täglich
- 1x wöchentlich
- 1x monatlich

18. In welcher Sprache haben Sie mit dem Kind darüber gesprochen?

- nur deutsch
- vorwiegend deutsch
- beide Sprachen
- vorwiegend englisch
- nur englisch

19. Seit welchem Lebensalter spielen Sie Gesellschaftsspiele wie zum Beispiel „Mensch ärgere dich nicht mit dem Kind“?

- vor dem 1. Lebensjahr
- seit dem 1. Lebensjahr
- seit dem 2. Lebensjahr
- seit dem 3. Lebensjahr
- seit dem 4. Lebensjahr
- seit dem 5. Lebensjahr

20. In welcher Sprache sprechen Sie mit dem Kind dabei?

- nur deutsch
- vorwiegend deutsch
- beide Sprachen
- vorwiegend englisch
- nur englisch

21. Wie oft spielen Sie Gesellschaftsspiele mit dem Kind?

- mehr als 1x täglich
- 1x täglich
- 1x wöchentlich
- 1x monatlich

22. In welcher Sprache spielen Sie mit dem Kind z.B. Puppenspiel, Autorennbahn, ...

- nur deutsch
- vorwiegend deutsch
- beide Sprachen
- vorwiegend englisch
- nur englisch

23. Seit welchem Lebensalter lesen Sie Ihrem Kind vor?

- vor dem 1. Lebensjahr
- seit dem 1. Lebensjahr
- seit dem 2. Lebensjahr
- seit dem 3. Lebensjahr
- seit dem 4. Lebensjahr
- seit dem 5. Lebensjahr

24. In welcher Sprache lesen Sie Ihrem Kind vor?

- Deutsch
- Englisch

25. Wie oft lesen Sie Ihrem Kind vor?

- bis zu 1 Stunde täglich
- bis zu 3 Stunden täglich
- bis zu 5 Stunden täglich
- länger als 5 Stunden täglich
- 2-3x wöchentlich
- monatlich

26. Wie oft sieht ihr Kind fern?

- bis zu 1 Stunde täglich
- bis zu 3 Stunden täglich
- bis zu 5 Stunden täglich
- länger als 5 Stunden täglich
- 2-3x wöchentlich
- monatlich

27. In welcher Sprache sieht ihr Kind fern?

- nur deutsch
- vorwiegend deutsch
- beide gleich
- vorwiegend englisch
- nur englisch

28. Nimmt Ihr Kind an organisierten Freizeitbeschäftigungen aktiv teil? Wenn ja welche? Bitte geben Sie dabei auch an, welche Sprache dabei verwendet wird:

- Nein
- Ja

Wenn ja, welche

- _____ deutsch englisch
- _____ deutsch englisch
- _____ deutsch englisch

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Questionnaire for the mother

1. How old are you?

Years: _____ Months: _____

2. Please tell your education. In which language have you been taught?

	German	English	both
Grundschule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hauptschule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mittelschule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lehre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
AHS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
BHS ohne Matura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
BHS mit Matura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
College	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Universitätsabschluss	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fachhochschule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Primary School	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
junior high school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
senior high school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
undergraduate studies	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
graduate studies	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
first school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
secondary modern school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
secondary grammar school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
junior comprehensive school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
middle school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tertiary college	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6th form college	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
senior comprehensive school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Other:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Other:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Other:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Which job did you learn? Please choose a detailed job description for example "investment banker" instead of „banker“.

4. What is your current job? Please choose a detailed job description for example "investment banker" instead of „banker“.

5. What is your monthly family income:

- under € 1000,-
- €1001,-to € 1500,-
- €1501,-to € 2000,-
- €2001,-to € 2500,-
- €2501, to € 3000,-
- €3001,-to € 3500,-
- €3501,-to € 4000,-
- €4001,- to € 4500,-
- €4501,-to € 5000,-
- over € 5000,-

6. How many children do you have? Please tell the gender and the age of your children:

	female	male	Age	
1.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Years:	Months:
2.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Years:	Months:
3.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Years:	Months:
4.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Years:	Months:
5.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Years:	Months:

7. Where do you come from?

8. How long have you been in Austria?

9. Which language did you learn first?

- German
- English
- other: _____

10. Which language do you speak more often?

- German
- English

11. Which language do you speak better? Please also guess which language your partner speaks better:

- Mother:** German
 English
Father: German
 English

12. In which language do you speak with the following persons:

	German	English
Children	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Partner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mother	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Father	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mother in law	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Father in law	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Friends	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Which language is used in your family more often?

- German
 English
 both

Questionnaire about the child:

Age:

Years: _____ Month: _____

Gender:

female male

Since when is your child in kindergarten?

Date: _____

Which language did your child learn first?

German
 English

1. Where did your child learn the following languages:

German	English	Other	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mother
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Father
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Grandmother motherside
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Grandfather motherside
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Grandmother fatherside
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Grandfather fatherside
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kindergarden
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Remedial class
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Friends
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Child minder/Aupair
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Other

2. When did your child begin to speak?

	<u>in German</u>	<u>In English</u>
8-10 months	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10-12 months	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12-14 months	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14-16 months	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16-18 months	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18-20 months	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20-22 months	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22-24 months	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
After 2. year	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. When did your child begin to speak in whole sentences?

	<u>in German</u>	<u>In English</u>
18-20 months	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20-22 months	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22-24 months	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
After 2. year	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Please write down the first words of your child:

German: _____

English: _____

5. How did you speak with your child in the following time of ages?

	Only german	prevailing german	Both languages	Prevailing english	Only english
1. Year	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Year	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Year	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Year	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Year	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. In which language did your child answer?

	Only german	Prevailing german	Both languages	Prevailing english	Only english
Until 2. Year	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Year	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Year	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Year	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. How long do you speak with your child daily?

	German	English
0-1 hours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1-2 hours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2-3 hours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3-4 hours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
More than 4 hours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. What do you think how often does your partner speak with your child daily?

_____ (hours)

9. Have you done something special to teach your child German and English?

No

Yes

If your answer is yes, please describe a bit what you have done:

10. In which language does your child speak with the following persons:

	<u>German</u>	<u>English</u>
Mother	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Father	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grandmother motherside	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grandfather motherside	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grandmother fatherside	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grandfather fatherside	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sibling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
friends of the child	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
adult friends	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. How often does your child mix up both languages?

- everytime
- often
- sometimes
- rarely
- never

12. How well does your child speak both languages?

	Very well	Well	Satisfactory	Adequate	Bad	Never
German	<input type="radio"/>					
English	<input type="radio"/>					

13. In which language does your child speak more often?

- German
- English
- both equal

14. To which language has your child more relation?

- German
- English

15. At what age did you begin to watch picture books with your child?

- before the the first birthday
- since the 1st year
- since the 2nd year
- since the 3rd year
- since the 4th year
- since the 5th year

16. How often did you do that?

- more than once a day
- 1x daily
- 1x a week
- 1x a month

17. In which language did you speak with your child about the picture books?

- only German
- prevailing German
- both languages
- prevailing English
- only English

18. At what age did you begin to play parlour games with your child like "ludo"?

- before the the first birthday
- since the 1st year
- since the 2nd year
- since the 3rd year
- since the 4th year
- since the 5th year

19. Which language do you speak with your child during you play?

- only German
- prevailing German
- both languages
- prevailing English
- only English

20. How often do you play parlour games with your child?

- more than once a day
- 1x daily
- 1x a week
- 1x a month

21. In which language do you play with your child, for example with dolls or matchbox cars, .. ?

- only German
- prevailing German
- both languages
- prevailing English
- only English

22. At what age did you begin to read to your child?

- before the the first birthday
- since the 1st year
- since the 2nd year
- since the 3rd year
- since the 4th year
- since the 5th year

23. In which language do you read to your child?

- German
- English

24. How often do you read to your child?

- up to an hour daily
- up to 3 hours daily
- up to 5 hours daily
- more than 5 hours daily
- 2-3 x a week
- 1x a month

25. How often does your child watch TV?

- up to an hour daily
- up to 3 hours daily
- up to 5 hours daily
- more than 5 hours daily
- 2-3x a week
- 1x a month

26. In which language does your child watch TV?

- only German
- prevailing German
- both languages
- prevailing English
- only English

27. Does your child have any leisure activities? If your answer is yes, which activities? Please explain which language is spoken there:

No

Yes

Which?

_____ German English

_____ German English

_____ German English

Thank you for your cooperation!

13.2 Elterninformation und Einverständniserklärung

Sehr geehrte Eltern!

Mein Name ist Petra Holub und ich schreibe meine Diplomarbeit an der Universität Wien, Fakultät für Psychologie. Mein Thema behandelt „Zweisprachigkeit bei Kindern“, im Zuge dessen plane ich eine Untersuchung, mein Hauptaugenmerk gilt 5-jährigen Kindern welche deutsch-englisch aufwachsen. Geplant ist ein Fragebogen für die Mutter des jeweiligen Kindes, der in etwa 15 Minuten in Anspruch nimmt, sowie eine Sprachenstandsmessung des Kindes mittels des diagnostischen Verfahrens „HAWIVA-III“ bzw. in der englischen Fassung „WPPSI-III“ direkt im Kindergarten. Diese dauert maximal 30 bis 60 Minuten. Das Kind darf sich die Sprache aussuchen; es werden einfache Fragen gestellt, die zur Überprüfung der sprachlichen Fähigkeiten dienen.

Ich danke Ihnen für Ihr Interesse und Ihre Mithilfe! Sollten Sie Fragen haben, können Sie mich gerne unter petzi.h@gmx.net erreichen. Wenn Sie möchten, können wir auch eine Rückmeldung des Ergebnisses Ihres Kindes vereinbaren.

Mit freundlichen Grüßen,

Petra Holub

Dear parents,

my name is Petra Holub and I study Psychology at the University of Vienna. I write my thesis about „Bilingualism of children“, therefor I plan a research with 5 year old children, who speak german and english. I conducted a questionnaire for the mother of the child, which can be answered within 15 minutes. Furthermore I will make a short test with the child to check the language ability, which takes 30 to 60 minutes; it's named „HAWIVA-III“ (english version: WPPSI-III). The child may choose the language.

Thank you for your interest and your help! If you have any questions, you can contact me per mail petzi.h@gmx.net. If you want, we can also arrange a feedback from the test of your child.

Regards,

Petra Holub

Ich, _____ erkläre mich einverstanden, dass mein Kind _____

an der Studie von Frau Petra Holub teilnehmen kann und mittels HAWIVA-III (in der engl. Version WPPSI-III) untersucht werden darf.

Wien, _____

Unterschrift

Datum

I, _____ agree, that my child _____ can be part of the study by Ms. Petra Holub and may be tested with HAWIVA-III (english version WPPSI-III).

Vienna, _____

Signature

Date

13.3 E-Mail an die Leiterinnen

Sehr geehrte Damen und Herren!

Mein Name ist Petra Holub und ich bin Diplomandin an der Fakultät für Psychologie an der Universität Wien. Meine Diplomarbeit behandelt das Thema "Zweisprachigkeit bei Kindern", weshalb ich mich mit der Bitte um Hilfe an Sie wende. Geplant ist eine Untersuchung für zweisprachig - nämlich englisch-deutsch - aufwachsende Kinder, die das 5. Lebensjahr bereits erreicht haben. Diese Untersuchung besteht aus einem Fragebogen für die Mutter des jeweiligen Kindes, ein Fragebogen für die jeweilige Kinderpädagogin und eine Sprachenstandsmessung des Kindes im Umfang von ca. einer halben Stunde. Um dieses Studie durchführen zu können, brauche ich natürlich Ihre Zustimmung, diese in Ihrem Kindergarten durchführen zu dürfen, als auch das Einverständnis der Eltern, ihr Kind untersuchen zu lassen. Wären Sie grundsätzlich an dieser Aktivität interessiert? Wäre es möglich einen Gesprächstermin zu vereinbaren, damit ich mich vorstellen kann, um mein Vorhaben näher zu erklären und eventuell anfallende Fragen beantworten kann? Da ich auf Ihre Hilfe angewiesen bin um meine Diplomarbeit fertig zu stellen, bitte ich Sie um tatkräftige Unterstützung!

Vielleicht haben Sie sogar noch weitere Adressen für mich, an die ich mich wenden könnte?

Mit bestem Dank im Voraus für Ihre Rückmeldung verbleibe ich,

mit freundlichen Grüßen,

Petra Holub

Lebenslauf

PERSÖNLICHE DATEN

Name	Petra Holub
Geburtsdatum	04. Oktober 1983
Geburtsort	Wien
Staatsbürgerschaft	Österreich
Familienstand	ledig

AUSBILDUNG

1989 – 1993	Volksschule Herderpark, Wien
1993 – 1997	Mittelschule Florian-Hedorfer-Straße, Wien
1997 – 2002	Höhere Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe Reumannplatz, Wien
Juni 2002	Reifezeugnis
Okt. 2002 – Dez. 2010	Diplomstudium Psychologie Universität Wien

BERUF UND PRAKTIKA

Juni 2000 – August 2000	Servicetätigkeit; Hotel Artis, Wien
Juni 2002-September 2002 November 2002 – April 2005	Bürotätigkeit; Wüstenrot Versicherungs AG, Wien
Juli 2005 – September 2005 Juli 2006 – September 2007	Kundenservice; Österreichische Post AG, Wien
Mai 2007 – Oktober 2007	psychosozialer Dienst; Sanatorium Maimonides-Zentrum, Wien
seit Dezember 2008	Kundenservice & Buchhaltung; Procter&Gamble, Wien