



universität
wien

DISSERTATION

Titel der Dissertation

Intentionaler und natürlicher Bilingualismus bei Kindern
im Kontext von Theorie und Empirie: Eine vergleichende Fall-
studie zum Leistungsvermögen elterlicher Spracherziehung.

Verfasserin

Mag. phil. Verena Vogl

angestrebter akademischer Grad

Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, im Oktober 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 792 236

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Romanistik

Betreuer:

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

Inhaltsverzeichnis

Danksagung und Eigenständigkeitserklärung

1	Einleitung	10
1.1	Motivation und richtungsweisende Tendenzen.....	11
1.2	Erkenntnisinteresse und Zielsetzung.....	13
1.3	Methodik und Aufbau	14

THEORETISCHER TEIL

2	Kontextualisierung: Zur Aktualität der Thematik.....	17
2.1	Mensch & Sprache einst.....	19
2.2	Mensch & Sprache heute.....	23
3	Der Spracherwerb des Kindes	27
3.1	Terminologie und Abgrenzung der Termini	27
3.2	Sprache als System.....	29
3.3	Erstspracherwerb (L1-Erwerb).....	35
3.3.1	Sprachlicher Relativismus versus Universalismus.....	37
3.3.2	Erklärungsansätze zu Spracherwerb.....	40
3.3.2.1	Modularitätshypothese versus holistische Hypothese.....	41
3.3.2.2	Nativismus.....	42
3.3.2.3	Kognitivismus	43
3.3.2.4	Behaviorismus	45
3.3.2.5	Interaktionismus	48
3.3.2.6	Verarbeitungsansätze	49
3.3.3	Die Rolle des Alters und des Bewusstseins	49
3.3.3.1	Differenzierung von Spracherwerb und –lernen: Formales versus intuitives Lernen.....	51
3.3.3.2	Kognitive Entwicklung nach Jean Piaget.....	55
3.3.3.3	Die „kritische Phase“ (critical period) nach Lenneberg.....	57
3.3.4	Die Spracherwerbsstadien des Kindes	59
3.3.4.1	Der Blickpunkt der Psycholinguistik	59
3.3.4.2	Die pränatale Sprachprägung: Es beginnt im Mutterleib	62
3.3.4.3	Kindliche Entwicklungsstadien und Spracherwerbsstadien.....	63

3.4	Zweitspracherwerb (L2-Erwerb).....	67
3.4.1	L2-Erwerbsshypothesen.....	68
3.4.1.1	Interdependenzhypothese	68
3.4.1.2	Schwellenhypothese	69
3.4.1.3	Identitätshypothese.....	71
3.4.1.4	Kontrastivhypothese.....	73
3.4.1.5	Monitortheorie nach Krashen.....	73
3.4.1.6	Theorie der Lernervarietäten.....	75
3.4.1.7	Pidginisierungstheorie.....	76
3.5	Methodik bilingualer Spracherziehung (doppelter L1-Erwerb oder L2- Erwerb) ...	78
3.5.1	Das Partnerprinzip: Die „une personne – une langue“ Methode	79
3.5.1.1	Die verspätete „une personne – une langue“ Methode	82
3.5.2	Die Mischstrategie.....	83
3.5.3	Die Fremdsprache als Familiensprache.....	83
4	Bilingualismus.....	85
4.1	Terminologie und Abgrenzung der Termini	85
4.1.1	Kollektiver versus individueller Bilingualismus.....	87
4.1.2	Normative Definition	90
4.1.2.1	Starke versus schwache Sprache	92
4.1.3	Methodologische Definition.....	94
4.1.4	Beschreibende Definition.....	95
4.1.5	Reflexion der terminologischen Problematik.....	96
4.2	Ausprägungen von Bilingualismus	97
4.2.1	Koordinierter, gemischter und subordinierter Bilingualismus.....	97
4.2.2	Gemischter versus paralleler Bilingualismus.....	98
4.2.3	Natürlicher versus kultureller Bilingualismus.....	99
4.2.4	Simultaner versus sukzessiver Bilingualismus	99
4.2.5	Additiver versus subtraktiver Bilingualismus	100
4.2.5.1	Semilingualismus	102
4.2.6	Ausgeglichener versus dominanter Bilingualismus	104
4.3	Formen von Bilingualismus	106
4.3.1	Natürlicher Bilingualismus	106
4.3.2	Intentionaler Bilingualismus	107
4.3.3	Voraussetzungen für die bilinguale Spracherziehung des Kindes	111

4.4	Auswirkungen von Bilingualismus	113
4.4.1	Sprachmischungen: Transfer und Interferenz	113
4.4.4.1	Das Sprachsystem bilingualer Kinder	116
4.4.2	Sprachwechsel: Code-switching, Code-mixing, Borrowing	122
4.4.3	Sprachverweigerung.....	126
4.4.4	Vor- und Nachteile von Bilingualismus.....	128
4.5	Zum aktuellen Stand der Bilingualismusforschung	132
4.5.1	Abriss des Forschungsstandes des 20. Jahrhunderts	133
4.5.2	Empirische Beiträge aus der Bilingualismusforschung	138
4.5.2.1	Empirische Beiträge zum natürlichen, parallelen Bilingualismus	139
4.5.2.2	Empirische Beiträge zum intentionalen, parallelen Bilingualismus	140
4.5.3	Wer hat Angst vor Bilingualismus?	152
4.5.3.1	Kritische Auseinandersetzung.....	157

EMPIRISCHER TEIL

5	Methodik und Aufbau der empirischen Fallstudien.....	160
5.1	Familienprofil D-S: Natürlicher, paralleler Bilingualismus.....	171
5.2	Die Sprachpraxis der Familie.....	175
5.2.1	Partnersprache	175
5.2.2	Familiensprache	180
5.2.3	Methode der Spracherziehung.....	184
5.3	Sprachprogression: Aus der Spracherwerbspraxis der Kinder.....	189
5.3.1	Spracherwerbsphase 1: Im Kleinkindalter (0-3 Jahre).....	189
5.3.2	Spracherwerbsphase 2: Das Kind in häuslicher Umgebung (3-5 Jahre).....	191
5.3.3	Spracherwerbsphase 3: Die Kindergartenzeit (5-6 Jahre).....	193
5.3.4	Spracherwerbsphase 4: Der Eintritt in die Grundschule (ab 6 Jahre)	195
5.4	Sprachspezifische Ausrichtung: Effekte der Erziehung auf den Spracherwerb.....	198
5.4.1	Testverfahren zur Erhebung von Kompetenz/Performanz.....	198
5.4.2	Spracherwerbsentwicklung im Deutschen	200
5.4.2.1	Kompetenz	200
5.4.2.2	Performanz	202
5.4.3	Spracherwerbsentwicklung im Spanischen.....	202
5.4.3.1	Kompetenz	203
5.4.3.2	Performanz	204
5.5	Das bilinguale Sprachsystem der Kinder	205
5.5.1	Ein oder zwei Sprachsysteme?	207
5.5.2	Sprachwahl: Deutsch oder Spanisch?.....	208
5.5.3	„Starke Sprache“ versus „schwache Sprache“	211
5.5.4	Sprachmischung.....	213
5.5.5	Sprachverweigerung	216
5.5.6	Ein Blick in die Zukunft	219

5.6	Familienprofil D-F: Intentionaler, paralleler Bilingualismus	225
5.7	Die Sprachpraxis der Familie	229
5.7.1	Partnersprache.....	229
5.7.2	Familiensprache	236
5.7.3	Methode der Spracherziehung	239
5.8	Sprachprogression: Aus der Spracherwerbspraxis der Kinder.....	248
5.8.1	Spracherwerbsphase 1: Im Kleinkindalter (0-3 Jahre)	248
5.8.2	Spracherwerbsphase 2: Das Kind in häuslicher Umgebung (3-5 Jahre)	251
5.8.3	Spracherwerbsphase 3: Die Kindergartenzeit (5-6 Jahre)	256
5.8.4	Spracherwerbsphase 4: Der Eintritt in die Grundschule (ab 6 Jahre).....	260
5.9	Sprachspezifische Ausrichtung:	
	Effekte der Erziehung auf den Spracherwerb	266
5.9.1	Testverfahren zur Erhebung von Kompetenz/Performanz	266
5.9.2	Spracherwerbsentwicklung im Deutschen.....	267
5.9.2.1	Kompetenz	267
5.9.2.2	Performanz	270
5.9.3	Spracherwerbsentwicklung im Französischen.....	271
5.9.3.1	Kompetenz	271
5.9.3.2	Performanz	272
5.10	Das bilinguale Sprachsystem der Kinder	276
5.10.1	Ein oder zwei Sprachsysteme?	277
5.10.2	Sprachwahl: Deutsch oder Französisch?	279
5.10.3	„Starke Sprache“ versus „schwache Sprache“	284
5.10.4	Sprachmischung.....	286
5.10.5	Sprachverweigerung	292
5.10.6	Ein Blick in die Zukunft	297
6	Synthese der natürlichen und intentionalen Bilingualspracherziehung	308
6.1	Die bilinguale Spracherziehung: Chance und Herausforderung	308
6.1.1	Vor- und Nachteile der natürlichen, parallelen Spracherziehung.....	308
6.1.2	Vor- und Nachteile der intentionalen, parallelen Spracherziehung.....	309

6.2	Vergleich der intentionalen und natürlichen Bilingualspracherziehung	311
6.2.1	Probleme der Realisierung	311
6.2.2	Synchrone Entwicklungstendenzen	312
6.2.2.1	Starke und schwache Sprache – die Rolle der Umgebungssprache	313
6.2.2.2	Fragen der Sprachverweigerung.....	314
6.2.2.3	Code-switching, code-mixing und borrowing als Usus Bilingualer im spezifischen Vergleich	315
6.2.2.4	Die Sprachaffinität Bilingualer	317
6.2.3	Asynchrone Entwicklungstendenzen	320
6.2.3.1	Sprachwahl	320
6.2.3.2	Reproduktion linguistischer Spezifika: Muttersprachengleiche vs. muttersprachliche Kompetenz.....	322
6.2.3.3	Die Familie im Umgang mit Sprachmischungen	325
6.2.3.4	Kritik von Außen.....	328
6.2.3.5	Bestrebungen in Richtung Natürlichkeit	332
6.3	Qualitative Analyse: Kriterienkatalog für einen operationalisierten Vergleich.....	333
6.3.1	Anspruchsgrad linguistischer Grundkompetenzen: Grammatik, Lexik und Aussprache.....	335
6.3.2	Korrektheit spezifischer suprasegmentaler Elemente: Akzent, Intonation, Textkohärenz	336
6.3.3	Diagnose: Kompetenzunterschiede intentional und natürlich Bilingualer	344
6.4	Intentionaler, paralleler Bilingualismus: Eine Legitimationsfrage?	345
6.5	Fazit der Untersuchung	350
6.6	Leitfaden für eine erfolgreiche Erziehungspraxis: 10-Regeln-Katalog	353
7	Conclusio.....	357
8	Catálogo de reglas útiles para la educación bilingüe en la práctica	361
9	Catalogue des règles utiles pour l’enseignement bilingue dans la pratique.....	364
10	Bibliographie	367

11	Anhang	376
11.1	Interviewleitfaden Familie D-S	376
11.2	Interviewleitfaden Familie D-F	380
11.3	Datenmaterial zur Messung des Bilingualismus von Bastian und Eliane.....	385
11.3.1	Messung des Bilingualismusgrades nach Edelman	385
11.3.2	Storytelling	385
11.4	Zusammenfassung der Ergebnisse	397
11.4.1	Zusammenfassung auf Deutsch	397
11.4.2	Dissertation Abstract	399
11.5	Curriculum Vitae.....	400

Danksagung

An dieser Stelle will ich all jenen meinen herzlichen Dank aussprechen, die zur Realisierung meiner Dissertation beigetragen haben. Dabei richte ich mich in erster Linie an meine Familie, die mich immer wieder motiviert und tatkräftig unterstützt hat. Zu besonderem Dank bin ich auch Ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon verpflichtet, der mich als mein Doktorvater mit viel Besonnenheit und in äußerst kompetenter Weise fachlich betreut hat und mir darüber hinaus mit seinem freundlichen Wesen stets mit Rat und Tat zur Seite stand. Spezielle Erwähnung gilt an dieser Stelle weiters meinem Vorgesetzten, Mag. Peter Pfanner, der mir einerseits die Möglichkeit gab, mich abseits meiner beruflichen Verpflichtungen zu verwirklichen wie auch andererseits, mich als Mentor kontinuierlich beratschlagte. So war es mir auch in seinem Sinne ein wichtiges Anliegen, mein Doktorat erfolgreich zu Ende zu führen. Ebenso sei meinen engen Freunden Christina und Ulli gedankt, die meine geistigen Ansätze geduldig mitverfolgten und mir in dieser Zeit immer wieder neuen Input gaben.

Schließlich gilt mein außerordentlicher Dank meinen jüngeren Brüdern Christian und Sebastian sowie den Kindern Bastian und Eliane: Ohne sie würde es meiner These an empirischer Belegbarkeit fehlen. Als Zeichen meiner Dankbarkeit soll ihnen diese Arbeit später als Beleg ihres bilingualen Heranwachsens dienen.

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit bestätige ich, dass ich die vorliegende Arbeit eigenständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, in dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken entnommen sind, wurden unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Mag. Verena Vogl

Wien, den 30.10.2013

1 Einleitung

Bilingualismus ist ein überaus komplexes Phänomen der Sprache, das die Wissenschaft vermutlich schon so lange beschäftigt wie die Sprache selbst. Die Mehrdimensionalität des Konstrukts Bilingualismus spiegelt sich mitunter auch in der Forschungsliteratur wieder, denn hierfür eine universelle Definition zu finden, ist schier undenkbar. Aufgrund dessen wird dieser abstrakte Terminus in der Forschung je nach Disziplin verschiedentlich interpretiert und ist darüber hinaus aufgrund seiner mehrfachen Deutungsmöglichkeit nicht zuletzt abhängig von der Individualsituation des Bilingualen.

Das konkrete Interesse für den wissenschaftlichen Forschungsbereich des Bilingualismus bei Kindern entstand primär im Zusammenhang mit meiner eigenen familiären Situation, da meine zwei jüngeren Brüder – Christian und Sebastian – von Geburt an eine bilinguale Spracherziehung (Deutsch-Spanisch) genießen. Diesem natürlichen, parallelen Bilingualismus gegenüberstehend wachsen die Kinder einer befreundeten Familie – Bastian und Eliane – im Konstrukt eines intentionalen, parallelen Bilingualismus (Deutsch-Französisch) heran. Einerseits soll jeder dieser individuellen empirischen Kontexte anhand von aktuellen Forschungstendenzen reflektiert werden. Andererseits sollen diese konkreten Fallstudien der Einbettung in den gegenwärtigen Stand der Wissenschaft als weitere, wertvolle Forschungsbeiträge zu einer – wie ich meine – jeweils gelungenen bilingualen Kindererziehung dienen, ist doch nach wie vor ein Überhang an zahlreichen theoretischen Beiträgen zum Komplex ‚Bilingualismus‘ auszumachen, wohingegen Abhandlungen auf Basis konkreter empirischer Sachverhalte in der Forschungsliteratur bis dato immer noch verhältnismäßig unterrepräsentiert sind. Generell kann nun vorweggenommen werden, dass Bilingualismus den abwechselnden Gebrauch zweier Sprachen als besondere Fähigkeit des Sprechers umfasst. Grundsätzlich kann der Leser¹ sein Bewusstsein aber auch gleich dafür schärfen: Bei Christian und Sebastian handelt es sich um einen natürlichen Erwerb beider Sprachen von Geburt an. Die Wichtigkeit dieser Unterscheidung wird sogleich deutlich, da im Gegensatz zu den Brüdern die Geschwister Bastian und Eliane seit ihrer Geburt im Konstrukt einer künstlichen Erwerbssituation zweier Sprachen – eines intentionalen, parallelen Bilingualismus – heranwachsen.

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

Meine familiäre Situation und mein sozialer Kontext erlauben es mir, eine empirische Fallstudie und meine dadurch gewonnenen Erkenntnisse mit den bis dato erlangten Ergebnissen der Bilingualismusforschung in Theorie und Praxis abzugleichen. Um den individuellen Bilingualismus der Kinder zu untersuchen, bediene ich mich eben dieser Möglichkeit und suche in Zusammenarbeit mit zwei Familien den Abgleich mit der Wissenschaft, um in der Folge ein individuelles Fazit sowie gewisse Tendenzen aus der Untersuchung zu ziehen. Analog dazu rückt die Wahl der Spracherziehungsmethode der Eltern in den Vordergrund, denn letztlich ebnet ihre sprachliche Erziehung das Fundament des Bilingualismus ihrer Kinder. Insofern trifft die Eltern eine wesentliche Mitverantwortung hinsichtlich der sprachlichen Entwicklung ihrer Kinder, deren Bilingualismus nicht zuletzt als Wettbewerbsvorteil in einer zusehends global agierenden, modernen Gesellschaft angesehen werden kann.

1.1 Motivation und richtungsweisende Tendenzen

Nimmt man die generelle Sichtweise als gegeben an, moderne Gesellschaftsformen folgen grundsätzlich einem monolingualen Modell, so scheint es, als wäre Bilingualismus nur wenigen Menschen vorbehalten. Global-statistisch gesehen verwendet allerdings einer von drei Sprechern regelmäßig zwei oder sogar mehrere Sprachen in seinem täglichen Umfeld (Arbeit, Freizeit, Familie). Bilingualismus als Ausnahmefall einer monolingualen Gesellschaft gilt daher keineswegs als unumstößliches Faktum. Zieht man die Grenzen des Terminus ‚Bilingualismus‘ per definitionem zudem noch unscharf – etwa, indem auch jene Sprecher als bilingual gelten, die eine weitere, erlernte Sprache lediglich unregelmäßig anwenden – so stehen Monolinguale als Minorität *ad hoc* einer Majorität an Bilingualen gegenüber. Unter diesen Gesichtspunkten repräsentieren bilinguale Sprecher folglich eher die Regel denn die Ausnahme.² Als Kontrapunkt zur generellen Annahme kippt hier das Verhältnis monolingualer versus bilingualer Sprecher vollständig, wodurch Bilingualismus automatisch an Bedeutung gewinnt - nicht zuletzt durch globale Entwicklungen im Sinne von Internationalisierung und Wettbewerbsdifferenzierung gestützt. Damit gibt diese Schlüsselkompetenz bilingualen Sprechern beinahe automatisch ein Werkzeug in die Hand, sich in Konkurrenzsituationen zu behaupten, Mitbewerber in einer global agierenden Gesellschaft zu übertreffen, aber auch Sprachbarrieren mit Leichtigkeit zu überwinden und am globalen Austausch von Wirtschaft und Kultur teilzunehmen.

² Vgl. Wei 2000:5.

Sprachen gelten damit mehr und mehr als anzustrebendes Kompetenzgut und machen Bilingualismus *a priori* zu einem unschätzbaren Vorteil in den heutigen, modernen Gesellschaften.

Den Finger am Puls der Zeit haltend, kommt einer bilingualen Erziehung unweigerlich Brisanz zu. Doch wollen wir uns für einen Moment zurücknehmen und das Menschsein von einer globaleren Warte erfassen. Gehen wir weg vom Puls der Zeit in eine Zeit vor unserer Zeit und damit der Frage nach, wo sich die Wurzeln von Sprache ganz ursprünglich verorten lassen? Wie entstand die Sprachfähigkeit des Menschen? Folgt man anthropologischen Ansätzen und dem Gang der Evolution oder theologischen Erklärungsversuchen und damit der Religion, der Mono- oder Polygenese? Dem werde ich mich eingangs widmen, um einen reflektiven Zugang aus einer Globalperspektive von Mensch & Sprache einst und heute zu schaffen.

Gewiss bedingt Spracherwerb ganz generell menschliche Denkfähigkeit. Da Sprache maßgeblich für unsere Erkenntnisfähigkeit ist, rückt das Phänomen der menschlichen Kognition ins Rampenlicht. Es ermöglicht, das System Sprache als Denkkonstrukt des Menschen überhaupt zu lokalisieren. Schließlich ist es die enorme Denkleistung unseres Gehirns, die sich in Sprache widerspiegelt und *vice versa* unser Denken prägt. Die Betrachtungsweisen aus Sicht der Linguistik wie auch aus Sicht der Sprachphilosophie und Sprachpsychologie werde ich u.a. in meinem Dissertationsvorhaben erörtern. Wiewohl sich diese Bereiche auf unterschiedliche Teilaspekte konzentrieren, werde ich mich dem Thema eingangs doch aus verschiedenen Blickwinkeln nähern, um so mehreren Aspekten, die ich im Zusammenhang mit dem Bilingualismus der Kinder als wichtig erachte, Raum zu gewähren. Auf der Basis der Fallstudien und der dadurch gewonnenen Kenntnisse suche ich den Abgleich mit den bis dato erlangten Ergebnissen der Bilingualismusforschung. In enger Zusammenarbeit mit zwei Familien und dem Hintergrund empirischer Beiträge aus der Bilingualismusforschung soll in der Synthese der Untersuchung ein individuelles Forschungsfazit samt wiederkehrender Tendenzen gezogen werden, wodurch der aktuelle Status quo der Wissenschaft bereichert und damit der Bilingualismusforschung ein weiterer, empirischer Beitrag zugeführt werden soll. Stationsweises Innehalten aus verschiedenen Globalperspektiven (Historische Sprachwissenschaft, Anthropologie, Religion) runden das Dissertationsvorhaben in einem breiteren Kontext ab. Summa summarum ergibt sich ein Gewirr mehrerer Fasern und Fäden, die zu einem dichten Tuch zu verweben Wunsch und Wille der Dissertantin ist.

1.2 Erkenntnisinteresse und Zielsetzung

Die Bilingualismusforschung ist geprägt von zahlreichen theoretischen Abhandlungen, doch konkrete Fallstudien – speziell zum intentionalen Bilingualismus - sind bisher rar gesät. Aus diesem Grund soll in einer Detailbetrachtung des intentionalen und natürlichen, parallelen Bilingualismus in Theorie, aktueller Empirie bisheriger Arbeiten der Bilingualismusforschung und eigener Fallstudien die viel diskutierte Thematik um einen weiteren Forschungsbeitrag bereichert werden. In der Reflexion dieser umfangreichen Basis und dem Vergleich des intentionalen und natürlichen Leistungsvermögens elterlicher Spracherziehung können die gewonnenen Erkenntnisse auf wiederkehrende Tendenzen von Synchronitäten und Asynchronitäten hinweisen und in ihrer Synthese als dem Kernstück der Arbeit verdeutlichen, dass – stets unter Bedacht auf konkrete, spracherzieherische Rahmenbedingungen - eine intentionale, bilinguale Spracherziehung zu ähnlichen Ergebnissen führen kann wie eine natürliche, bilinguale Spracherziehung. Daher soll in der Synthese des diachronen Entwicklungsvergleichs der beiden realisierten Spracherziehungsmodelle speziell Bedacht auf Synchronitäten und Asynchronitäten genommen werden. Ausgehend vom intentionalen, parallelen Bilingualismus scheinen in der Synthese verschiedene Facetten der bilingualen Spracherziehung eines Vergleiches mit einer natürlichen Zweisprachigkeitserziehung würdig. So bildet ein spezifischer Kriterienkatalog das Untersuchungsinteresse eines operationalisierten Kompetenzvergleichs. Zunächst wird den linguistischen Grundkompetenzen nachgegangen (Korrektheit und Anspruchsgrad der Grammatik, Lexik und Aussprache), bevor es im nächsten Schritt zu einer eingehenden Untersuchung spezifischer suprasegmentaler Elemente (Akzent, Intonation, Text- und Zeitkohärenz bzw. Registerwahl) kommt, um so gewisse Kompetenzunterschiede im intentionalen und natürlichen Bereich zu diagnostizieren. Hieraus sollen in der Folge gewisse Tendenzen gemäß meiner Zielsetzung extrahiert werden. Daneben wird auch verschiedenen Fragen zu Sprachwahl, -verweigerung, -mischungen, -affinität, Reproduktion linguistischer Spezifika, Kritik von Außen und Bestrebungen in Richtung Natürlichkeit im Rahmen der intentionalen Spracherziehung nachgegangen.

Es ist daher erklärtes Ziel dieser Arbeit, nebst theoretischen wie empirischen Erläuterungen zum Thema, gewisse Tendenzen sowie Wünschenswertes für eine da wie dort erfolgreich realisierbare bilinguale Kindererziehung abzuleiten. Dies soll als Regelkatalog am Schluss des empirischen Teils zusammengefasst dargestellt werden. Als Leitfaden formuliert soll die Synthese der Ergebnisse eines natürlichen, parallelen Bilingua-

lismus (Christian, Sebastian) und eines intentionalen, parallelen Bilingualismus (Bastian, Eliane) hier wie dort zu einer bilingualen Spracherziehung ermuntern, sie legitimieren sowie desideräre Vorurteile abbauen, um gleichzeitig das Sprachkapital Bilingualer in der heutigen, modernen Gesellschaft hervorzuheben. Als nie versiegende Quelle bereichernder sprachwissenschaftlicher Erfahrungswerte läßt sich auch der individuelle Bilingualismus dieser Kinder in die Formenvielfalt gelebter Mehrsprachigkeit einordnen.

1.3 Methodik und Aufbau

Grundlage der Arbeit ist einerseits der im ersten Teil beschriebene aktuelle Forschungsstand in Theorie und geleisteter Empirie sowie andererseits zwei im empirischen Teil beschriebene Fallstudien (intentionaler, paralleler Bilingualismus Deutsch-Französisch; natürlicher, paralleler Bilingualismus Deutsch-Spanisch), anhand derer der erste Teil abgeglichen wird. Umgekehrt fließen die Erkenntnisse der Wissenschaft in den empirischen Teil ein. So sollen wesentliche Termini, Theorien sowie geleistete empirische Arbeiten zum Thema erörtert werden. Der empirische Teil folgt einer qualitativen Herangehensweise, die in die Tiefe strebt, um ein profundes Bild der jeweiligen familiären Spracherziehung in Form einer singulären Beschreibung aufzuzeigen. Konkret läßt sich meine Untersuchungsmethodik folgendermaßen aufgliedern: Ich bediene mich eines Pre-Tests in Form von Fragebögen gerichtet an die Eltern. In Kombination dazu folgen umfangreiche Einzelgespräche sowohl mit den Eltern als auch mit den Kindern. Das Hauptaugenmerk liegt sodann auf der intensiven Beobachtungen der Kinder in ihrem sprachlichen Alltag über einen größeren Zeitraum hinweg sowie auf dem spracherzieherischen *background* der Eltern und ihren dahingehenden Erfahrungswerten. Ergänzende Sprachproben mittels sinnvoller Testverfahren (bspw. die Arbeit mit authentischen Texten) zu konkreten Aspekten (Kompetenz/Performanz) der Kinder runden die Erhebung ab. Im Wesentlichen gliedert sich die vorliegende Arbeit daher in zwei sich wechselseitig beeinflussende Informationsbündel: Den theoretischen Teil und den empirischen Teil. Beide Abschnitte sind ihrerseits wiederum in Kapitel unterteilt.

Das erste Kapitel des theoretischen Teils wird dabei die Thematik in einem breiteren Kontext situieren, indem sprachpolitische und entwicklungspsychologische Zugangsformen in einer Gegenüberstellung von Mensch & Sprache einst/heute näher beleuchtet werden und das Konstrukt Bilingualismus in einem globaleren Kontext des Mensch-

Seins situiert wird. Das Eingangskapitel soll ein Fundament an Vorwissen für einen zunächst zeitfernen, aber dann zeitnahen, kritischen Zugang in den heutigen, modernen Gesellschaftsformen schaffen und führt weiter zu den folgenden vier Kapiteln, dem Großteil der Arbeit, in denen spezifisch auf relevante Aspekte rund um den Bilingualismus der Kindern eingegangen wird. Dabei stütze ich mich auf eine Auswahl aus der jeweilig vorhandenen Fachliteratur zum Thema. Auf diese Weise sollen aktuelle wissenschaftliche Ergebnisse reflektiert werden. Am Schluss dessen wird ein Abriss des aktuellen Forschungsstandes gegeben, der auch bisherige empirische Arbeiten aus dem Bereich der Bilingualismusforschung skizzieren soll.

Der theoretische mündet in den empirischen Teil, der ein profundes Bild des Heranwachsens der Kinder aufzeigt und dabei den wissenschaftlichen Themenkreisen begegnet, die im ersten Hauptteil der Arbeit erörtert wurden. Eine genaue Beschreibung der angewandten Methodik steht dem empirischen Teil vor. Die beiden ersten Kapitel bilden jeweils den Kontext, in denen die jeweilige Familiensituation beschrieben wird und die Kinder in ihrer alltäglichen Sprachumgebung situiert werden. Sodann wird mit den Spracherwerbsstadien der Kinder von Geburt an bis zum Schuleintritt und ihrer sprachlichen Entwicklung fortgesetzt. Genauer in den Blickpunkt rückt weiters das Sprachsystem der Kinder und welche Auswirkungen aufgrund ihres Bilingualismus zu beobachten sind. In der Synthese des diachronen Entwicklungsvergleichs der beiden realisierten Spracherziehungsmodelle soll Bedacht auf Synchronitäten und Asynchronitäten genommen werden. Verschiedene Facetten der bilingualen Spracherziehung scheinen eines Vergleiches gemäß der Zielsetzung würdig. Aus dieser umfangreichen Basis in Theorie und Empirie sollen wiederkehrende Tendenzen extrahiert werden. Ein operationalisierter Vergleich mittels Kriterienkatalog ermöglicht einen genauen Blick zunächst auf linguistische Grundkompetenzen (Grammatik, Lexik, Aussprache), aber auch auf spezifische suprasegmentale Sprachelemente (Akzent, Intonation, Text- und Zeitkohärenz). In der Diagnose dessen werden Kompetenzunterschiede intentional und natürlich Bilingualer entschlüsselt. Den Abschluss stellt ein Resümee der bilingualen Kindererziehung dar, der in einen 10-Regeln-Katalog als Leitfaden an Wünschenswertem für die bilinguale Erziehungspraxis übergeht. Als Conclusio steht eine bündige Reflexion des Gesagten. Dies soll letztlich auch meine Perspektive verdeutlichen.

Eine Zusammenfassung in den jeweiligen Fremdsprachen der Arbeit dient dazu, auch spanisch-/französischsprachigen Lesern die Möglichkeit zu bieten, sich die Materie zunutze zu machen. Ich habe manches aus subjektiver Sicht kommentiert, wenngleich

ich mir der Wichtigkeit dessen bewusst bin, im Rahmen meiner wissenschaftlichen Bestrebungen in hohem Maße objektiv zu bleiben. Die geforderte Objektivität strebe ich umsomehr deshalb an, weil eine enge Zusammenarbeit mit meiner eigenen Familie für die Studie von Nöten ist. Eine erstrebenswerte Zielsetzung kann allerdings auch sein, dass der Leser dasjenige aus der vorliegenden Arbeit ziehen kann, wovon er glaubt, am meisten profitieren zu können. Daher erachte ich subjektive Randbemerkungen mitunter nicht als nachteilig, sondern vielmehr als bereichernde Anregung für den Leser.

THEORETISCHER TEIL

2 Kontextualisierung: Zur Aktualität der Thematik

Spielend leicht erwerben Kinder von Geburt an zwei Sprachen, die Monolinguale erst später im Rahmen der Schule mit Mühe erlernen. Der frühe und spielend leichte Erwerb zweier Sprachen begünstigt außerdem eine bessere und vollkommeneren Entwicklung, als dies später möglich sein wird.³ Was spricht also dagegen, Rahmenbedingungen zu generieren, die dem Kind einen bilingualen Spracherwerb ermöglichen, um ihm *a priori* einen Vorsprung mit auf den Weg zu geben?

Überlegungen dieser Art tauchen mitunter auf, wenn sich werdende Eltern einer sprachlich gemischten Ehe Gedanken zur sprachlichen Erziehung ihres Kindes machen und das nicht nur dann, wenn sich verschiedene Sprachen ohnehin bereits ganz natürlich im Gebrauch einer sprachlichen Mischehe ergeben, nämlich zunehmend auch dort, wo ein hoher Grad an sprachlichem Bewusstsein vorherrscht und die Eltern sich dazu entschließen, einen künstlichen Rahmen für die Spracherziehung der Kinder zu schaffen, um ihnen *ad hoc* einen sprachlichen Vorteil gegenüber monolingual erzogenen Kindern zu ermöglichen. Letzteres Szenario nimmt Bezug auf das Konstrukt des intentionalen, parallelen Bilingualismus, eines jener Spracherziehungsmodelle, das nebst dem natürlichen, parallelen Bilingualismus in dieser Arbeit behandelt wird.

In der gebildeten Mittel-/Oberschicht (va. in Akademikerfamilien) ist in den letzten Jahren zunehmend ein Trend dahingehend zu beobachten, den Kindern spracherzieherisch einen Vorsprung zu ermöglichen, sei es beispielsweise durch den Besuch eines international orientierten Kindergartens, die Anstellung eines fremdsprachigen Kindermädchens oder auch die Übernahme einer spracherzieherischen Rolle jenes Elternteiles, dessen Sprachkompetenz eine solche Zielsetzung wahrscheinlich macht. Eine tatsächliche Vorteilhaftigkeit dahingehender intentionaler Maßnahmen wird immer wieder diskutiert und gerät bisweilen auch ins Kreuzfeuer der Kritik, da man eine erfolgreiche Realisierung primär aus zwei Gründen in Frage stellt: Zum einen fordert die Spracherziehung eines Kindes den Eltern ganz grundsätzlich muttersprachliche Kompetenz ab. Liegt diese nicht vor und wird dem Kinde anstatt der Muttersprache eine Fremdsprache – wenngleich auf ähnlichem Kompetenzniveau – vermittelt, so suggeriert dies mitunter einen Mangel an adäquater Spracherziehung einhergehend mit einer in Frage zu stellenden

³ Vgl. Kielhöfer/Jonekeit 1983:9f.

Realisierbarkeit. Zum anderen liegen Zweifel im Durchhaltevermögen der Spracherziehung begründet, die teilweise soweit reichen, dem Elternpaar zu prophezeien, mangels konsequenter Durchsetzung irgendwann von der bilingualen Spracherziehung abzulasen. Unterstellungen dieser Art sind in der Gesellschaft durchaus verbreitet und konfrontieren spracherzieherisch engagierte Eltern immer wieder mit kritischen Haltungen, wie dies auch beispielsweise Kielhöfer/Jonekeit – selbst Elternpaar, das ihren Kindern den natürlichen, parallelen Spracherwerb von Deutsch und Französisch ermöglicht – in ihren Arbeiten kritisch zur Sprache bringen.

An anderer Stelle dieser Arbeit⁴ seien die Vor- und Nachteile bilingualer Kindererziehung in Theorie und Praxis gegenübergestellt, was dem Leser die Freiheit gewähren soll, einen jeweils individuellen Schluss zu ziehen. Wie noch ersichtlich werden wird, ist ein Überhang an Vorteilen trotz allem nicht von der Hand zu weisen. So spricht in der Tat zumindest einiges dafür, das Kind in gut durchdachter und konsequenter Form – sei es nun natürlich oder künstlich - bilingual zu erziehen. Nicht zuletzt liegt die Erziehungsarbeit im Ermessen jeder einzelnen Familie, denn nur eine positive Einstellung hinsichtlich der angestrebten Zweisprachigkeit seitens der Eltern wie der Kinder als einen der unabdingbaren Faktoren für das Gelingen einer solchen Spracherziehung machen diesen Ansatz nicht nur sinnvoll, sondern tatsächlich auch realisierbar.

In der Tat ist jedes Kind mit einer angeborenen Kompetenz zum Spracherwerb ausgestattet⁵, die es ihm erlaubt, anhand beobachteter Abläufe seiner Umgebung die Welt sprachlich zu erfassen und Urteile darüber zu bilden. Aufgrund des angeborenen Spracherwerbsmechanismus des Menschen fällt es dem Kinde leicht, spielerisch auch mehr als eine Sprache in Vollkommenheit zu erwerben, wie es u.a. Kielhöfer/Jonekeit oder Saunders empirisch belegen konnten. Die Universalität der Ausstattung des Menschen hinsichtlich des Systems Sprache impliziert, dass alle Sprachen konzeptuell eine gemeinsame Wurzel zu haben scheinen. Die Annahme einer universellen Basis von Sprache legt nebst dem überhaupt erst den Grundstein für die Übersetzbarkeit von Sprachen⁶, so soll zur Kontextualisierung der Thematik zunächst auch auf Mutmaßungen hinsichtlich eines zu verortenden Sprachursprungs eingegangen werden.

⁴ Vgl. Kapitel 4.3.3 „Voraussetzungen für die bilinguale Spracherziehung des Kindes“ sowie 6.1 „Die bilinguale Spracherziehung: Chance und Herausforderung“.

⁵ Vgl. Kapitel 3 „Der Spracherwerb des Kindes“.

⁶ Vgl. Steiner 1994:70.

2.1 Mensch & Sprache einst

*„Alle Menschen hatten die **gleiche Sprache** und gebrauchten die **gleichen Worte**.
Sie sagten zueinander:
Auf, formen wir Lehmziegel, und brennen wir sie zu Backsteinen. [...] Auf, bauen wir uns eine Stadt und einen Turm mit einer Spitze bis zum Himmel, und machen wir uns damit einen Namen [...]“*

Erzürnt ob des Hochmuts der Menschen stieg Gott herab, betrachtete das Menschenwerk und sprach sodann:

*Seht nur, **ein Volk** sind sie, und **eine Sprache** haben sie alle.
Und das ist erst der Anfang ihres Tuns. [...] Auf, steigen wir hinab, und verwirren wir dort ihre Sprache, so daß keiner mehr die Sprache des anderen versteht.“⁷*

Von der Stadt Babel – „Wirrsal“ - aus zerstreute der Herr sie über die ganze Erde und verwirrte ihre Sprache, sodass sie aufhörten, an der Stadt und dem Turm zu bauen. So steht es im Buche Genesis im Alten Testament geschrieben. Die sprachliche Vielfalt der Welt nahm aus religiöser Sicht hier ihren Ursprung.

Das Menschsein von einer globaleren Warte aus betrachtend wollen wir uns im Nachhall dieses Bibelzitats für einen Moment zurücknehmen und der Frage nachgehen, wie die Sprachfähigkeit des Menschen überhaupt entstand. Gehen wir also weg vom Puls der Zeit in eine Zeit vor unserer Zeit und damit der Frage nach, wo sich die Wurzeln von Sprache ganz ursprünglich verorten lassen. Da die Spekulation rund um einen Sprachursprung nur hypothetischer Natur bleiben kann, sollen hier zwei konträre Erklärungsversuche – die Monogenese oder die Polygenese - andiskutiert werden, die zunächst eine ganz grundsätzliche Fragestellung aufwerfen: Folgt man von Grund auf einem anthropologischen Ansatz und dem Gang der Evolution oder theologischen Erklärungsversuchen und damit der Religion?

Die Diskussion dessen markierte den Grundstein der Sprachwissenschaft rund um die Sprachursprungsdebatte des späten 18. Jahrhunderts und animierte die Königlich-Preußische Akademie der Wissenschaften, dahingehende Untersuchungen in Auftrag zu geben. Zu jener Zeit galten zwei prinzipielle Gegenpole als vorherrschende Standpunkte: Zum einen vertraten die Anhänger des theologischen Ansatzes die Sichtweise, der Mensch hätte sich im paradiesischen Urzustand mitgeteilt, doch der Sündenfall des Menschen zog zugleich auch eine Fehlerhaftigkeit der menschlichen Sprache nach sich.

⁷ Einheitsübersetzung Katholische Bibelanstalt 1980:13-14.

Johann Peter Süßmilch⁸, ein protestantischer Theologe und Vertreter dessen, hatte beispielsweise den theologischen Ansatz des göttlichen Ursprungs von Sprache aufgegriffen und vertreten. In Gegenüberstellung zu diesem vorherrschenden Standpunkt konzentrierte sich der dazu konträre Ansatz unter den französischen Rationalisten der Aufklärung, die den Menschen von Grund auf mit Vernunft ausgestattet sahen und somit dem anthropologischen Ansatz folgten. Des Menschen Fähigkeit zur Vernunft sei allerdings erst zu entwickeln, so sei die Sicht der Welt zu Beginn unvernünftig einhergehend mit einer rohen, primitiven Form von Sprache. Des Menschen primäres Interesse suchte man in der Weiterentwicklung seiner Fähigkeiten und damit der gleichzeitigen Perfektion seiner Sprache zuzuordnen. Man erhob den Anspruch auf ein Ideal von Sprache – Zeichen des gebildeten Menschen, des *homo sapiens*. Im Zuge dessen stellte man zu jener Zeit vorwiegend die Überlegenheit der Sprachen der westlichen Zivilisation – allem voran das Französische – in den Fokus der Überlegungen. Die Vorrangstellung des Französischen als damals in Europa allgemein akzeptierte Hof- und Gelehrtensprache wurde von den französischen Strukturalisten untermauert, etwa von Sylvestre de Sacy neben Antoine Isaac oder Antoine de Rivarol als einer der prominenten Sprachwissenschaftler des 18. Jahrhunderts, der die Überlegenheit des Französischen einmal mehr durch „ce qui n’est pas clair, n’est pas français“⁹ hervorhob und Malherbes strenge formale Anforderung an ein Ideal von Sprache nach *pureté, clarté, précision et élégance* unterstrich.

Die Königlich-Preußische Akademie der Wissenschaften erwartete sich nun eine Gegenüberstellung jener zwei Standpunkte. Der damit beauftragte Philosoph Johann Gottfried Herder reihte sich mit seiner „Abhandlung über den Ursprung der Sprache“¹⁰ in die Anfänge der Sprachursprungsdebatte ein und vertrat hierin primär einen theologischen Standpunkt. Herder leitet seine Betrachtungen folgendermaßen ein: „Schon als Thier, hat der Mensch Sprache.“¹¹ Hatte Carl von Linné den Menschen zur Ordnung der Primaten gezählt, den Menschen (*homo*) entwicklungsbedingt als *homo erectus* eingeordnet und ihn in weiterer Folge als *homo sapiens* kategorisiert, so greift Herder die Klassifikationen der Gattungen der Natur erneut auf und diskutiert in seiner Abhandlung die Lautmalereien der Natur und deren Lebewesen, denn „eigentlich ist diese Sprache der Natur eine Völkersprache für jede Gattung unter sich, und so hat auch der Mensch die

⁸ Weiterführend dazu Süßmilchs „Beweis, dass der Ursprung der menschlichen Sprache göttlich sei.“ Süßmilch 1766:21.

⁹ De Rivarol 1784:49.

¹⁰ Vgl. Herder 1772.

¹¹ Ebd. 1772:3.

Seinige.“¹² Menschliche Sprache dem göttlichen Ursprung zuordnend ergänzt Herder die Süßmilch'sche Beweisfindung durch folgende Schlussfolgerung: „Es war Othem Gottes, wehende Luft, die das Ohr aufhaschete, und die todten Buchstaben, die sie hinmaleten, waren nur der Leichnam, der lesend mit Lebensgeist beseelt werden mußte.“¹³ Basierend auf der Lautmalerei der Naturtöne konzipiert Herder einen vermeintlichen Sprachursprung, denn „in allen Sprachen des Ursprungs tönen noch Reste dieser Naturtöne; [...] Sie sind nicht die eigentlichen Wurzeln, aber die Säfte, die die Wurzeln der Sprache beleben“¹⁴, um mit den Worten Herders zu sprechen. So ließ er es sich nicht nehmen, etwas Eigenständiges zur Sprachursprungsdebatte zu verfassen und verband die theologische Betrachtungsweise mit onomatopoetischen und interjektionale Ansätzen. Seine Betrachtungen wurden von der Königlich-Preußischen Akademie angenommen und mit dem ausgesetzten Preis der „Königlichen Academie der Wissenschaften“ für das Jahr 1770 premiirt.

Dies war der Sprachentwicklung in zweierlei Hinsicht dienlich: Einerseits drang damit die Lautgestik immer mehr in den Vordergrund der Betrachtungen, indem die Lautsprache als Gestik des Atemorgans und die Zunge zur Bildung einer Lautsprache verknüpft wurde. Andererseits wurden Laute nicht mehr als bloße Interjektionen wahrgenommen, sondern als unmittelbare Mitteilungen, die abgelöst von Situationen einen Sachverhalt darzustellen vermögen. Sprachliche Erzählungen funktionieren nach bestimmten Regeln und Formen und begründen das eigentliche Wesen menschlicher Sprache. Die menschliche Kommunikation stellt damit andere Anforderungen an Sprache als die animale Kommunikation. Die frühe Differenzierung der menschlichen Sprache von tierischen Lauten gab den Anstoß zu sprachgeschichtlichen Untersuchungen und war wegweisend für die romantische, historische Sprachwissenschaft. Folgende Fragestellungen warfen sich dahingehend auf: Wie gestaltet sich die Bildung der sprachlichen Benennung - der Nomina - und wie verknüpft man diese, sodass eine Benennung die andere zu beschreiben vermag? Wie formuliert man eine Aussage – die Verknüpfung von Nomina und Pronomina – mit Begriffen, die ein Geschehen oder eine Eigenschaft darstellen? Geht die Frage nach sprachlichen Universalien doch immer wieder auf diese beiden Problemstellungen zurück, so sind diese in der menschlichen Sprache als universell anzunehmen. Wie aber bewältigt Sprache diesen Mechanismus in der alltäglichen Abbildung von Realität? Zwar funktioniert dieses universalistische Prinzip in allen Sprachen dem

¹² Herder 1772:8.

¹³ Ebd. 1772:17.

¹⁴ Ebd. 1772:10.

Modus nach gleich, Sprachen bewältigen diese Anforderung aber unterschiedlich. Schließlich kann man von Sprachgruppen als ein Bündel von Sprachen ausgehen, unterteilt in eine Sprachfamilie 1 mit den Sprachen A und B und einer Sprachfamilie 2 mit den Sprachen A1 und B1. Beide zusammen bilden *on top* den Sprachstamm, wie etwa das Indogermanische. Jacob Grimm vergleicht in seinen Studien beispielsweise während der Zeit des beginnenden 19. Jahrhunderts das Deutsche mit anderen indogermanischen Sprachen und erkennt in ihnen einen gemeinsamen Sprachstamm. In den Sprachen des Indogermanischen lassen sich Ähnlichkeiten ausmachen, die in weiterer Rückverfolgung mit anderen Sprachstämmen mutmaßlich auf einige wenige Sprachursprungspunkte (Polygenese) oder auf eine einst gemeinsame und einzige Sprachwurzel (Monogenese) hindeuten. So meint die sprachliche Monogenese, alle Sprachen hätten einen einzigen Sprachursprung, während die Polygenese die Entwicklung der Sprachen dieser Welt an verschiedenen Punkten lokalisiert. Beide Pole stehen einander in der wissenschaftlichen Diskussion bis heute gegenüber.¹⁵ Partei für eine evolutionäre Sicht – wenngleich er sich nicht explizit für einen der beiden Erklärungsversuchen ausspricht - ergreift Whorf, denn

„wird man sich der ungeheuren Mannigfaltigkeit der linguistischen Systeme bewusst, die es auf diesem Globus gibt, so kann man dem Gefühl nicht entgehen, dass der menschliche Geist unvorstellbar alt ist; [...] der Mensch in ihnen keinen plötzlichen Fortschritt, keine gültige Synthese erzielt hat, sondern lediglich ein wenig mit einigen linguistischen Formulierungen und Ansichten der Natur spielte, die er aus einer unsagbar viel älteren Vergangenheit übernahm.“¹⁶

So sollte die menschliche Sprachfähigkeit zu Kontextualisierungszwecken aus globalerer Perspektive betrachtet werden. Bieten zwar sowohl der evolutionäre wie der religiöse Ansatz Erklärungsversuche für die Mono- oder Polygenese, so bleibt die Sprachursprungsdebatte ob ihrer lediglich hypothetischen Annäherungsmöglichkeit doch stets diskutabel. Darum entbehrt die Diskussion hier einer detaillierteren Darstellung oder eines erfolgreichen Abschlusses. Zweck der Darstellung war es, dem Leser eingangs Gedankenanstöße zu geben und Raum für eine individuelle Auseinandersetzung darzubieten.¹⁷ Abgesicherte Ergebnisse bietet aber die Betrachtung der Bedeutung von Sprachen in der Jetztzeit, dem nun im Folgenden nachgegangen werden soll.

¹⁵ Vgl. Feuge 2003:1ff.

¹⁶ Whorf 1963:18.

¹⁷ Vgl. Feuge 2003. Weiterführend Greenberg (1978), Shevoroshkin (1990), Ruhlen (1994) zur Monogenese und beispielsweise Trask (1997) zur Polygenese und weiters weiters die Ansätze von Dr. Gerhard Böhm etwa in Böhm 1987.

2.2 Mensch & Sprache heute

In einer stetig wachsenden, zunehmend globaler agierenden Welt kann es über eine berufliche Qualifikation hinaus als immenser Vorteil betrachtet werden, bilingual heranzuwachsen, um sich in der Folge angesichts Konkurrenzsituationen zu behaupten und dabei Mitwerber in dieser globalen Gesellschaft zu übertreffen. Sprachen eröffnen nicht nur Türen, sondern Horizonte. Die vermehrte Vernetzung des globalen Geschehens - nicht zuletzt geprägt von neuen technologischen Entwicklungsfortschritten wie dem Internet als neuzeitlich revolutionäres Kommunikationsmedium – fordert immer mehr die Überwindung von Sprachbarrieren, um überhaupt in Bereichen wie Wirtschaft oder Wissenschaft mit anderen Kulturen zu interagieren und am weltumspannenden Wissensaustausch teilzunehmen. Bilingualismus als Schlüsselqualifikation stellt daher auch aus sprachpolitischer Sicht einen klaren Kompetenzvorteil in Zeiten der Globalisierung und Internationalisierung dar, denn stetiger Wandel, Flexibilität und Offenheit für Neues gehen konform mit der Politik der Europäischen Union, welche die Sprachenvielfalt anerkennt, schätzt und fördert. In diesem Sinne sieht der GER 2001 (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen) als erklärtes sprachpolitisches Ziel des Europarats vor,

„[...] dass das reiche Erbe der Vielfalt der Sprachen und Kulturen in Europa ein wertvoller gemeinsamer Schatz ist, den es zu schützen und zu entwickeln gilt, und dass es großer Anstrengungen im Bildungs- und Erziehungswesen bedarf, um diese Vielfalt aus einem Hindernis für die Verständigung in eine Quelle gegenseitiger Bereicherung und gegenseitigen Verstehens umzuwandeln; [...].“¹⁸

Ein Ruf nach Mehrsprachigkeit auf politischer Ebene wird deutlich, wird mehr und mehr gefordert, bringt dadurch aber auch immer wieder gesellschaftlich diskutierte Brisanz mit sich. Im GER 2001 heißt es weiters, es sei erklärtes Ziel

„[...] dass es allein durch die bessere Kenntnis moderner europäischer Sprachen möglich sein wird, die Kommunikation und Interaktion zwischen Europäern verschiedener Muttersprachen zu erleichtern, und dass dadurch wiederum die Mobilität in Europa sowie gegenseitiges Verstehen und die Zusammenarbeit gefördert und Vorurteile und Diskriminierung überwunden werden können.“¹⁹

Das Erlernen von Sprachen, der Erhalt und die Förderung eines mehrsprachigen Europas vereint die visionäre GER-Zielsetzung der sprachlichen Kompetenz innerhalb

¹⁸ GER 2001:15.

¹⁹ Ebd. 2001:15.

der Europäischen Union.²⁰ Eine Zukunftsvision wird angestrebt, bei der idealerweise alle Menschen im Stande sein sollten, mehrere Sprachen zu sprechen. Dadurch würden sie einerseits befähigt werden, Sprachbarrieren zu überwinden, um mit Menschen anderer Muttersprache zu kommunizieren, sowie in wirtschaftlichen, wissenschaftlichen und kulturellen Belangen zu kooperieren. Andererseits fördert Mehrsprachigkeit die Entwicklung eines ausgeprägteren, gegenseitigen Verständnisses sowie eine erhöhte Toleranz gegenüber anderen Kulturen. Letzten Endes soll die faktisch sprachlich/kulturelle Vielfalt Europas eine Möglichkeit der Begegnung sein und insofern genutzt werden, als dass Ab- und Ausgrenzungen aufgrund kultureller und sprachlicher Andersartigkeit überwunden werden können. Sprachen gelten daher zunehmend als anzustrebendes Kompetenzgut, denn im rasanten Wandel der Zeit ist es absolut notwendig,

„die Gefahren abzuwenden, die aus einer Marginalisierung derjenigen resultieren könnten, die nicht über die Fertigkeiten verfügen, in einem interaktiven Europa zu kommunizieren.“²¹

Der anhaltende europäische Mehrsprachigkeitsdiskurs wird auch anderhand durch einschlägige sprachenpolitische Zielsetzungen deutlich, wie folgende sprachpolitisch verankerte Bestrebungen skizzieren:

- „Antrag des Rates der Bildungsminister der Zwölf im Jahre 1984, in dem praktische Kenntnisse in zwei Fremdsprachen empfohlen werden,
- Antrag der Versammlung der Regionen Europas (VRE) in Madrid am 2. Juni 1989, in dem vorgeschlagen wird, die allgemeine Erklärung der Menschenrechte um das Recht aller auf eine zweisprachige Erziehung zu erweitern,
- Entschließung des Rates vom 31. März 1995 über die Verbesserung und Ausdehnung des Sprachunterrichts, nach der jeder Schüler in der Regel die Möglichkeit erhalten muss, mindestens zwei Fremdsprachen zu erlernen,
- Entschließung des Rates vom 16. Dezember 1997 über das frühzeitige Erlernen der Sprachen der Europäischen Union,
- Entschließung des Rates vom 1. Februar 2002 zur Förderung der sprachlichen Vielfalt des Sprachlernens im Rahmen der Verwirklichung der Zielsetzungen des europäischen Jahres der Sprachen 2001.“²²

Cichon/Cichon haben in ihrem Beitrag „Mehrsprachigkeitsdiskurse“ eine Reihe weiterer politischer Willenserklärungen angeführt. An dieser Stelle wurden einige davon exemplarisch herausgestellt, um die Propagierung einer verstärkten Bildungsmehrsprachigkeit – zunächst auf politischer Ebene - zu verdeutlichen. Das

²⁰ Vgl. GER 2001:17.

²¹ Vgl. Ebd. 2001:16.

²² Cichon/Cichon 2009:149.

positive Echo dieser sprachpolitischen Zielsetzungen als eine der Säulen der Europäischen Union machen Bilingualismus nicht nur *a prima vista* zu einem individuellen Kompetenzgut, sondern implizieren ganz generell einen klaren Wettbewerbsvorteil Mehrsprachiger und das wiederum nicht nur innerhalb Europas, sondern vielmehr weltumspannend in einer globalen Gesellschaft.

Zwar wird von Seiten der europäischen Sprachenpolitik Mehrsprachigkeit als politische Zielsetzung eingefordert, doch es bedarf durchaus weiterer großer Anstrengungen im Bildungs- und Erziehungswesen. Wie es auch im GER 2001 herausfordernd wahrgenommen wird, bietet das Schulwesen doch immer (noch) verbesserungswürdige Möglichkeiten hinsichtlich sprachlicher Bildung und das vorwiegend im Rahmen der Pflichtschule. Nach wie vor besteht eine Kluft zwischen Sprachpolitik und sprachlicher Realität, so wird Mehrsprachigkeit zwar gefordert, aber mitunter mangelhaft gefördert, wie es ein dahingehendes individuelles Problem im empirischen Teil dieser Arbeit noch aus der Praxis konkretisieren wird.²³ Als zu diskutierende Thematik ist der monolinguale Habitus zahlreicher europäischer Schulsysteme anzusehen, die bilingualen Kindern eine entsprechende schulische Förderung ihrer erworbenen Sprachen zu weiten Teilen vorenthält. Dies führt vor allem aber dann zu einem Problem, wenn eine Alphabetisierung in einer Schulsprache erfolgt, die nicht Muttersprache des Kindes ist und sich dadurch mit Schuleintritt mitunter eine substraktive Zweisprachigkeit auszuformen beginnt.²⁴ Um eine Gleichstellung der Bildungschance zu erreichen, ist also durchaus noch Handlungsbedarf hinsichtlich der Optimierung des Sprachangebotes im schulischen Bereich gegeben.

Orientiert am gerne zitierten Parademodell der Schweiz als gelebte Mehrsprachigkeitsgesellschaft trachtet auch die Europäische Union nach einer multilingualen Sprachgesellschaft – in der Theorie wünschenswert, in der Praxis jedoch (noch) nicht entsprechend gelebt. Hat die Schweiz zwar *de iure* den Status eines mehrsprachigen Gesellschaftsansatzes inne, so bedarf es doch des Bewusstseins der Sprecher, eine gelebte Mehrsprachigkeit tatsächlich zu verwirklichen. Die Schweiz als Land ist wohl mehrsprachig, ihre Bewohner sind es *de facto* aber nicht. Auf der Basis des Territorialitätsprinzips, das die kantonale Majoritätssprache zur Sprache des offiziellen Gebrauchs (Schul- und Amtssprache) erhebt, werden Sprecher der Minoritätensprachen trotz des mehrsprachigen Ansatzes der Schweiz in einen staatlichen Sprachentwurf des Nebenei-

²³ Vgl. Kapitel 5.5.6 „Ein Blick in die Zukunft“ und Kapitel 5.10.6 „Ein Blick in die Zukunft“ zum Thema der schulischen Förderung beider Sprachen.

²⁴ Vgl. Cichon/Cichon 2009:152.

nanders von Sprachgruppen gezwungen - vergleichbar mit jenem monolingualer Gesellschaften – anstatt eine gleichwertige Koexistenz der Sprachgruppen wirklich leben zu können. Wohl ist Mehrsprachigkeit im sprachpolitischen Theoriemodell wünschenswert, die gelebte Praxis zeigt allerdings Defizite – aus der Sicht Cichons ein *handicap* - in der urbanen Kommunikation. Die Schweiz kommt daher bei genauerer Betrachtung eher einem mehrsprachigen Trugbild gleich, womit die ungewisse Frage des Gelingens einer multilingualen Gesellschaft als Überwindung des doktrinären Monolingualismus der Mehrheit der europäischen Staaten – dies ebenso in Abhängigkeit von der Überwindung der Angst vor Alterität - offen bleibt.²⁵

Mit der Verlagerung von der staatlichen zur individuellen Ebene ist ein Einwirken psycholinguistischer Feststellungen in den politischen Diskurs merkbar mitzuverfolgen. Das *EU-Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung* (1996) knüpft an Erfahrungswerte der Psycholinguistik an, in dem Sinne, als

„[...] ein möglichst frühzeitiger Beginn ein nicht zu vernachlässigender Faktor für den Erfolg in der Schule ist. Der Kontakt zu einer anderen Sprache ist mit der Beherrschung der Muttersprache nicht nur vereinbar, sondern fördert diese sogar noch. Er bringt die geistige Entwicklung und Reifung zur vollen Entfaltung. Natürlich erweitert er auch den kulturellen Horizont. Die Mehrsprachigkeit ist ein wesentliches Element sowohl der europäischen Identität und Zugehörigkeit als auch der kognitiven Gesellschaft [...].“²⁶

Wohl auch aus diesem Grund wollen mehrsprachige Ehepaare oder auch sprachlich engagierte Eltern ihren Kindern durch eine bilinguale Spracherziehung einen sprachlichen Mehrwert mit an die Hand geben, von dem ein Großteil des theoretischen Parts handeln wird, bevor die Hinwendung zur konkreten Umsetzung individuell gelebter Mehrsprachigkeit am Beispiel bereits geleisteter empirischer Arbeiten sowie der Sprachpraxis zweier Familien im empirischen Teil erfolgt.

²⁵ Vgl. Cichon 2002:34-35.

²⁶ Europäische Kommission 1995:62.

3 Der Spracherwerb des Kindes

3.1 Terminologie und Abgrenzung der Termini

Unter Anbetracht des Anwendungsbedarfs verschiedenster Sprachbegriffe verdienen die Termini Erstsprache, Zweitsprache, Drittsprache, Fremdsprache und Muttersprache - aus dem alltäglichen Sprachgebrauch bekannt und geläufig - zum Zwecke der Abgrenzung eingangs aber doch eine präzise Definition, auf die sich die Begriffsanwendung in der vorliegenden Arbeit versteht. Einer Verständnisklärung bedarf es deswegen, weil die Begriffe im Sprachgebrauch eher einem individuellen Verständnis folgen. Neben diesem individuellen Verständnis im herkömmlichen Gebrauch herrschen auch in der Fachliteratur keine gleichbedeutenden Begriffsverwendungen vor.

Im Zusammenhang mit genannten Termini spricht Dietrich (1987) zunächst von einer Einordnung der Begriffe Muttersprache und Erstsprache in eine getrennte Dimensionsbetrachtung individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit, die auf die Funktion der Sprache in ihrer jeweiligen kulturellen Dimension abzielt. Kategorisiert man Sprache einer hierarchischen Ordnung folgend, so kommt ihr eine über- oder untergeordnete Rolle zu und orientiert sich dahingehend an der Dimension ihres Status. Folgt man der Reihenfolge des Spracherwerbs, so wird Bezug genommen auf die Reihenfolgendimension. In einer besonderen Affinität des Sprechers zur Sprache kommt der Terminus der Muttersprache²⁷ als kulturdimensionale Betrachtungsweise – nach Gewichtung der Sprachloyalität des Sprechers gegenüber der Gruppe, der Einstellung zur Sprache und der kulturellen Komponente der Kulturhaltigkeit - zum Ausdruck. Dem Ansatzpunkt der Soziolinguistik folgend begreift man die Termini resümierend aus drei verschiedenen Dimensionszugängen: Reihenfolgendimension (Reihenfolge des Spracherwerbs), Statusdimension (Sprachstatus) und Kulturdimension (Funktion der Sprache in der Kultur).²⁸ Zum Zwecke der adäquaten Verständnissicherung für den Gebrauch der Termini in der vorliegenden Arbeit seien die Begrifflichkeiten folgendermaßen voneinander abgegrenzt:

Erstsprache bezieht sich auf jene Sprache, die das Individuum als erste erworben hat. Erstsprache und Muttersprache werden oft synonym gebraucht, sind es aber streng genommen nicht. Als Erstsprache gilt jene Sprache, die von Geburt an bis etwa zum 4.

²⁷ Muttersprache wird anderorts auch synonym zum Begriff der Erstsprache gebraucht. Erstsprache gilt hingegen als die am meisten gebrauchte Sprache des Individuums.

²⁸ Vgl. Dietrich 1987:354 und Dietrich 2004:305-313.

Lebensjahr erworben wird und die einen übergeordneten Status gegenüber anderen Sprachen des Individuums einnimmt. Erwirbt ein Kind gleichzeitig zwei Erstsprachen, so ist dies als bilingualer Erstspracherwerb zu behandeln. Das Kind verfügt dann über zwei Erstsprachen.

Muttersprache ist die Sprache eines Individuums, die es mit Mitgliedern einer homogenen Kulturgemeinschaft gemein hat. Darüber hinaus herrscht auf Grundlage der Muttersprache eine hohe affektive Bindung des Individuums zur Gruppe vor. Der Begriff der Muttersprache bezieht sich also primär auf eine kulturelle Dimension von Sprache.

Zweitsprache bezeichnet die Sprache, die ein Mensch nach begunnenem oder bereits abgeschlossenem Erstspracherwerb (etwa ab dem 4. Lebensjahr) erwirbt. Für die Klassifizierung als Zweitsprache gilt das Kriterium des ungesteuerten Erwerbs. Als relevante Spracherwerbsphasen für den frühen Zweitspracherwerb sind die ersten sechs Lebensjahre und die Phase bis zum 12. Lebensjahr im Unterschied zur Phase danach, die einen späten Zweitspracherwerb definiert, anzusetzen. Der ungesteuerte Spracherwerb grenzt die Zweitsprache gleichzeitig vom Begriff der Fremdsprache ab. **Drittsprache** wird neben dem Begriff der Zweitsprache vor allem bei Mehrsprachigen bedeutsam. Der Reihenfolgendimension des ungesteuerten Erwerbs folgend unterteilt man in Erst-, Zweit- und Drittsprache, gegebenenfalls auch Viertsprache.

Fremdsprache ist gegenteilig dazu jene Sprache, die nicht erworben, sondern durch gezielte Unterweisung vorwiegend im Kontext von Unterricht gesteuert erlernt wird.²⁹

Da der empirische Teil dieser Arbeit vom bilingualen Erstspracherwerb handelt, wäre es zweckmäßig, den Erstsprachbegriff in Mutter-/Vatersprache zu unterteilen. Zwar eignet sich der Terminus „Muttersprache“ als Bezeichnung für die Unterscheidung der vermittelten Sprachen beim natürlichen, parallelen Bilingualismus, allerdings wird es bei Anwendung dieses Begriffsverständnisses auf die Sprachvermittlung beim intentionalen, parallelen Bilingualismus schwierig, da die Muttersprache – die vermittelte Sprache der Mutter – hier eine Fremdsprache ist. Muttersprache wird daher nicht gemäß der oben erklärten Terminologie verstanden, sondern bezieht sich rein auf den Begriff der vermittelten Erstsprache durch die Mutter. Weitere notwendige Begriffsabgrenzungen erfolgen direkt im den behandelnden Kapiteln.

²⁹ Spracherwerb geht stets auf unbewusste, implizite Vorgänge in natürlicher, authentischer und informeller Sprachumgebung zurück. Kontrastär dazu ist das Sprachlernen geprägt von einem bewussten, expliziten Prozess, der durch formelle Einweisung (Bildungswesen) die gesteuerte, künstliche Aneignung von Sprache zum Ziel hat.

3.2 Sprache als System

In seinem Bemühen, die Repräsentation von Wirklichkeit greifbar zu machen, bedient sich der Mensch eines ihm zur Verfügung stehenden Systems – der Sprache. Primär ist der systemische Begriff von Sprache als sozial verankertes Zeichen- und Kommunikationssystem zu bereifen. In ihrer Doppelperspektive unterliegt Sprache einem stetigen Wandel, wird hiernach geprägt durch die verschiedenen Anforderungen zur Benennung der Wirklichkeit durch dieselbe und erfährt durch ihren stetigen Gebrauch in der Sprachpraxis eine permanente Erneuerung. Sprache vollzieht also eine immer wieder stattfindende Anpassung - die in jedem getätigten sprachlichen Akt passiert - an die Bedürfnisse zur adäquaten Benennung der Wirklichkeit. Dies trifft den Ansatz des „Phänomens der unsichtbaren Hand“, bei der dieser vom Menschen unbewusst hervorgerufene Prozess zum Ausdruck kommt, da das Bezeichnungsfeld der Sprache einer stetigen Veränderung unterliegt. Der Bedeutungsinhalt des französischen Verbs *charmer* (verzaubern) erfuhr beispielweise durch den Wandel zwar eine positive Konnotation, noch im Mittelalter aber war *charmer* negativ behaftet (verhext). Die Verschiebung des Fokus wird anhand dieses Beispiels augenscheinlich, da der Inhalt des Verbs eine völlige Bedeutungsverschiebung vollzog. Neben dieser semantischen Veränderung des Bedeutungsinhaltes herrscht weiters das ökonomische Prinzip und Redundanz vor. Durchläuft Sprache also einen Degenerationsprozess durch die gegeneinander arbeitenden Mechanismen der Redundanz und des ökonomischen Prinzips bis hin zum „Sprachtod“? Schleicher spricht von Sprachen als lebende Organismen, die geboren werden, leben, sich dabei verändern und sterben. Besagten „Sprachtod“ gibt es allenfalls nur theoretisch, denn eine Sprache verschwindet erst dadurch, indem Sprecher sie nicht mehr benutzen oder sich stärkere Sprachen durchsetzen - entweder durch freiwillige oder durch gewalttätige Prozesse. Eine andere Möglichkeit wäre, dass Sprache sich in ihrer Entwicklung so verändert, dass sie in ihrer Urform nicht mehr erkennbar ist. Trotz allem stirbt die Sprache an und für sich aber nicht. Sie erfährt lediglich graduelle Veränderungen bis hin zu dem Phänomen, das durch die Theorie des „Sprachtodes“ ausgedrückt wird. Sprache stirbt daher im eigentlichen Sinne nicht, sondern wird von den Sprechern lediglich nicht mehr in einer bestimmten Form gesprochen.

Nun versuchen die Sprecher einer Sprache stets mit einem Minimum an Aufwand ein Maximum an kommunikativen Ertrag zu erreichen. Otto Jespersen sprach sich bereits Anfang des 20. Jahrhunderts für die „Bequemlichkeitstheorie“ aus und meinte:

„Da ich nun so für die Bequemlichkeitstheorie Partei ergreife, mache ich mir nichts daraus, dass ich menschlicher Trägheit, Faulheit, Untätigkeit, Gleichgültigkeit, Schwerfälligkeit, Schlaffheit, Lässigkeit, Drückerei, Mangel an Tatkraft [...] zuviel Macht einräume. Die Tatsache bleibt bestehen, dass wirklich ein solches ‚Streben‘ in allen menschlichen Wesen vorhanden ist.“³⁰

Diese Faulheit und Trägheit des Menschen führe sprachlich zu einer außerordentlichen Schwächung, es entstünde ein Gemurmel, gäbe der Mensch dem in vollem Umfang nach. So würde aus dieser Nachgiebigkeit aus „Guten Abend“ schnell [na:mt] oder [mōsjø:r] reduziere sich nur mehr auf [m(e)sjø]. Gleichzeitig kommt es zu Veränderungen in der Syntax und aus *je ne peux pas* wird rasch *je (-) peux pas*. Sprache beschreitet eine lineare Entwicklung, die vom Komplexen zum Einfachen führt (synthetische -> analytische in Richtung flexionsloser Sprachen, zB Englisch, Chinesisch) und erfährt eine zunehmende Regelmäßigkeit. André Martinet, Anhänger des französischen Strukturalismus, formulierte dahingehend einen ähnlichen Zugang: *La double articulation du langage*, die sich in *la première articulation* auf inhaltlicher Ebene und *la deuxième articulation du langage* auf lautlicher Ebene bewegt. Sprache ist hiernach auf zweierlei Ebenen strukturiert. In ihrer inhaltlichen Dimension (*la première articulation du langage*) ist die sprachliche Äußerung präzise und ökonomisch zugleich. Statt eines einfachen Klagelautes (/uff/), präzisiert der Mensch seine Aussage beispielsweise durch die Feststellung „*J’ai mal à la tête*“ (präzise). Dieser sprachliche Ausdruck ist in seine Einzelteile zerlegbar und dessen *unités* sind vielfältig in neue Kontexte stellbar (ökonomisch): „On aperçoit ce que représente d’économie cette première articulation: on pourrait supposer un système de communication où, à une situation déterminée, à un fait d’expérience donné correspondrait un cri particulier“³¹, um mit den Worten Martinets zu sprechen. Während sich *la première articulation du langage* also auf die inhaltliche Ebene bezieht, drückt *la deuxième articulation du langage* das Prinzip auf lautlicher Ebene aus. Auch hier kann mit einem Minimum des Inventars auf Phonemebene (ökonomisch und präzise) eine intelligente Nutzung zum Zwecke eines optimalen Kommunikationsmittels erreicht werden. Sprachwandel funktioniert nach Martinet gemäß dem Prinzip des *le moindre effort*, denn

„[...] l’ évolution linguistique peut être conçue comme régie par l’antinomie permanente entre les besoins communicatifs de l’homme et sa tendance à réduire au minimum son activité mentale et physique.“³²

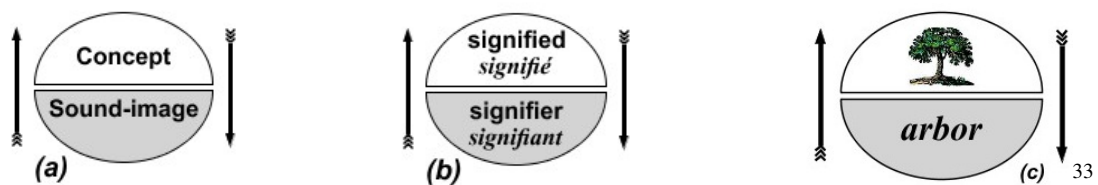
³⁰ Jespersen 1925:247-248.

³¹ Martinet 1960:18.

³² Ebd. 1960:182.

Der Mensch sei von Grund auf mental und physisch faul und als Resultat seines *besoins communicatifs* sieht Martinet ein Gleichgewicht von Kommunikationsanforderung und Faulheit, was wiederum auf syntagmatischer, paradigmatischer Ebene in stetigem Abgleich und in der Frequenz der Anwendung ökonomisch und zugleich präzise determiniert und verwirklicht wird.

Nun besteht das System Sprache aus einer umfangreichen Ansammlung von Zeichen zur Repräsentation der Wirklichkeit, das vom kleinsten Element der Sprache bis hin zur Einheit einer jeden Sprache selbst als ganzheitliches System einer Sprecherschaft reicht. Neben einem verbalen Ausdruck umfasst das Begreifen von Wirklichkeit aber auch andere Zeichensysteme beispielsweise auf Ebene des Nonverbalen in Gestalt von Gesten oder Piktogrammen. Erst die Einhaltung der von Kultur zu Kultur unterschiedlich zu interpretierenden Regeln ermöglicht es uns, unserer Umwelt zu fassen, ihr Ausdruck zu verleihen und im wechselseitigen Austausch mit ihr in Kommunikation zu treten. Semiotik als die Wissenschaft der Zeichen beschäftigt sich mit diesem systemischen Ansatz von Sprache als Zeichen- und Kommunikationsmedium. Das sprachliche Zeichen gilt prinzipiell als abstrakt (arbiträr, willkürlich) zu fassende Erscheinung und hat keinerlei Beziehung zur bezeichneten Sache selbst. Der Zeichenbegriff ist daher als dichotomisches Paar zu verstehen. Ferdinand de Saussures führt das Zeichen als Manifestierung eines Lautkörpers, der mit einer bestimmten konzeptionellen Idee von etwas verbunden ist, ein und beschreibt folgendes Dichotomiebild des Zeichenbegriffs:



Im Hinblick auf den von Saussure begründeten taxonomischen Strukturalismus folgt man zwei wesentlichen Grundannahmen: Einerseits fußt Sprache auf einem systemischen Podest geprägt von dementsprechender Strukturiertheit. Andererseits verortet man Sprache in ihrer Existenz als unabhängiges Zeichensystem, wonach die einzelnen Zeichen ihren Bedeutungsinhalt innerhalb eines bestimmten Zeichensystems zugewiesen bekommen (wie etwa das Grün der Ampel im Bereich des Zeichensystems der Verkehrszeichen). Das sprachliche Zeichen (*signe*) vereint dabei schließlich das Konzept dieser Vorstellung (*signifié*) mit einem Lautbild (*signifiant*). Infolgedessen steht das

³³ Vgl. Saussure 1972:99.

Zeichen nicht nur für einen Ausdruck, sondern gleichzeitig auch für die transportierte Idee dahinter. Saussure unterteilt nun das *signe* in *signifiant* (Signifikant) und *signifié* (Signifikat). Zwischen Signifikant (sprachlicher Ausdruck, Lautbild) und Signifikat (Idee, Vorstellung, Konzept) herrscht eine enge Beziehung - sie verschmelzen zu einer Einheit.³⁴ Das Zeichensystem Sprache ist dabei prinzipiell geprägt von Arbitrarität (die Zuordnung ist willkürlich), Linearität (ein Zeichen folgt dem anderen) und Konventionalität (die Einigung auf die Norm macht Kommunikation möglich).³⁵ Das sprachliche Lautbild kann aber von Sprache zu Sprache variieren, obwohl es sich auf dieselbe Vorstellung der Wirklichkeit bezieht (Signifikat: Baum → Signifikant: Baum, árbol, arbre, albero, tree, etc.). Je nach Sprache wird einem Inhalt (*signifié*) ein sprachlicher Ausdruck (*signifiant*) zugewiesen, dessen Summe eine Einheit - das *signe* als sprachliches Zeichen - ergibt.

In Anbetracht des Vorwurfes, Saussure vernachlässige die außersprachliche Wirklichkeit, wirft er ein, die Sprache sei „[...] la partie sociale du langage [...] l'individu a besoin d'un apprentissage pour en connaître le jeu ; l'enfant ne se l'assimile que peu à peu.“³⁶ Sprache als System ist daher als arbiträres, kulturelles Konstrukt zu begreifen und wird vom Kinde sukzessiv erworben, um dessen Einordnung in das soziale Geflecht zu gewährleisten. Je nachdem, in welche Sprachgruppe das Kind hineingeboren wurde, lernt es durch das Zuhören die Eigenheiten dieser Sprecherschaft schrittweise zu verstehen und anzuwenden, denn „[...] the words used in the language as well as the particular grammar or syntax of the language have developed historically as a social product and been handed down by tradition“³⁷, so Allot. Dies nährt Saussures Zugang und einen kulturdimensionalen Zugang im Hinblick auf das Konstrukt Sprache, wie es der Chorus der folgenden Feststellungen konstatiert, der an dieser Stelle überblicksmäßig wiedergegeben werden soll:

Locke: „Now since sounds have no natural connexion with our ideas, but have all their signification from their arbitrary imposition of men, the doubtfulness and uncertainty of their signification, which is the imperfection we here are speaking of, has its cause more in the ideas they stand for, than in any incapacity there is in one sound more than another, to signify any idea: for in that regard they are all equally perfect.“³⁸

³⁴ Vgl. Abbildung (c) der oben abgebildeten Graphik.

³⁵ Vgl. Saussure 1972:97ff.

³⁶ Ebd. 1972:31.

³⁷ Allot 2001:1.

³⁸ Locke 1836:349.

Bloomfield: „We have defined the meaning of a linguistic form as the situation in which the speaker utters it and the response which it calls forth in the hearer. [...] What we call *horse*, the Germans call *Pferd* [pfe:rt], the Frenchman *cheval* [ʃəval], the Cree Indian [misatim], and so on; one set of sounds is as unreasonable as any other.“³⁹

Sapir: „They [sound-imitative words] are just as truly creations of the human mind, flights of the human fancy, as anything else in language. They do not directly grow out of nature, they are suggested by it and play with it.“⁴⁰

Firth: „The most important habitual acts of men are his words. Speech has to be learned. It is in no sense instinctive. Words are aquired habits [...].“⁴¹

Adamson Hoebel: „Languages are arbitrary systems of vocal symbolism, to which civilized cultures have also added visual symbols: writing.“⁴²

Hewes: „Cultural behaviour has a quality of arbitrariness, because it does not flow through the genes and is therefore not anchored to the individual. This is seen most clearly in the arbitrariness of the symbols in language. Characteristically, therefore, cultures differ widely from community to community; the communities of men have this quality in common: each has its own special language, value system, social systems, etc.“⁴³

Wittgenstein: „I want you to remember that words have those meanings which we have given them; and we give them meanings by explanations. I may have given a definition of a word and used the word accordingly, or those who taught me to use the word may have given me the explanation. Or else we might, by the explanation of the word, we mean the explanation which, on being asked, we are ready to give.“⁴⁴

Zimmer: „Das *Konzept* ist die Repräsentation einer Kategorie – unabhängig davon, ob es ein Wort für dieses Konzept gibt; und der *Begriff* ist ein Konzept, für das es ein einzelnes Wort oder eine feste Wendung gibt.“⁴⁵

In Anbetracht dieser Feststellungen quer durch die Literatur wird deutlich, dass das sprachliche Zeichen einmal mehr kulturell basiert scheint. Wie aufgezeigt wurde, ist es also prinzipiell arbiträr, konventionalisiert und traditionell überliefert. Die je nach Kultur unterschiedlich markierte lautliche Zuordnung von Bedeutungsinhalten zeigt einmal mehr auf, dass eine sprachliche Benennung je nach Sprache willkürlich erfolgt, obwohl und trotzdem ein und dieselbe konzeptionelle Vorstellung sprachlich dargestellt wird.

³⁹ Bloomfield 1995:143-145.

⁴⁰ Sapir 1921:7.

⁴¹ Firth 1964:181.

⁴² Adamson Hoebel 1966:36.

⁴³ Hewes 1973:54.

⁴⁴ Wittgenstein 1958:27.

⁴⁵ Zimmer 1995:128.

So kann in der Tat von „flights of the human fancy“⁴⁶, wie es Sapir formuliert hatte, gesprochen werden, fußt doch eine Zuordnung des sprachlichen Lautes auf Basis einer kognitiven Vorstellung derselben bloß auf reiner Willkür. Der Konsens dieser Annahmen zeigt nunmehr auf, dass jedes Wort demgemäß einen Inhalt vertritt, den ihm jemand zuteilt. Dabei ist der Aspekt der Kultur je nach Sprachgruppe von Relevanz. Jede Sprache wirft gewissermaßen ein Netz an Begriffen auf die Wirklichkeit. Sprache bricht wie ein Prisma die Betrachtung von Realität und bündelt die Reflexion der Wirklichkeit im sprachlichen Ausdruck. Sprache, Denken, Kommunikation und Wirklichkeit treten daher immer in Verlinkung miteinander auf.

Dem Spracherwerb des Kindes folgend beschäftigten sich nun die nachstehenden Kapitel mit dem dahingehenden Erwerb des Systems Sprache bei Kindern in einer mono- wie bilingualen Dimension.

⁴⁶ Sapir 1921:7.

3.3 Erstspracherwerb (L1-Erwerb)

„Die Sprache ist die bedeutendste Errungenschaft im Leben eines Menschenkindes und unter seinen großen Gaben vielleicht diejenige, die am gleichmäßigsten und gerechtesten verteilt ist. Sie ist unser wichtigstes Organ zur Aneignung der Welt. Durch sie kann die Welt unser Zuhause werden. Mit ihr regeln wir unser Zusammenleben.“⁴⁷

Sprache als wesentliches Instrument des Menschen zum Begreifen der Wirklichkeit und der Erwerb derer ist wohl einer der wichtigsten Prozesse im Hinblick auf die Sozialisation eines heranwachsenden Kindes. Dabei ist es zuvordererst nicht von Bedeutung, ob der Spracherwerb des Kindes einer mono- oder bilingualen Dimension folgt. Nachstehendes beschäftigt sich zunächst generell mit dem Erstspracherwerb des Kindes, dem der Zweitspracherwerb und der Komplex des Bilingualismus eines Kindes sowie einer dahingehenden Erziehungsmethodik anschließt. Dem Spracherwerb des Kindes folgend wenden sich die nachstehenden Kapitel dem dahingehenden Erwerb des Systems Sprache bei Kindern in mono- wie bilingualer Dimension zu.

So ermöglicht es die menschliche Sprachlernfähigkeit dem Menschen ganz grundsätzlich, sich Sprache unter den unterschiedlichsten Bedingungen anzueignen. Ob gleichzeitig oder zeitversetzt, mono- oder bilingual, selbst die Entbehrung der Sinne des Sehens oder Hörens hindern das Kind nicht daran, Sprache zu entwickeln. Lässt man physiologische oder soziale Sonderfälle wie Blind- und/oder Taubheit (physiologisch) oder Wolfskinder (sozial) in der Betrachtung außen vor, so eignet sich jedes Kind im Laufe seiner ersten Lebensjahre Sprache an. Dieses sprachliche System entwickelt es auf phono-, morpho- und syntaktischer Ebene gewöhnlich bis zum Schuleintritt auf so stabile Weise, dass es sich in einem Sprachsystem mühelos zu bewegen weiß. Der Spracherwerb des Kindes gilt daher bis zum Grundschulalter im Bereich der Phono-, Morphologie und Syntax als mehrheitlich abgeschlossener Prozess. Auf dieser Basis baut die Grundschulbildung auf und ergänzt Sprache um kognitiv-schulische Aspekte wie den Ausbau der Lexik, im Bereich derer der Mensch eigentlich einem lebenslangen Lernprozess gegenübersteht. So stellt der Spracherwerb den ersten und zugleich wichtigsten Sozialisationsprozess des Kindes dar.

Die verschiedenen Erklärungsansätze zu Spracherwerb unterscheiden grundsätzlich zwischen zwei wesentlichen Theorieansätzen: Den „Von-außen-nach-innen-Theorien“

⁴⁷ Butzkamm/Butzkamm 2004:1.

(„VaniT“ oder *Outside-in Theories*) und den „Von-innen-nach-außen-Theorien“ („VinaT“ oder *Inside-Out Theories*).⁴⁸

Während erstere (VaniT) die Bedeutung des sprachlichen Inputs beim L1-Erwerb (umfangreich, authentisch, reichhaltig, ungefiltert)⁴⁹ hervorheben, gehen letztgenannte (VinaT) primär von einer angeborenen Struktur des menschlichen Gehirns aus, die es dem Menschen ermöglicht, sich Sprache anzueignen. So gesehen gilt im Bereich dieser Theorien primär diese menschlich angeborene Fähigkeit zum Spracherwerb als bedeutsam, da das Kind beispielsweise ein gewisses grammatikalisches Wissen prinzipiell nicht ausschließlich aus dem ihm dargebotenen Input extrahieren kann. So sind im Bereich der „VinaT-Theorien“ etwa die Spracherwerbstheorien von Chomsky’s Universalgrammatik (LAD=*language acquisition device*), Bickerton’s Bioprogramm oder Fillmore’s Kasusgrammatik im Bereich der nativistischen Erklärungsansätze zu Spacherwerb anzusiedeln, auf die später noch detaillierter eingegangen wird.⁵⁰

Wohl sind aber beide Erklärungsansätze von Bedeutung, da erst eine Interaktion zwischen der menschlich angeborenen Sprachlernfähigkeit und einem umfangreichen, authentischen, reichhaltigen und ungefilterten sprachlichen Input den Spracherwerb des Kindes möglich macht. *Vice versa* ist es dem Menschen als Gattung zu eigen, sich Sprache unter den verschiedensten Bedingungen anzueignen, wie wir im Kapitel 3.3.2.2 „Nativismus“ noch sehen werden. Tatsächlich kommt daher keine Spracherwerbstheorie ohne die Annahme des einen (*Inside-out Theories*) oder anderen Ansatzes (*Outside-in Theories*) vollumfänglich aus, denn die Fähigkeit der Entwicklung von Sprache in seinem spezifisch sozialen Umfeld ist ein dem Menschen gattungsspezifisch angeborenes Merkmal.

Manche Kinder erwerben aber nicht nur eine Erstsprache, sondern gleich mehrere Sprachen. In einer Unterscheidung nach Spracherwerbstypen wird zwischen „bilinguaalem Erstspracherwerb“ (wenn das Kind von Geburt an gleichzeitig zwei Sprachen erwirbt und damit über zwei Erstsprachen verfügen lernt) und dem „frühen Zweitspracherwerb“ (zeitlich verzögerter Spracherwerb einer zweiten Sprache ab dem dritten Lebensjahr, davor gilt der Erwerb einer zweiten Sprache eher noch als Erstspracherwerb) differenziert. Die Grenzen sind hier allerdings als fließend anzunehmen, ebenso wie die kognitive Ausgangsbasis einer bereits in Entwicklung befindenden Erst-

⁴⁸ Vgl. Hirsh-Pasek/Golinkoff 1996:31ff.

⁴⁹ Zu den Merkmalen des sprachlichen Inputs beim L1-Erwerb vgl. Kapitel 3.3.3.1 „Differenzierung von Spracherwerb und –lernen: Formales versus intuitives Lernen“.

⁵⁰ Vgl. Kapitel 3.3.2 „Erklärungsansätze zu Spracherwerb“.

sprache sowie die biologischen Voraussetzungen beider Spracherwerbsformen (*später Zweitspracherwerb*). Die terminologische Unsicherheit in der Forschungsliteratur erschwert eine genaue Abgrenzung zusätzlich, da die Fachliteratur nicht auf Basis normierter Gebrauchskonventionen der einzelnen Termini arbeitet. In Anbetracht dieser Aspekte gilt der monolinguale Erstspracherwerb als solide erschlossener Forschungsbereich. Setzt man den monolingualen Erstspracherwerb in Beziehung zum einem mehrsprachigen Spracherwerb des Kindes, so gewinnen vor allem im Hinblick auf den Zweitspracherwerb Aspekte wie kognitive/soziale Entwicklung, „VaniT/VinaT-Theorien“ und die „kritische Phase“ nach Lenneberg zunehmende Wichtigkeit in der Betrachtung.⁵¹ Im Anschließendenden werden diese auf den Spracherwerb Einfluss nehmenden Faktoren, die sowohl für den mono- oder bilingualen Erstspracherwerb beziehungsweise auch für den Zweitspracherwerb gelten, näher behandelt.

3.3.1 Sprachlicher Relativismus versus Universalismus

Begreift man Sprache als Summe einzelner Wörter, so wird sich der Forschungsansatz vorwiegend auf den Bereich der Lexik konzentrieren. Da Sprache als System aber nicht nur mit dem Teilbereich der Lexik begreiflich gemacht werden kann, sondern grundlegenderweise auch der Erwerb eines phonologischen Systems (Phonologie), syntaktischen Regeln (Syntax), der Bereich der Grammatik und andere Disziplinen von Sprache einer wissenschaftliche Herangehensweise zugeführt werden müssen, sieht sich die Spracherwerbsforschung grundsätzlich einem Erkenntnisinteresse mit verschiedenen Teildisziplinen gegenüber. Diese Teilbereiche von Sprache markieren im Forschungsfeld des Spracherwerbs gewissermaßen einen Ausgangspunkt, der insofern Relevanz hat, als dass dieser vom Verständnis über die Art und Funktionsweise menschlicher Sprache überhaupt in Abhängigkeit steht. Jede Sprachlerntheorie kommt daher nicht umhin, sich mit den folgenden Fragestellungen auseinanderzusetzen: Was wird gelernt, wenn Sprache gelernt wird? Wie wird Sprache gelernt? Warum wird Sprache gelernt?⁵²

Die aufgeworfenen Fragestellungen scheinen zunächst einfach zu beantworten, zumindest was das Was des Spracherwerbs angeht, geht es doch um Sprache an sich. Da Sprache aber als System von Zeichen zu verstehen ist, innerhalb dessen die Zuordnung eines Lautes mit einem Zeichen auf reiner Willkür basiert (Willkür, Arbitrarität) und erst die Einigung über eine Norm die Kommunikation ermöglicht (Konventionali-

⁵¹ Klein 1992:15ff.

⁵² Vgl. Wode 1993:35ff.

tät), tritt Sprache als systemische Erscheinung je nach Kultur variabel in Erscheinung.⁵³ Die Notwendigkeit sprachlicher Konventionen ist aber nicht nur im eng sprachlichen Sinne zu begreifen, sondern begründen vielmehr auch die Fähigkeit, sich in einer sozialen Struktur und deren Sprache zurechtzufinden. So muss das Kind im Laufe des Spracherwerbs die konventionelle Zuordnung eines Lautes begreifen lernen, um sich dadurch die Sprache seines sozialen Umfeldes anzueignen. In dieser Abhängigkeit von sozialen Faktoren der Sprache begründet sich sprachlicher Relativismus in einer Betonung sozialer Faktoren in Interaktion mit Sprachstrukturen und mentalen Strukturen des individuellen Gedächtnisses. Dieser Sichtweise zufolge greifen biologische und soziale Faktoren bei der Gehirnentwicklung iZm Spracherwerb ineinander. Wilhelm von Humboldt äußert sich über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues folgendermaßen:

„[Es] liegt in jeder Sprache eine eigentümliche Weltansicht. Wie der einzelne Laut zwischen den Gegenstand und den Menschen, so tritt die ganze Sprache zwischen ihn und die [...] auf ihn einwirkende Natur [...]. Die Erlernung einer neuen Sprache sollte daher die Gewinnung eines neuen Standpunktes in der bisherigen Weltansicht sein und ist es in der Tat bis zu einem gewissen Grade, da jede Sprache das ganze Gewebe der Begriffe und die Vorstellungsweise eines Teils der Menschheit enthält.“⁵⁴

Jede Sprache legt gewissermaßen ein lexikalisches Netz über die Wirklichkeit und ordnet die außersprachliche Realität. So wohnt jeder Sprache eine eigentümliche Weltansicht inne. Damit einhergehend bringen Sprachen unterschiedliche Begriffsstrukturen mit sich, die auf formaler Ebene (*signifiant*) im Bereich des Lautinventars (Nasalvokale bspw. nur im Französischen), der Lexik, Grammatik und Syntax (bspw. die strikte syntaktische Ordnung Subjekt-Verb-Objekt des Französischen) differieren können, aber auch auf inhaltlicher Ebene (*signifié*) in Grammatik, Genussystem (zwei versus drei Genera – maskulinum, femininum, neutrum, oder maskulinum femininum, Verzicht auf Genera), Tempussystem (Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft versus Erfahrenes – Erwartetes – Gesetzmäßiges) oder Wortinhalten (fehlende Entsprechung des deutschen „Fleiß“ oder „Gemütlichkeit“ im Französischen bzw. des französischen „savoir-vivre“ oder „embonpoint“ im Deutschen) mitunter verschieden funktionieren. Damit spiegelt Sprache gewissermaßen den kommunikativen Anspruch einer spezifisch sozialen Gruppe wider, die in Summe die Sprecherschaft der jeweiligen Sprache

⁵³ Vgl. Kapitel 3.2 „Sprache als System“.

⁵⁴ Humboldt 1827; zit. Böhler 1973:12.

darstellt. *Vice versa* determiniert die Sprecherschaft der jeweiligen Sprache einen spezifischen Anspruch an Kommunikation, der einen permanenten sprachlichen Wandel der Sprache selbst nach sich zieht. Die Sprecher einer Sprache finden sich in ihrer Summe als Sprecherschaft und soziale Gruppe wieder, wie Tophinke festhält:

„Die sprachbiografische Schilderung erfüllt schließlich auch wichtige psychosoziale Funktionen. Sie eröffnet die Chance der Vergewisserung darüber, dass die eigene sprachbiografische Rekonstruktion von den Adressaten als sachlich angemessen beurteilt wird und auch der damit verbundene Entwurf des Selbstbildes Bestätigung findet.“⁵⁵

Sprachen nehmen einerseits Einfluss auf menschliche Identitäten, entwickeln sich aber auch gleichzeitig mit den Menschen wie lebende Wesen weiter. Eine Symbiose also, in der die Sprache den Sprecher prägt, der Sprecher aber auch die Sprache beeinflusst. Diese Wechselseitigkeit bringt eine Weiterentwicklung und eine ständiges Adaptieren von Sprache durch ihre Sprecher mit sich, sei es nun aufgrund eines erhöhten oder veränderten Bezeichnungsbedarfes. So spricht Jacobson davon, jede Sprache ließe die Realität zur sprachlichen Wirklichkeit werden und führt weiter aus:

„Toute expérience cognitive peut être rendue et classée dans n'importe quelle langue existante. [...] Les langues diffèrent essentiellement par ce qu'elles doivent exprimer et non par ce qu'elles peuvent exprimer.“⁵⁶

Gleichsam misst Humboldt Sprachen eine Beständigkeit mit Wesenscharakter bei. Seine Betrachtungen zeichnen ein Wesen, dessen sich ständig verändernder Charakter einen Ausdruck von „Lebendigkeit“ beinhaltet.⁵⁷ In jedem einzelnen Sprechakt durch den Sprecher einer Sprecherschaft erfolgt diese ständige Anpassung. Jeder Sprechakt regelt damit gewissermaßen unser Denken und legitimiert gleichzeitig unser Gedankengut in der Reflexion von Realität. Sprachlicher Relativismus betont daher biologische Faktoren des Spracherwerbs, aber auch soziale Strukturen.⁵⁸ Die Frage nach dem Wie des Lernvorgangs konzentriert sich aber auch auf die Untersuchung kognitiver Vorgänge im menschlichen Gehirn. Sie bilden dahingehend den Fokus vieler Spracherwerbstheorien im Bereich des sprachlichen Universalismus, der in der Betonung von biologischen Aspekten davon ausgeht, dass Sprache bei allen Menschen prinzipiell gleich sei, da Spracherwerb auf den gleichen anatomischen Voraussetzun-

⁵⁵ Tophinke 2002:9.

⁵⁶ Jacobson 1973:81-84.

⁵⁷ Vgl. Humboldt 1812; zit. Böhler 1973:36-38.

⁵⁸ Vgl. Kapitel 3.3.3.2 „Kognitive Entwicklung nach Jean Piaget“.

gen gründe, Sprache sei somit auf dieselbe Denkstruktur zurückführbar. Als Gedanke der Aufklärung, in der Vernunft universell sei, müsse auch Sprache als universell zu verstehen sein. Vertreter wie Chomsky, Bickerton oder Pinker, deren populärster Vertreter Chomsky von Sprache als eigenständiges Modul des menschlichen Gehirns spricht, sieht in diesem angeborenen Sprachmodul eine universelle Struktur. Chomsky formuliert auf dieser Basis die Theorie der Universalgrammatik.

Die Diskussion über sprachliche Relativität entzündet sich historisch gesehen immer wieder über Farben, denn Sprachen unterscheiden sich hinsichtlich der Anzahl der Farbadjektive. So bilden die Farben grün und blau im Gälischen eine Einheit, die eigentliche Wahrnehmung und Unterscheidung der Farben ist aber dennoch gegeben. Im historischen Entwicklungsverlauf hat die Anzahl der Farbadjektive in allen Sprachen zugenommen. Homer sprach vom „weindunklen“ Meer, das auf das zunehmende kulturelle Bedürfnis des Menschen verweist, Farben mehr und mehr zu differenzieren. Als Fazit können Farbwörter nicht direkt an die Wahrnehmung gebunden sein, sondern folgen vielmehr kulturellen Bedürfnissen.⁵⁹ Auch ein aktuell veränderter Bezeichnungsbedarf durch die Diskussion rund um die Atomenergie signalisiert einen veränderten und gleichzeitig erhöhten Bezeichnungsbedarf, der sich vor allem im Bereich der Lexik widerspiegelt. Sprachlicher Universalismus stellt daher nur eine Facette der Betrachtung von Spracherwerb dar. Bevor im nachstehenden Kapitel auf einzelne Erklärungsansätze zu Spracherwerb übergegangen wird, bleibt noch die Frage nach dem Warum des Spracherwerbs, die in der Forschung bis auf Erkenntnisse der Anthropologie, die Sprache als Teil des gesamten Reifungsprozesses des Menschen sieht und in ihr ein Mittel zur zweckmäßigen Bedürfnisbefriedigung sieht, bislang eher unbeachtet blieb. Die Spracherwerbsforschung konzentriert sich vorwiegend auf das Wie des Vorgangs, weshalb im Folgenden unterschiedliche Erklärungsversuche im Bereich des Wie vorgestellt werden.⁶⁰

3.3.2 Erklärungsansätze zu Spracherwerb

Die Erklärungsansätze zu Spracherwerb lassen sich anhand unterschiedlicher Charakteristika ganz grundsätzlich in einen nativistischen und einen funktionalen Ansatz unterteilen. *Funktionale Erklärungsansätze* beziehen sich auf das Erwerben von Sprache in Interaktion mit der Umwelt. Der Erwerb basiert auf dem Aneignen einer Funktion in Abhängigkeit vom Umfeld. Wesentlich ist bei diesen Ansätzen der Austausch des

⁵⁹ Vgl. Deutscher 2010:34ff.

⁶⁰ Vgl. Wode 1993:38.

Individuums mit der Außenwelt. *Nativistische Erklärungsansätze* hingegen gehen davon aus, dass das zu Lernende prinzipiell angeboren sei und die Sprache aufgrund dieser angeborenen Fähigkeiten zum Spracherwerb erworben werde.⁶¹ Spracherwerb kann sicherlich nicht isoliert aus der Warte eines einzelnen Erklärungsansatzes für sich allein stehend erklärt werden, vielmehr interagieren die verschiedenen Ansätze im Prozess des Spracherwerbs. Je nach Betonung des Aspektes, wird zwischen den folgenden Erklärungsansätzen unterschieden:⁶²

- ⇒ Nativismus mit Betonung der Entfaltung des angeborenen sprachlichen Wissens (*Inside-out Theories*),
- ⇒ Kognitivismus mit Betonung der intellektuellen Entwicklung (*Inside-out Theories*),
- ⇒ Behaviorismus mit Betonung der Rolle der Erfahrung (*Outside-in Theories*),
- ⇒ Interaktionismus mit Betonung des konkreten Interaktionsgefüges wie sprachlicher Input, Rollenverhalten oder soziales Umfeld (*Outside-in Theories*),
- ⇒ Verarbeitungsansätze mit Betonung der Art der Aufnahme und Verarbeitung des sprachlichen Inputs (*Outside-in Theories*).

So sind im Bereich der „VinaT-Theorien“ beispielsweise die Spracherwerbstheorien von Chomsky's Universalgrammatik (LAD=*language acquisition device*), Bickerton's Bioprogramm oder Fillmore's Kasusgrammatik im Bereich der nativistischen bzw. kognitivistischen Erklärungsansätze zu Spacherwerb anzusiedeln, auf die noch detaillierter eingegangen wird. Bevor die Darstellung dieser Erklärungsansätze erfolgt, soll die Grenze zwischen der modularen und holistischen Hypothese des kindlichen Spracherwerbs gezogen werden.

3.3.2.1 Modularitätshypothese versus holistische Hypothesen

Während die holistische Hypothese das sprachliche Wissen als Teil der allgemeinen kognitiven Fähigkeiten betrachtet, verortet die Modularitätshypothese Sprache ganz grundsätzlich als eigenständiges Subsystem des Gehirns, das unabhängig von anderen kognitiven Fähigkeiten funktioniert. Als Vertreter der holistischen Hypothese spricht sich beispielsweise Jean Piaget dafür aus, dass der Spracherwerb Teil oder vielmehr Folge der allgemeinen intellektuellen Entwicklung des Kindes sei. So stellt etwa die

⁶¹ Vgl. dahingehend den Begriff der „Von-innen-nach-außen-Theorien“ („VinaT“ oder *Inside-out Theories*) im Kapitel 3.3 „Erstspracherwerb (L1-Erwerb).“

⁶² Vgl. Wode 1993:47.

Objektpermanenz als kognitiver Entwicklungsschritt des Kindes im so genannten prä-operationalen Stadium der konkreten Denkoperationen ab ca. 1;8 – 7;0 Jahren eine der Entwicklungsstufen zur Ausbildung von Sprache dar.⁶³ Im Unterschied dazu gehen Chomsky oder Pinker als Anhänger der Modularitätshypothese davon aus, Sprache existiere als eigenständiges Gehirnmodul, das sich unabhängig von anderen kognitiven Fähigkeiten zu entwickeln vermag. Kinder weisen einen „Sprachinstinkt“ auf und erfinden sich damit immer wieder neu. Dieser Hypothese folgen die nächsten beiden Ansätze in ihrer Darstellung, bevor zu den Ansätzen aus der Perspektive der *Outside-in Theorien* übergegangen wird.

3.3.2.2 Nativismus

Keine Spracherwerbstheorie läßt sich ohne Annahme angeborener Sprachlernfähigkeiten erklären. Der Nativismus betont insbesondere die Entfaltung des angeborenen sprachlichen Wissens und ist im Bereich der *Inside-out Theories* anzusiedeln. Die Fähigkeit, Sprache zu entwickeln, ist ein gattungsspezifisches Merkmal des Menschen und gilt als angeboren. Nativismus konzentriert sich auf die Untersuchung angeborener Sprachlernfähigkeiten und stellt dahingehend einen Teil der Spracherwerbstheorien im Bereich des sprachlichen Universalismus dar, wie im Kapitel 3.3.1 „Sprachlicher Relativismus versus Universalismus“ erläutert wurde. In einer Betonung biologischer Aspekte wird davon ausgegangen, dass Spracherwerb prinzipiell auf den gleichen anatomischen Voraussetzungen fußt. So geht Noam Chomsky als wohl wichtigster⁶⁴ Vertreter des Nativismus in seinem Erklärungsansatz davon aus, in jedem Menschen sei von seiner Geburt an ein Mechanismus zum Spracherwerb angelegt. Chomsky ging der Frage nach, wie ein Kind trotz eines unzureichenden sprachlichen Inputs fähig sein konnte, in seinen ersten Lebensjahren eine perfekte Grammatik seiner Erstsprache zu entwickeln. Seine These des *LAD (language acquisition device)* gründet auf einem genetisch vorprogrammierten Lernsystem, das Kenntnisse um die Beschaffenheit menschlicher Sprache (*Universalgrammatik*) beinhalte. Die angeborene Fähigkeit (*LAD*) zur Sprachentwicklung gleiche einem mentalen Schema an Strukturen, das zunächst sämtliche Strukturen menschlicher Sprache offen hält (*UG*) und dieses mentale Schema in einer laufenden Bildung von Hypothesen so lange überprüft, bis sich

⁶³ Vgl. Kapitel 3.3.3.2 „Kognitive Entwicklung nach Jean Piaget“.

⁶⁴ Sekundär dazu sei das von Bickerton entwickelte „Bioprogramm“ zu erwähnen, das Ähnlichkeiten zu Chomskys Theorie aufweist.

dieses mit der Struktur der Erstsprache des Kindes decken. Die zu definierenden Optionen dieser Universalgrammatik bezeichnet Chomsky als Parameter, die am Beginn des Spracherwerbs noch offen sind. Das Kind muss zunächst entschlüsseln, wie die verschiedenen Parameter in Übereinstimmung zur Erstsprache im Erwerb festzulegen sind (*Prinzip der Parametersetzung* oder *Parameterfixierung*). Sobald ein Parameter identifiziert und fixiert werden konnte, impliziert dieser Parameterstrang sogleich mehrere andere Parameteroptionen. Gleichzeitig werden andere Parameter automatisch ausgeschlossen. Die Lernaufgabe des Kindes wird verringert, denn es muss sich nicht jedes einzelne Strukturmerkmal der Sprache getrennt aneignen. Bei Chomsky's Erklärungsansatz spielt der Sprachinput eine begrenzte Rolle. Damit erklärt dieser Ansatz auch, wie das Kind trotz geringem, fehlerhaftem oder nicht registriertem Input von Außen Sprache richtig auszubilden vermag.⁶⁵ Chomskys Erklärungsansatz nimmt in erster Linie Bezug auf den Spracherwerb der Erstsprache. Die Ansatzpunkte der Universalgrammatik beim späten Zweitspracherwerb bleiben offen. Spracherwerb nach der *critical period* erfolgt erwiesenermaßen auf nicht so vollkommene Weise als dies davor noch möglich ist. Die Einflussnahme der Universalgrammatik nimmt im Laufe der Jahre ab und erklärt gleichsam, warum das Aneignen einer Sprache nach der „kritischen Phase“ zwar möglich ist, aber nicht mehr an die Qualität der Sprachentwicklung im Rahmen eines erst- oder zweitsprachlichen Erwerbes heranreicht. Die Ergebnisse Chomsky's sind deshalb in der Behandlung der Identitätshypothese⁶⁶ nur unter Vorbehalt auf den Zweitspracherwerb anzuwenden, da für die Zweitsprache nicht zwingend dieselben Regeln gelten wie für den Kontext des Erstspracherwerbs. L2-Erwerb und die dahingehenden kognitiven Prozesse erfolgen vom Prozedere her auf ähnliche Weise, stimmen aber dennoch nicht völlig mit einem erstsprachlichen Erwerb derselben Sprache überein.

3.3.2.3 Kognitivismus

Kognitivismus legt den Fokus der Betrachtungen auf die intellektuelle Entwicklung des Menschen und fällt wie der Nativismus in den Bereich der *Inside-out Theories*. Spracherwerb wird als logischer Prozess des Denkens gesehen und folgt der Intelligenzentwicklung des Kindes, die prinzipiell jede Form des Lernens beinhaltet. Entwicklungsprogression folgt hier nicht wie beim Behaviorismus bloß dem Assoziieren,

⁶⁵ Vgl. Wode 1993:53ff.

⁶⁶ Vgl. Kapitel 3.4.1.3 „Identitätshypothese“.

sondern geht der Aktivierung von Verarbeitungsprozessen im menschlichen Gehirn nach. Der kognitive Erklärungsansatz versucht, Spracherwerb in strikter Abhängigkeit von intellektueller Entwicklung zu entschlüsseln. In enger Verknüpfung mit dem Forschungsfeld der Entwicklungspsychologie suchte Jean Piaget als bekannter Vertreter des Kognitivismus, Spracherwerb mit kognitiven Prozessen in Verbindung zu bringen. Das aktiv und konstruktiv agierende Kind im regen Austausch mit seiner Umwelt komprimiert im Verlauf des Spracherwerbs die erworbenen Verhaltensmuster zu einem mentalen Schema, welches das Denkvermögen des Kindes und das Verständnis von Realität prägt. Die in Interaktion befindlichen kognitiven und biologischen Entwicklungsprozesse helfen dem Kind, seine sprachliche Entwicklung durch die aktive Auseinandersetzung mit seiner Umgebung voranzutreiben. Die Prozessabfolge erfolgt systematisch in einer für jedes Kind gleichen und aufeinander aufbauenden Abfolge von Entwicklungsstadien. Diese Entwicklungsphasen bauen jeweils auf das bereits vorhandene Wissen auf und sind in sich geschlossen, ehe der Übertritt in das jeweils nächste Entwicklungsstadium vollzogen wird. Je nach intellektueller Entwicklung des Kindes erfolgt der Ablauf des Spracherwerbs in einem unveränderlichen Kontinuum von vier wesentlichen Entwicklungsetappen: Vom *sensomotorischen* (1. - 2. Lebensjahr) zum Stadium der *prä-operationalen* Denkoperationen (ca. 2. - 7. Lebensjahr), gefolgt vom *konkret-operationalen* Stadium (ca. 7. - 11. Lebensjahr) und schließlich das *formal-operationale* Stadium am Ende dieser Entwicklung (ca. ab dem 11. Lebensjahr) stehend und gleichzusetzen mit der *critical period*.⁶⁷ Diese Entwicklungsprozesse basieren auf der Interaktion zweier Prinzipien: Dem Prinzip der Assimilation, bei der das Kind neue Informationen an bestehende Strukturen anpasst und dem Prinzip der Akkomodation, bei der die kognitiven Muster zur Verarbeitung neuer Informationen angepasst werden.⁶⁸ Der kreative Umgang mit Sprache und Denken in Wechselwirkung von Mensch und Wirklichkeit begründet das konstruktivistische Moment der Piaget'schen Hypothese, wodurch definierte Entwicklungsprozesse der intellektuellen Entwicklung folgerichtig auf den kindlichen Spracherwerb übertragen werden können.⁶⁹

Gewissermaßen kognitionswissenschaftlich einordenbar ist weiters die von Fillmore (1968) entwickelte Kasusgrammatik, obgleich sich Fillmore die zwei Forschungs-

⁶⁷ Vgl. 3.3.3.2 „Kognitive Entwicklung nach Jean Piaget“ und Kapitel 3.3.4.3 „Kindliche Entwicklungsstadien und Spracherwerbsstadien“.

⁶⁸ Vgl. Kapitel 3.3.3.2 „Kognitive Entwicklung nach Jean Piaget“.

⁶⁹ Vgl. Wode 1993:48f.

stränge der Frame-Theorie betreffend als Anhänger des „linguistischen Stranges“ sieht, wohingegen das Kollegium rund um Minsky, Bartlett, Schank/Abelson kognitionswissenschaftlich eingeordnet werden. Fillmores Theorie der Kasusgrammatik weist grob kognitive Züge auf. Ausgehend von „semantischen Frames“ verweist Fillmore gleichzeitig auf ein „Set von Frame-Elementen“⁷⁰, mit dessen Hilfe der Sprecher – in unserem Falle das spracherwerbende Kind – sich zur Syntaxentwicklung einer sprachlichen Tiefenstruktur bedient, der sogenannte Kasusrollen zugrunde liegen. Kasusrollen verweisen dabei auf universelle semantisch-rationale Kategorien wie Agens, Instrument, Objekt, Thema, Lokativ etc., durch die das Kind die es umgebenden Funktionsabläufe und Relationen seiner Umwelt sprachlich erfasst und Urteile darüber bildet. Die Universalität dieser Ausstattung verweist auf eine konzeptionell gemeinsame Wurzel aller Sprachen, was gleichzeitig als die Voraussetzung dafür gilt, dass Sprachen übersetzbar sind.⁷¹

3.3.2.4 Behaviorismus

Watson⁷² begründete Anfang des 20. Jahrhunderts den klassischen Behaviorismus, der Lernen als Verknüpfung von Reiz (*stimulus*) und Reaktion (*response*) durch Konditionierung darstellt. Behaviorismus zielt mehr auf die Analyse beobachteten Verhaltens, denn auf mentale Prozesse ab und ist stark performanzorientiert. Basierend auf dem sogenannten *S-R-Schemas* [Stimulus (Reiz) → black box (Kognition) → Reaktion (*response*)], wird Spracherwerb gleich dem konditionierten Lernvorgang von Ratten in Tierexperimenten erklärt. Die Ratte findet den richtigen Weg im Labyrinth durch *trial and error* in Verbindung mit Strafe und/oder Belohnung. Das Tier wird belohnt, wenn es auf einen gegebenen Reiz (*stimulus*) hin die beabsichtigte Reaktion (*response*) zeigt. Eine Belohnung kann auch darin bestehen, wenn das Tier keinen Schmerzreiz zugefügt bekommt. Erfüllt das Tier die gewünschte Reaktion nicht, zieht dies Strafe in Form von Schmerz nach sich. Durch diese positive oder negative Verstärkung seines Verhaltens lernt das Tier mit der Zeit das Prinzip der Konditionierung. Dabei wird das Prozedere mit dem Tier so lange und oft wiederholt, bis sich das *S-R-Schema* der Ratte in Form einer festen Gewohnheit (*habit*) manifestiert und als *klassische* oder *operante Konditionierung* bezeichnet wird. Das konditionierte Verhalten einer festen Ge-

⁷⁰ Vgl. Busse 2012:151.

⁷¹ Vgl. Steiner 1994:70.

⁷² In der Psychologie wurde der Begriff „Behaviorismus“ 1913 von J. B. Watson und seinem Werk „Psychology as a behaviorist views it“ eingeführt.

wohnheit (*habit*) bildet sich umso schneller und eindringlicher ab, je häufiger die Prozedere des Reizes und der Reaktion mit dem Tier praktiziert wird, je dichter die Abfolge ist und je stärker es belohnt wird. Da der Lerneffekt auf der Basis von Reiz in Verbindung mit Reaktion erfolgt, wird solch ein Lernvorgang als Assoziationslernen bezeichnet.

Die Art der Konditionierung wird gemäß der Lerntheorie als klassisch oder operant klassifiziert. Als Beispiel *par excellence* für die *klassische Konditionierung* gilt die Pionierarbeit des russischen Physiologen Iwan Pawlow mit seinem Musterbeispiel des so genannten „Pawlow’schen Hundes“. Pawlow konnte durch seine Arbeiten mit Hunden zu Anfang des 20. Jahrhunderts den empirischen Nachweis für die Theorie der klassischen Konditionierung erbringen, in dem er anhand zweier Signalsysteme die Reaktion von Hunden auf die Darbietung von Futter zu entschlüsseln suchte. Aufgrund des angeborenen Verhaltens des Hundes folgt einem unbedingten Reiz (Futter) eine unbedingte Reaktion (Speichelfluss). Auf einen neutralen Reiz (Glockensignal) hingegen erfolgt keine Reaktion. Sofern aber das Glockensignal (*stimulus*, bedingter Reiz) in engem, zeitlichen Abstand wiederholt mit der Darbietung von Futter einhergeht, reagiert das Tier schließlich nur aufgrund des Erklingens des Glockensignals mit Speichelfluss (*response*, bedingte Reaktion), weil er nun den Klang der Glocke mit dem Futterreiz zu verbinden weiß (*Konditionierung*). Auf der Basis seiner Erkenntnisse mit den Experimenten mit Hunden schlussfolgerte Pawlow aus dem gewonnenen Prinzip der Konditionierung eine gewisse Übertragbarkeit auf den menschlichen Spracherwerb. Wenn Wörter Reizen gleichen, so sind diese ähnlich übertragbar, wenngleich sie nicht eindeutig mit den Reizen von Tieren übereinstimmen. Auf der anderen Seite zeigt die *operante Konditionierung* im Gegensatz zur klassischen Konditionierung auf, dass ein bislang unsystematisches und ungeübtes Verhalten durch entsprechende Belohnung zunehmend systemischen Charakter gewinnt und somit gelernt wird. Weitere empirische Belege erbrachte Thorndike durch Experimente mit Katzen in so genannten „Rätselkisten“. Dabei befand sich eine Katze in einem reizneutralen Käfig, dem sie zunächst durch wahllose Verhaltensstrategien zu entkommen suchte. Per Zufall stieß die Katze bei diesen wahllosen Versuchen schließlich auf den Schnappriegel des Käfigs und sie konnte ins Freie. Solch eine Reaktion wurde durch Futter als Verstärkung des Verhaltens belohnt und in der Folge so lange wiederholt, bis sich die Katze das nötige Verhalten zum Gelingen ins Freie eingeprägt hatte. Es wird also gemäß dem Prinzip von *trial and error*

aus einem Vielfachen an Möglichkeiten dasjenige Verhalten bestimmt, das zielführend ist und gleichzeitig verstärkt wird. Diese Vorgehensweise zieht schließlich die Konditionierung eines ganz bestimmten Verhaltens nach sich.⁷³ Auf Basis dieser Reiz-Reaktions-Konditionierung läßt sich das Gesetz der Übung extrahieren. Das *S-R-Schema* zielt also durch Verstärkung darauf ab, bessere Leistungen durch besagte Konditionierung zu generieren. In Anlehnung an Thorndikes Experimente mutmaßt auch Skinner (1950) in seiner Versuchsvariante der *Skinner-box*, ein bestimmtes verbales Verhalten sei durch einen Stimulus von Außen zu kontrollieren. Auch bei Skinner ist das zentrale Element seiner *S-R-Theorie* die Verstärkung des Verhaltens (*reinforcement*), wobei einer Belohnung der Vorzug gegenüber einer Bestrafung gegeben wird. In Übertragung auf den kindlichen Spracherwerb hieße dies, dass Kinder in ihrer Nachahmungstendenz bei der Sprachentwicklung zunächst non-reaktive Laute produzieren, später allerdings zunehmend Laute imitieren, bei deren Produktion eine verstärkte Zuwendung der Bezugsperson erfolgt (Verstärkung). Die allmähliche Annäherung an das Lautsystem der Bezugsperson erfolgt durch selektive Verstärkung (*reinforcement*) in permanenter Interaktion mit der sprachlichen Bezugsperson.⁷⁴

Der Behaviorismus wird dennoch aufgrund vielfacher Kritik als unzureichender Erklärungsansatz zum menschlichen Spracherwerb eingestuft, da u.a. die linguistische Herkunft und Struktur entwicklungsspezifischer Fehler ungeklärt bleiben, wie auch der Ansatz des behavioristischen Lernens gleich einer imitativen und passiv erduldeten Dressur des Lernvorgangs eher auf Ablehnung stößt. Desweiteren läßt ein behavioristischer Ansatz die kreative Verarbeitung als eines der charakteristischen Merkmale des Spracherwerbs unbeschrieben. Der behavioristische Erklärungsversuch der Lerntheorie bleibt daher im Hinblick auf den menschlichen Spracherwerb als limitierte Erklärungstheorie unzureichend offen. Trotz der Unzulänglichkeiten in Übertragung auf den menschlichen Spracherwerb erfreut sich der behavioristische Ansatz - neben der begrifflichen Problematik mangels terminologischer Abgrenzung - in der Praxis der weit verbreiteten Sprachlerntheorien dennoch großer Beliebtheit. Behavioristische Ansätze spiegeln sich beispielsweise beim L1/L2-Erwerb in Verbindung mit der Kontrastivhypothese wider, wovon im Kapitel 3.4.1.4 „Kontrastivhypothese“ noch die Rede sein wird.

⁷³ Vgl. Dieterich 2000:72ff.

⁷⁴ Vgl. Grimm 1977:12.

3.3.2.5 Interaktionismus

Ein Lernverhalten in sozialer Interaktion mit einer sprachlichen Umwelt gilt als Charakterisierungsmerkmal des interaktionistischen Erklärungsansatzes. Wie im Kapitel 3.3.1 „Sprachlicher Realismus versus Universalismus“ dargestellt, gehen die Ansätze des sprachlichen Realismus mit den Erklärungsversuchen des Interaktionismus einher. Verschiedene Autoren sprechen sich für die gewichtige soziale Interaktionskomponente im Bezug auf Spracherwerb aus. Dazu auszugsweise einige Bemerkungen:

Jacobson: „Toute expérience cognitive peut être rendue et classée dans n’importe quelle langue existante. [...] Les langues diffèrent essentiellement par ce qu’elles doivent exprimer et non par ce qu’elles peuvent exprimer.“⁷⁵

Humboldt: „[Es] liegt in jeder Sprache eine eigentümliche Weltansicht. Wie der einzelne Laut zwischen den Gegenstand und den Menschen, so tritt die ganze Sprache zwischen ihn und die [...] auf ihn einwirkende Natur [...]. Die Erlernung einer neuen Sprache sollte daher die Gewinnung eines neuen Standpunktes in der bisherigen Weltansicht sein [...].“⁷⁶

Tophinke: „Die sprachbiografische Schilderung erfüllt schließlich auch wichtige psychosoziale Funktionen. Sie eröffnet die Chance der Vergewisserung darüber, dass die eigene sprachbiografische Rekonstruktion von den Adressaten als sachlich angemessen beurteilt wird und auch der damit verbundene Entwurf des Selbstbildes Bestätigung findet [...].“⁷⁷

In dieser Symbiose zwischen dem System Sprache und der sozialen Umgebung prägt also die Sprache den Sprecher. Gleichzeitig beeinflusst der Sprecher aber auch die Sprache. Sprachlicher Relativismus betont neben biologischen Faktoren des Spracherwerbs auch soziale Strukturen, die der Interaktionismus wiederum aufgreift. Hier wie da erfolgt der Spracherwerb in Interaktion mit der sozialen Umgebung, die gewissermaßen die nötige Plattform bietet, um situationsspezifische sprachliche wie nicht-sprachliche Signale entsprechend verbinden zu können, das auch als konstruktivistisches Moment nach Piaget begriffen werden kann.

Die Ergründung von Besonderheiten in der Interaktion Sprecher-soziale Umwelt und deren Auswirkungen auf bestimmte Aspekte des Lernvorganges bleibt als entscheidende Fragestellung bestehen. Aufgrund des Umfangs möglicher Aspekte werden gewöhnlich einzelne Themenfelder (Akkulturations-, Input-, Diskursansätze, Interaktion als sozialer Gesamtrahmen, etc.) extrahiert und eigens untersucht.⁷⁸

⁷⁵ Jacobson 1973:81-84.

⁷⁶ Humboldt 1827; zit. Böhler 1973:12.

⁷⁷ Tophinke 2002:9.

⁷⁸ Vgl. Wode 1993:51f.

3.3.2.6 Verarbeitungsansätze

Verarbeitungsansätze verknüpfen Spracherwerb mit gewissen Bedingungen in der Verarbeitung von sprachlichem Input, die den Erwerb auf eine gewisse Art und Weise mitprägen. Von Relevanz sind hier vor allem Begriffe wie Dekomposition, Entwicklungssequenzen und entwicklungsspezifische Strukturen. Der Begriff der Dekomposition zielt dabei auf die Art und Weise ab, wie sprachlicher Input selektiv verarbeitet wird. Die chronologische Entwicklung des kindlichen Spracherwerbs manifestiert sich in Form von spezifischen Entwicklungssequenzen, wobei stadien-typische Strukturen und Fehler diesen hierarchisch übergeordnet werden.⁷⁹

Um eine umfassende Betrachtungsweise zu gewährleisten, scheint es eindimensional, in der Untersuchung von Erklärungsansätzen zu Spracherwerb lediglich einen der dargestellten Ansätze heranzuziehen. Der Vorgang des Spracherwerbs soll und kann nicht aus der Perspektive einer Betrachtungsweise entschlüsselt werden. Vielmehr scheint eine Interaktion der verschiedenen Ansatzpunkte von Nöten.

Als wahrscheinlich scheint ferner die Existenz eines in die anderen kognitiven Bereiche des Gehirns integrierten *linguo-kognitiven Verarbeitungssystems*. Für die Existenz solch eines linguo-kognitiven Systems spricht die spezifische sprachliche Struktur der einzelnen Sprachen je nach Spracherwerbstyp basierend auf einem Interagieren dieser Systeme.⁸⁰

3.3.3 Die Rolle des Alters und des Bewusstseins

Mit Hilfe verschiedener Ansätze wird versucht, schlüssige Erklärungen für einen Zusammenhang zwischen Alter, Bewusstsein und Spracherwerb herbeizuführen. Ihnen gemein ist eine Tendenz, die Sprachlerngeschwindigkeit in kausaler Abhängigkeit zwischen Alter und sprachlichen Strukturbereichen festzumachen. So setzt man beispielsweise die günstigste Altersspanne für die Entwicklung der Phonologie zwischen dem 6. und 10. Lebensjahr an. Auch im Bereich der Flexion und Syntax kommt es in einer prä-pubertären Phase der Sprachaneignung zu erwartungsgemäß besseren Lernerfolgen. Formales Sprachlernen gelingt hingegen erst ab dem 11. Lebensjahr (11;0⁸¹),

⁷⁹ Vgl. Kapitel 3.3.3.2 „Kognitive Entwicklung nach Jean Piaget“, Kapitel 3.3.4.3 „Kindliche Entwicklungsstadien und Spracherwerbsstadien“ und Kapitel 3.3.4.1 „Der Blickpunkt der Psycholinguistik“.

⁸⁰ Vgl. Wode 1993:57.

⁸¹ 11;0 ist die in der Entwicklungspsychologie übliche kurzgefaßte Kennzeichnung für 11 Jahre, 0 Monate.

wenn der Lerner in seiner Entwicklung nach Piaget das formal-operationale Stadium erreicht hat, das ihn befähigt, Lerninhalte zu abstrahieren und entsprechend kognitiv zu verarbeiten. Jüngere Erwachsene erzielen als Sprachlerner zwar kurzfristig Sprachlernvorteile, bleiben längerfristig betrachtet aber hinter denjenigen Lernern zurück, die in ihrer Kindheit oder als Jugendliche Kontakt zur Zweitsprache hatten. Dieses unterschiedliche Ergebnis in der Aneignung von Sprache fußt auf der Strategie des intuitiven Lernens. Vor allem die spontane Verwendung von Sprache wird dadurch begünstigt. Bis dato vorgelegte Erklärungsansätze lassen sich nach biologischen, intellektuell-kognitiven, affektiven und inputabhängigen Gesichtspunkten klassifizieren. So sehen *biologische Erklärungsansätze* einen wesentlichen Unterschied in der Struktur und Funktionsfähigkeit des Gehirns eines Erwachsenen und dem eines Kindes. Das kindliche Gehirn funktioniert im Gegensatz zu dem eines Erwachsenen anders, da seine Strukturen noch eine erhöhte Flexibilität aufweisen.⁸²

*Intellektuell-kognitive Erklärungen*⁸³ orientieren sich an der intellektuellen Entwicklung des Kindes. Einer Entwicklungssequenz als ausschlaggebenden Faktor für die Aneignung von Sprache folgend erklärt man etwaige Altersunterschiede im Spracherwerbsprozess durch allgemeine kognitive Entwicklungsstadien.

Affektive Erklärungen sehen den Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen in unterschiedlichen Reaktionen begründet und rücken damit affektive Faktoren ins Zentrum des Erklärungsversuchs. Das Kind baue eine erforderliche affektive Basis auf, die das unbefangene Erwerben der Sprache begünstige. Die kognitive Flexibilität nimmt zusehends ab. So kann ab der Pubertät davon ausgegangen werden, dass der Lerner immer weniger bereit sein wird, seine Persönlichkeit und das an die zuvor gelernte Sprache gebundene Wertesystem zu verändern. Hierin ist ein Zusammenhang zwischen kognitiver Flexibilität und Sprachaneignung zu erkennen. Tendenziell ist prä-pubertär eine günstigere affektive Haltung zu bemerken.

Schließlich verorten *Inputerklärungen* im sprachlichen Input, den Erwachsene und Kinder im Sprachaneignungsprozess erhalten, den Kern des Lernerfolgs. Verschiedene Lernerfolge seien dadurch zu erklären, dass sich die Gesprächspartner in unterschiedlicher Form auf das Gegenüber einstellen und dem Sprachlerner so einen differenzierten Sprachinput angepasst an dessen intellektuelles wie sprachliches Niveau (in Ab-

⁸² Vgl. Kapitel 3.3.3.3 „Die „kritische Phase“ (critical period)“ und die Ansätze von Lenneberg und Chomsky.

⁸³ Vgl. Kapitel 3.3.3.2 „Kognitive Entwicklung nach Jean Piaget“.

hängigkeit vom Alter des Sprachlerner) vermitteln, der sich wiederum auf das Sprachaneignungsprozess auswirkt.⁸⁴

Beschriebene Ansätze verdeutlichen die Wichtigkeit einer nötigen Unterscheidung zwischen formalem/intuitivem Lernen, dem in der Folge zum Zwecke der Abgrenzung nachgegangen werden soll.

3.3.3.1 Differenzierung von Spracherwerb und –lernen: Formales versus intuitives Lernen

In der Fachliteratur werden für gewöhnlich zwei unterschiedliche Arten des Lernens unterschieden: Die *intuitive* Lernweise, die mit Spracherwerb einhergeht und das *formale* Lernen, das auf die Bestrebung des Sprachlernens verweist.

Intellektuell-kognitiven Erklärungsansätzen folgend ist das Kind mit Erreichen des formal-operationalen Stadiums (Unterteilung nach Piaget) im Alter von etwa 12;0 in der Lage, eine Sprache durch explizite Regeln zu erlernen. Dieser Lernvorgang von Sprache ist im Gegensatz zur intuitiven Lernweise nun ein bewusster Prozess anhand vorgegebener Regeln. Formales Lernen bringt allerdings aus Erfahrung nicht dieselben Ergebnisse von Anspruchsgrad und Korrektheit der Sprachfertigkeiten hervor wie intuitives Lernen, weswegen hier eine Unterscheidung von Nöten ist.

Nachweislich greift intuitives und formales Lernen eng ineinander, so kann das unbewusste Lernen nicht gänzlich ausgeschaltet werden. Dies belegen entwicklungsspezifische Strukturen im Sprachlernprozess, wodurch es mitunter zu einer wechselseitigen Behinderung der Lernsysteme kommt. Stephen Krashen in seiner Darstellung der Monitortheorie (1981) und Sascha Felix in seinem Modell konkurrierender Lernsysteme (1982) begründen hierin ihre Thesen. Eine genaue Betrachtung der Monitortheorie nach Krashen kann weiter unten im Kapitel 3.4.1.5 nachgelesen werden. An dieser Stelle sei als Ausblick darauf erwähnt, dass Krashen im intuitiven System (*acquisition*) den primären Moment für die Ausbildung von sprachlichen Fertigkeiten und Kenntnissen sieht. Mithilfe des bewussten Systems (*learning*) konstituiert sich schließlich der sprachliche Output im formalen Lernprozess. Erst dadurch wird eine spontane Kommunikation als Output im Sinne einer intuitiv erworbenen Sprachfähigkeit möglich, obschon der sprachliche Output einer formalen Lernweise nicht mit jener des intuitiven Lernens verglichen werden kann. Sprachen können in der Annahme Krashens zwar gelernt werden, mit der intuitiven Lernweise identische Ergebnisse können allerdings durch die formale Lernweise nicht erzielt werden.

⁸⁴ Vgl. Wode 1993:306ff.

Felix dagegen stellt als den zentralen Aspekt seines Modells die Rolle des Lernens hervor. Orientiert an Piaget sieht Felix in seinem Modell konkurrierender Lernsysteme dieses in zwei Teile geteilt an. Ein Teil arbeitet dabei unbewusst und geht einher mit dem Begriff des Erwerbens von Sprache, wohingegen der andere Teil des Lernsystems auf einer allgemein kognitiven Basis und somit auf den formal-operationalen Fähigkeiten des Sprachlernalers gründet. Dieser Teil des Systems steht für den Lernprozess offen und ist variabel, wodurch es mittels affektiver Variablen beeinflusst werden kann. Trotzdem führt auch dieses System des Sprachlernens nicht zur gleichen Kompetenz spontaner Kommunikation wie es durch den Spracherwerb erreicht werden kann. Auf den Sprachlerner nimmt es dermaßen Einfluss, dass hier vergleichbar mit dem Wirken intuitiver Vorgänge nicht entgegengelenkt werden kann. Das Resultat dessen ist ein konfliktbehaftetes Interagieren dieser beiden Lernsysteme, die den Lernerfolg zu hemmen vermögen.⁸⁵ Zweifel liegen allerdings in der tatsächlichen Trennbarkeit der beiden Lernsysteme begründet. So betrachtet Wode das entworfene Modell als kritisch. Viel wahrscheinlicher kann von einem Kontinuum mit zwei Extrempolen ausgegangen werden, an dessen Endpunkte beschriebene Teile ihre spezielle Ausprägung einnehmen.⁸⁶

Aus dem Vorangegangenen wurde deutlich, dass die Differenzierung formales/intuitives Lernen außerdem die nötige Unterscheidung zwischen Spracherwerb und Sprachlernen nach sich zieht. Zieht man eine klare Grenze zwischen den beiden Termini, so handelt es sich beim Spracherwerb stets um unbewusste, implizite Prozesse in authentischer Sprachumgebung. Konträr dazu steht das Sprachlernen mit einer bewussten und expliziten Form der Aneignung von Sprache, die durch einen gesteuerten Kontext (Schule) erfolgt. In der Unterscheidung dessen fußt der Erwerb grundsätzlich auf alltäglichen Sprechakten, die sich aus sprachlich authentischen Sozialkontakten mit Muttersprachlern ergeben. Das Lernen hingegen beruht auf einem künstlich angelegten Rahmen – dem institutionalisierten Unterricht. Die für die Sprachvermittlung verantwortliche Person ist hier die Lehrkraft, die nicht zwangsläufig muttersprachliche Kompetenz vorweist. Krashen/Terrell fassen eine Unterscheidung des Spracherwerbs (*picking it up*) und Sprachlernens (*knowing the rules*) in übersichtlicher Form zusam-

⁸⁵ Vgl. Wode 1993:315f.

⁸⁶ Vgl. Ebd. 1993:57.

men⁸⁷. So sei die Differenzierung der Termini anhand ihrer verschiedenen Wesensmerkmale verdeutlicht:

Spracherwerb	Sprachlernen
- unbewusst	- bewusst
- authentisch	- künstlich
- informell	- formell
- ungesteuert	- gesteuert
- implizit	- explizit
- induktiv, intuitiv, Immersion	- deduktives, regelbasiertes Lernen
► sprachspezifisches, kognitives System	► allgemeine Problemlösungskompetenz

Spracherwerb gründet auf dem Prinzip der Nachahmung des Kindes im Austausch mit seiner Bezugsperson, so bedarf der Erstspracherwerb (L1-Erwerb) grundsätzlich keiner Lehrperson. Von einer bewussten Übung im Laufe des Spracherwerbs kann ebenfalls nicht gesprochen werden, ebensowenig wie von einer systematischen Korrektur durch die Bezugsperson. Allenfalls kann von Berichtigungen im Hinblick auf inhaltliche Fehler gesprochen werden. So erwirbt das Kind bis zu seinem 3. Lebensjahr ein abgeschlossenes phonologisches, morphologisches und syntaktisches System seiner Erstsprache im Kontext eines umfangreichen, reichhaltigen und ungefilterten Sprachkontakts mit seiner Bezugsperson. Die Lexik als lebenslang erweiterbare Komponente steht hier am Rande, da die Erstsprache soweit bereits voll entwickelt werden konnte, sodass dem Kinde eine mühelose Kommunikation möglich ist. Eine anknüpfende Spracherwerbsprogression wird somit auf der Basis kognitiv-schulischer Faktoren gehandelt.

Ein weiterführender Vergleich des L1-Erwerbs und L2-Lernens nimmt in- und externe Faktoren an. Interne Charakteristika orientieren sich dabei am Sprecher selbst und nehmen Bezug auf Alter, Sprache, Motiv und Wissen im Rahmen der Sprachaneignung. Externe Merkmale ziehen das Lernumfeld des Sprachlers (Zeit, Sprachinput, Gruppe, *feedback*) in Betracht. Auch das Alter spielt eine wesentliche Rolle in der Unterscheidung von Erstspracherwerb und Sprachlernen. Während der Sprecher beim Spracherwerb noch in körperlicher Entwicklung steht und die kognitiven Fähigkeiten noch nicht als vollständig entwickelt bezeichnet werden können, ist der Sprachlerner annahmegemäß älter und damit kognitiv reifer. Neben dem Alter markiert auch die Sprache selbst einen wesentlichen Bezugspunkt der Differenzierung, denn der L1-Erwerb schließt aufgrund des Erwerbs der Erstsprache eine etwaige Bezugssprache grundsätzlich aus.

⁸⁷ Vgl. Krashen/Terrell 1984:27. Übers. d. Verf.

Im Unterschied dazu greift der Lerner beim L2-Lernen allerdings zwangsläufig auf ein bereits vorhandenes Sprachsystem zurück. Eine tragende Rolle nimmt auch das Motiv im Rahmen des Erstspracherwerbs ein, da hier nicht nur Sprache als System, sondern mit Sprache auch die Entwicklung der Identität und die Bindung zur sozialen Gruppe einhergeht. L2-Lernen zielt hingegen primär auf kommunikative Bedürfnisse (Mittel zum Zweck) ab. Die angesprochenen Wesensmerkmale des Motivs können gleichsam auf den Bereich des Wissens übertragen werden. So kommt es durch die Ausbildung der Erstsprache gleichzeitig auch zum Erwerb von kulturellem und allgemeinem Wissen. L2-Lernen bezieht sich hingegen auf die Erweiterung des kulturellen Weltwissens auf einem Fundament an bereits existierendem, allgemeinen Weltwissen, das dem Sprecher durch die entwickelte Erstsprache bereits zu eigen ist.

Extern wird Bezug auf den Faktor Zeit genommen. Unkontrollierter Sprachinput während eines größeren Zeitraums (Kindheit) markiert ein Charakteristikum des Erstspracherwerbs. Später ist die Zeit zum Sprachlernen meist als begrenzt anzusehen und beschränkt sich vorwiegend auf einen kontrollierten Input während der Unterrichtssequenzen. Die Gruppe ersetzt im Rahmen des L2-Lernens den sozialen Bezugspunkt des Sprechers. Dieser ist im Gegensatz zum Spracherwerber aber lediglich in Form einer losen Bindung gegeben. Ein emotionales Charakteristikum gilt auch als bedeutender Faktor im Rahmen des *feedbacks*. Beim Erstspracherwerb erfolgt dies durch die Eltern mit denen eine entsprechende emotionale Nähe einhergeht. Einer Lehrkraft hingegen emotional fern erhält der L2-Lerner das *feedback*.

In einer Übersicht, die uns Ellis gibt, stellen sich diese Unterscheidungsmerkmale abschließend in folgender Form⁸⁸ dar:

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

⁸⁸ Vgl. Ellis 1990:42.

3.3.3.2 Kognitive Entwicklung nach Jean Piaget

Von einer großen Anhängerschaft getragen gilt die Theorie Jean Piagets als ein breit abgesichertes Erklärungsmodell, das als Kontrapart zu behavioristisch motivierten Ansätzen in den 60er Jahren des 19. Jahrhunderts eingehend diskutiert wurde und durch einen Zusammenhang zwischen Sprache und kognitiver Entwicklung charakterisiert wird. Das Fundament dieser Theorie fußt auf einer These, die den Begriff der *funktionellen Kontinuität* im Hinblick auf den Ursprung der Sprache und der Sprachentwicklung des Kindes in das Zentrum der Betrachtungen stellt. Betrachtete man die Sprachentwicklung des heranwachsenden Menschens bislang als mehr oder minder wahrscheinliche Entwicklungsschübe eines imitativen, passiv-rezeptiven Kindes, so verstand die revolutionäre Sichtweise Piagets die kindliche Sprachentwicklung nun als ein Konzept aufeinander aufbauender kognitiver Entwicklungsstadien eines aktiven und kreativen Kindes. Das Kind ist keineswegs passiv, sondern konstruiert aktiv geistige Bilder, später Symbole gefolgt von sprachlichen Zeichen zur Benennung der wahrgenommenen Wirklichkeit. Piaget sieht die kindliche Sprachentwicklung daher als einen Prozess funktionaler Kontinuität, der unweigerlich mit der kognitiven Entwicklung des Kindes verknüpft ist.⁸⁹

Dabei gehen die Entwicklungsprozesse des Spracherwerbs einher mit den allgemeinen Mechanismen menschlicher Kognition wie etwa der Assimilation, der Akkomodation, der Generalisation und Abstraktion, die diesen Prozess als eigentlicher Motor von Entwicklungen vorantreiben.⁹⁰ Jene Mechanismen der kognitiven Entwicklung gründen gemäß Piaget auf zwei einander ergänzenden Aspekten: Der *Organisation* (interner Faktor) und der *Adaption* (externer Faktor). Das Denken passt sich den Dingen an und strukturiert sich dabei selbst (Organisation). Durch die Verleihung von Struktur, organisiert und ordnet es auch die Dinge (Adaption). Der menschliche Denkmechanismus wird dabei in der *kognitiven Organisation* verortet, der es dem Menschen ermöglicht, aus einzelnen Teilen ein System zu formen. Durch die fortschreitende kognitive Entwicklung erfährt diese Systemausbildung auch eine strukturelle Anpassung. Im Denken wird zunehmend auf Schemata und Operationen zurückgegriffen, die alleamt ein kohärentes Weltbild zu schaffen vermögen.

Der Begriff der *kognitiven Adaption* faßt die fundamentale Tendenz des Individuums, sich der Umwelt anzupassen. Bestehend aus zwei gegenläufigen Prozessen (*Assimila-*

⁸⁹ Vgl. Wode 1993:310f.

⁹⁰ Vgl. Zollinger 1991:15.

tion und Akkomodation) versucht das Individuum stetig, durch das Assimilieren – die Einbettung der Wirklichkeit in die bestehende kognitive Organisation – und durch das Akkomodieren – die Anpassung der kognitiven Organisation an die Erfordernisse der Realität – als Umkehrprozess der Assimilation, sich in seine Umwelt zu integrieren. So werden assimilierte Teile gespeichert in bestehenden Schemata reorganisiert, um sich neuer Erfahrungen anzupassen. Es kommt damit zur Einbettung von etwas Neuem in bestehende Schemata, gleichsam wird die bestehende kognitive Struktur mit Altem durch Neues adaptiert. Dieser wechselseitig angelegte Prozess wirkt hintergründig und zielt stets auf *kognitive Äquilibration* ab. Ein durch Veränderungen des Organismus oder der Umwelt hervorgerufenen Ungleichgewicht wird durch das Zusammenspiel von Assimilation und Akkomodation wieder ausgeglichen. Piaget sieht daher auch im Wesen aller Schemata den Begriff der *Kreisreaktion* als etwas grundsätzlich Angelegtes und verweist dahingehend auf das Bestreben aller Schemata, auf neue Inhalte hin angewendet zu werden.⁹¹

Die enge Verknüpfung von Spracherwerb und kognitiver Disposition kommt nach Piaget darin zum Ausdruck, dass das Kind während seines Sprachentwicklungsprozesses nie etwas sprachlich ausdrückt, was es intellektuell noch nicht vollständig bewerkstelligen kann. So ist es dem Kinde nicht möglich, Begriffe wie „mehr“ oder „weniger“ zielgerichtet anzuwenden, bis es das dahingehende semantische Konzept über diese Ausdrucksmöglichkeit ausgebildet hat. Die intellektuell-kognitive Entwicklung des Kindes setzt Piaget mit drei wesentlichen Entwicklungsstappen an:

- *Sensomotorisches Stadium* (Geburt – ca. 1;8): Am Anfang der intellektuellen Entwicklung stehen dem Kind als Basis die angeborenen Reflexe und das Hantieren mit Objekten der Umwelt zur Verfügung. Es wird dadurch selbst in Handlungen eingebunden. Charakterisiert wird dieses Anfangsstadium daher durch den kognitiven Status des Handlungsschemas und den Gegenstandsbegriff. Während dieser Zeit verfügt das Kind noch nicht über die Objektpermanenz. Die Dinge existieren daher nur solange, wie es das Kind auch wahrnehmen kann.⁹² Objekte, Handlungen und das wahrnehmende Selbst bilden in diesem Stadium eine kognitiv noch nicht trennbare Einheit. Das Kind ist damit noch nicht in der Lage, sie mental getrennt voneinander abzurufen.

⁹¹ Vgl. Linser 1992:219ff; Piaget 1976:10ff.

⁹² Etwa wenn ein Ball hinter die Tür rollt, hört dieser für das Kind auf zu existieren, da der Ball dann außer Sichtweite ist.

- *Stadium der konkreten Denkoperationen* (ca. 1;8 - 11;0): Das Kind entwickelt während dieses Stadiums die Objektpermanenz, den Werkzeuggebrauch, die zeitversetzte Imitation und das symbolische Spiel. Diese Fähigkeiten ermöglichen es ihm, Handlungen und Objekte kognitiv trennen.⁹³ Unterteilt wird dieses Stadium abermals in das *prä-operationale* (ca. 1;8 - 7;0) und das *konkret-operationale* Denken (7;0 - 11;0).
- *Stadium der formalen Denkoperationen* (ab 11;0): Das Denken funktioniert ab diesem Stadium hypothetisch und umfaßt dabei das gesamte Denken als kognitives System. Das Kind kann nun konkrete Vorstellungen gedanklich abstrahieren und rein gedankliche Inhalte hypothetisch reflektieren. Damit ist die intellektuelle Basis für die Arbeit mit Logik geschaffen, die für den weiteren Bildungsverlauf von Nöten ist.⁹⁴

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

Der Spracherwerb des Kindes ähnelt in mancher Hinsicht einem Fenster, das lediglich eine gewisse Zeit lang für den Spracherwerb der Erstsprache(n) offen steht und sich irgendwann schließt. Nur während dieser Zeit ist es dem Menschen möglich, seine Erstsprache(n) auf vollkommene Weise auszubilden, wie es später nicht mehr der Fall sein wird. Normalerweise erwirbt das Kind während seiner ersten Lebensjahre seine Erstsprache. Warum also nicht diese Zeit des mühelosen Spracherwerbs für den Erwerb einer zweiten Sprache nützen?

Auf diesen hirnhysiologisch bedingten Vorteil des Kindes bezieht sich die Hypothese der *critical period* (1967) nach Lenneberg, die sich vorwiegend auf den Erstspracherwerb des Kindes bezieht. Lennebergs Hypothese baut auf Penfield/Roberts (1959) auf und erörtert den mühelosen Spracherwerbsprozess eines jeden Kindes in Anbetracht der Gehirnentwicklung und des Alters. So fließen in Lennebergs Arbeiten auch neurophysiologische Aspekte iZm Sprache mit ein, die auf Ergebnissen der Aphasie- und Hirnforschung fußen. Lenneberg geht davon aus, dass die Entwicklung der rechten und linken Hemisphäre die sprachliche Entwicklung des Kindes auf verschiedene Weise stützt. Was die Verarbeitung und Speicherung von Sprache im Gehirn betrifft, sind im Gegensatz zum erwachsenen Menschen beim Kind beide Gehirnhälften – sowohl die rechte, als auch die linke Hemisphäre – aktiv. Je älter das Kind wird und je mehr die

⁹³ Objekte existieren auch dann, wenn sie nicht präsent sind. Das Kind weiß nun um die Existenz des Balles hinter der Tür.

⁹⁴ Vgl. Wode 1993:311ff.

beiden Hemisphären eine gewisse Konstituierung erfahren, desto mehr erfolgt die Übertragung der sprachlichen Funktion auf eine der beiden Hemisphären (meist die linke Gehirnhälfte). Die Pubertät markiert den Abschluss dieses Lateralisierungsprozesses sprachlicher Fähigkeiten und gleicht dann bereits dem Gehirn eines Erwachsenen.⁹⁵ Am Ende dieser Lateralisierung steht der Verlust von Flexibilität und der Reorganisationskompetenz des Gehirns, weswegen ein späterer Sprachlernprozess unter schwierigeren Vorzeichen steht. Nach Lenneberg markiert die Zeitspanne der *critical period* demnach die Zeit zwischen dem zweiten Lebensjahr und der Pubertät, in der das Gehirn über entsprechende Voraussetzungen zum mühelosen und rasch voranschreitenden Spracherwerb verfügt. Das Gehirn weist während dieser Zeitspanne eine für den Spracherwerb begünstigende Plastizität auf. Lenneberg splittet seine Hypothese prinzipiell in zwei Ansätze: Die Übungshypothese (*exercise hypothesis*) fußt auf der Annahme, dass das menschliche Gehirn in seiner frühen Entwicklungsphase die höchste Kapazität zum Spracherwerb aufweist. Bleibt die Nutzung dieser Kapazität aus, so bildet sie sich bis zum Einsetzen der Reife zurück oder verschwindet gänzlich. Erfährt die Kapazität aber entsprechende Nutzung und Training, so bleibt die Spracherwerbsfähigkeit in trainiertem Ausmaß konstant und begünstigt dabei etwa einen gleichwertigen L2-Erwerb auch zu einem späteren Zeitpunkt. Das Arbeiten mit dieser Gehirnkapazität im Prozess des L1-Erwerbs zieht eine gewisse Vorteilhaftigkeit beim L2-Erwerb nach sich. Ähnlich sieht dies die Reifehypothese (*maturational state hypothesis*), allerdings erlischt die Fähigkeit zum Spracherwerb mit Einsetzen der Reife. Ein vollkommener Erwerb einer Zweitsprache ähnlich der Ausbildung der Erstsprache ist also nur dem Kinde vorbehalten, wenn es während dieser Zeit nicht nur eine Erstsprache erwirbt, sondern sich gleich zwei Sprachen mühelos aneignet. Es wird daher nur dem Kinde solch eine Vorteilhaftigkeit zum Spracherwerb zugesprochen, das mit der Pubertät das Ende dieser Chance auf einen mehrsprachigen Spracherwerb gleich der Erstsprache verliert.⁹⁶ Natürlich kann sich der Mensch eine weitere Sprache auch nach der Pubertät aneignen. Dann spricht man allerdings nicht mehr von Spracherwerb, sondern bewegt sich im Bereich des Spachlernens, das gleichzeitig die Kompetenz eines Erstsprachniveaus der gelernten Sprache ausschließt.

⁹⁵ Vgl. Wode 1993:307ff.

⁹⁶ Vgl. Lenneberg 1972:177-221.

3.3.4 Die Spracherwerbsstadien des Kindes

3.3.4.1 *Der Blickpunkt der Psycholinguistik*

Das Zeichensystem Sprache kann nicht in einem einmaligen Schritt erschlossen werden, vielmehr gleicht das Aneignen einer Sprache einem andauernden Prozess, der beispielsweise im Teilbereich der Lexik sogar einem lebenslangen Lernen und einem einhergehenden Verfeinern gleichkommt. Beim Kind erfolgt der Spracherwerb in einer Abfolge von verschiedenen Spracherwerbsetappen, wodurch das Kind das jeweilige Zeichensystem *peu à peu* erschließt. Diese Spracherwerbsetappen gliedern sich dabei in verschiedene Entwicklungssequenzen, denen jeweils übergeordnete Entwicklungsstadien vorstehen, die wiederum spezifisch zuordenbare entwicklungsspezifische Lernstrukturen einschließlich stadien- und entwicklungsspezifische Fehler beinhalten. Dazu benötigt es zunächst den Faktor Zeit, sowie für die Erschließung des Sprachsystems relevante strategische Begriffe wie die der Dekomposition, der Variation und der Kreativität⁹⁷. Der Terminus der Dekomposition definiert dabei die Art, den dargebotenen Input selektiv zu verarbeiten. Es ist dies ein schrittweises Extrahieren von Merkmalen der Zielsprache, die in ihrer Summe definierte Zielstrukturen markieren. Der Begriff der Dekomposition umfasst auch komplexe Strukturbereiche⁹⁸ von Sprache. Wie stark der sprachlich dargebotene Input zergliedert wird, gibt der Grad der Dekomposition an, der in Abhängigkeit zum Spracherwerbstyp steht und die höchste graduelle Ausprägung beim Erstspracherwerb aufweist. Die beim Spracherwerb jeweiligen dekompositorischen Strategien des Kindes charakterisieren dabei dessen Entwicklungssequenzen. Prinzipiell gleichen die systematischen Schritte, die Regeln und die prinzipielle Vorgehensweise im Sprachaneignungsprozess einander, unabhängig davon, welche Sprache erschlossen wird oder welcher Lerntyp diese erschließt. Dabei verfolgt der Lerner die Sprachlernregel „Vom Einfachen zum Komplexen“, bei der zunächst einfach Scheinendes angeeignet wird, bevor der Lerner zu komplexeren Gebieten übergeht. Gleiches gilt für die Grundsätze „Vom Häufigen zum Seltenen“ und „Vom Konkreten zum Abstrakten“. Die Art und Weise, wie sprachlicher Input aufgenommen und verarbeitet wird, wurde in den vorangegangenen Verarbeitungsansätzen⁹⁹ als Erklärungsansatz zu Spracherwerb als Forschungsfeld erschlossen, weswe-

⁹⁷ Nach Chomsky besteht die kennzeichnendste Eigenschaft formalen Sprachverhaltens in der Kreativität. Jedes sprechende Individuum ist fähig, eine unendliche Anzahl von Sätzen zu produzieren und zu verstehen, wobei jeder Satz als neu (durch den Sprecher wie durch den Hörer) kreiert und rekreiert zu verstehen ist.

⁹⁸ Komplexe Strukturbereiche von Sprache wie etwa Phonologie, Syntax, Wortbildungsregeln, etc.

⁹⁹ Vgl. Kapitel 3.3.2.6 „Verarbeitungsansätze“.

gen der Begriff der Dekomposition in diesem Bereich angesiedelt werden kann. Aber nicht nur die Strategie der Dekomposition ist beim Spracherwerb von Relevanz. Im Prozess des Spracherwerbs ist es nichts Außergewöhnliches, wenn im Zuge der Aneignung entwicklungsspezifischer Strukturen Fehler passieren. So kommt es hier beispielsweise zur Artikulation fehlerhafter Ausdrücke, falscher Konjugationen oder Ähnlichem, die das Kind gar nicht gehört haben kann, es aber dennoch die jeweiligen Regeln falsch anwendet, die anderswo richtig einzusetzen gewesen wären. Vielmehr sind diese Fehler aber lediglich Hypothesen, mit Hilfe derer sich das Kind an das zielsprachliche Merkmal einer Sprache herantastet. Das Kind probiert gleichsam verschiedene Varianten aus und entschlüsselt dadurch die Art, Sprache richtig zu gebrauchen. Diese individuelle Variation eröffnet dem Lerner eine Vielzahl an Möglichkeiten, durch die er sich beim Spracherwerb mit Hilfe der Dekomposition bewegen kann. Bei gezielter Analyse so genannter Fehler können viel eher Rückschlüsse auf den tatsächlichen Sprachstand des Sprechers gezogen werden als dies bei zielgerechte Äußerungen der Fall sein kann. Nicht zuletzt beinhaltet nicht nur Sprache an sich, sondern auch der Erwerb derer das Element der Kreativität. In linguistischen Verstümmelungen des Kindes bilden sich dabei auch linguistische Phänomene allgemeiner Sprachgeschichte (Elision, Lautwandel, Assimilation, etc.) ab. Äußert das Kind beispielsweise /put/ anstatt von /kaputt/, so hat es im Prozedere die Silbe /ka/ nicht eliminiert, vielmehr konnte die fehlende Silbe /ka/ noch gar nicht über die Sprachschwelle gelangen, weswegen diese noch zur Vervollständigung des Wortes in der Artikulation fehlt. Freilich darf man den Begriff der Elision aus der allgemeinen Grammatik nicht unreflektiert auf eine ähnliche Bedeutung in der Kindersprache übertragen. Elision angewandt auf Kindersprache nimmt Bezug auf das Fehlen von etwas noch nicht Dagewesenem.¹⁰⁰

Die Theorie des Lauterwerbs nach Jakobson, die er in „Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze“ (1941) erläutert, markiert einen ersten Höhepunkt im Bereich des phonologischen Wandels. Jakobson stellt eine linguistisch fundierte Lauterwerbstheorie auf, wurde aber aufgrund der Konzentration auf das Erlernen phonologischer Kontraste kritisiert, da phonetische Aspekte der Sprachproduktion unzureichenderweise außen vor blieben. In seiner Denke geht Jakobson von einem frühen Lauterwerb des Kindes auf Basis universeller und invarianter Entwicklungssequenzen aus, wonach sich alle Kinder nach gleichen Gesetzmäßigkeiten des Lauterwerbs ausrichten. Aller

¹⁰⁰ Vgl. Stern 1907:286ff.

Kritik zum Trotz hatte die Theorie Jakobsons dennoch so großen Einfluss auf die Lauterwerbsforschung, dass die Forschung wieder in Richtung der Untersuchung phonetischer Aspekte angeregt wurde.¹⁰¹

In der Annäherung eines Lautes an einen ähnlichen Laut des meist gleichen Wortes (zB /kucker/ für „Zucker“, /nemmel/ für „Semmel“, /wastwagen/ für „Lastwagen“, etc.) vereinfacht das Kind den Artikulationsprozess durch die Wiederholung derselben Artikulationsform. Assimilation als Form der Verstümmelung basiert auf dem Prinzip unbewusster Ökonomie, bei der das Kind zunächst neuen Artikulationen ausweicht. Je nach Artikulationsrichtung unterscheidet man in der Assimilationswirkung zwischen Pro- und Metalepsis. Prolepsis markiert eine vorausseilende Aufmerksamkeit, bei der ein bereit stehender Laut durchbricht, ehe der entsprechende Artikulationsvorgang passiert. Im proleptischen Beispiel /gongl/ für „Onkel“ kommt es durch die präsentere Vorstellung des Wortes bei gleichzeitig langsamerer Bildung des Lautes zu einer Verwicklung im Artikulationsvorgang. Die Metalepsis basiert hingegen auf einer Verharrung im Artikulationsprozess. So kommt es im metaleptischen Beispiel /klala/ für „Klara“ zu einer Art Reduplikation des Anfangslautes, da die Einstellung auf den Laut derartig stark wirkt, sodass die nötige Umstellung schließlich ausbleibt.¹⁰² Das jeweilige chronologische Moment der Entwicklungssequenzen charakterisiert die schrittweise Herausbildung von Sprache basierend auf einer bei jedem Kind grundsätzlich gleichen Abfolge von Sprachentwicklungsschritten. Jede dieser Sequenzen beinhaltet gewisse Spracherwerbsbündel, die das Kind während des jeweiligen Sprachentwicklungsschrittes beherrschen lernt, bevor es zum nächsten zielsprachlichen Strukturbereich übergeht. Die Ablauffolge hat relativen Charakter, so kann die Chronologie des Spracherwerbs zeitlich gesehen zwar variieren, die relative Abfolge der Spracherwerbsetappen bleibt dennoch bei jedem Kind gleich. Der Spracherwerb ist als ein komplexes Prozedere zu verstehen, wobei die verschiedenen Strukturbereiche aufeinander aufbauen, in fließenden Grenzen übergehen und sich dabei beeinflussen. Kommt eine neue Struktur auf, geht dies meist mit dem Beginn eines neuen Spracherwerbsstadiums einher, wobei die alte Struktur nicht schlagartig verschwindet. Vielmehr kommt es vorübergehend zur Koexistenz der alten und neuen Struktur, bevor sich die neue Zielstruktur schließlich völlig durchsetzt.¹⁰³

¹⁰¹ Vgl. Piske 2001:56.

¹⁰² Vgl. Stern 1907:290ff.

¹⁰³ Vgl. Wode 1993:81ff.

3.3.4.2 Die pränatale Sprachprägung: Es beginnt im Mutterleib

„Der Mensch ist also als ein horchendes, merkendes Geschöpf zur Sprache natürlich gebildet.“¹⁰⁴ Herder stellt dies richtig fest und impliziert damit auch bereits die Vorprägung zur Sprachentwicklung des Kindes im Mutterleib. Erwiesenermaßen können gewisse sprachliche Anlagenprägungen bereits beim Heranwachsen im Mutterleib verortet werden. Das Ungeborene beginnt schon im pränatalen Stadium, sich auf die Sprache der Mutter einzustellen. Ab der 20. Schwangerschaftswoche etwa beginnt es, neben Umgebungsgeräuschen auch die Stimme der Mutter wahrzunehmen und diese von anderen Wahrnehmungen zu differenzieren.¹⁰⁵ Dabei registriert es nicht nur die individuelle Klangschrift der mütterlichen Stimme, sondern auch bereits die Melodie und gewisse Spezifika ihrer Sprache. So haben Studienergebnisse gezeigt, dass Neugeborene sprachliche Äußerungen der Mutter bereits eindeutig von anderen sprachlich zu unterscheiden wissen. Tests mit Säuglingen unterschiedlicher Muttersprache haben bestätigt, dass es hier schon in den ersten Lebensmomenten zur Differenzierung verschiedener Sprachen kommt. Beispielsweise tendierten Babys französischer Mütter eindeutig zu sprachlichen Äußerungen auf Französisch, wohingegen Tests zeigten, dass sie etwa eine sprachliche Zuwendung auf Russisch befremdete und unruhig werden ließ. Eine gewisse Sprachaffinität ist also bereits in diesem frühen Stadium des Lebens zu bemerken und zeigt, dass das Abenteuer der Sprache bereits im Mutterleib seinen Anfang nimmt.¹⁰⁶

Der Fokus der Untersuchung fußt allerdings nicht auf der pränatalen Sprachwahrnehmung, sondern bewegt sich vielmehr im Bereich des postnatalen Spracherwerbs. Im Anschluss soll auf die wesentlichen Spracherwerbsphasen des Kindes detailliert eingegangen werden. An dieser Stelle sei daher lediglich auf die pränatale Sprachprägung hingewiesen.¹⁰⁷

¹⁰⁴ Herder 1993:45.

¹⁰⁵ Vgl. Largo 2006:322-323.

¹⁰⁶ Vgl. Butzkamm 1999:6.

¹⁰⁷ Vgl. weiterführend dazu Clauser 1971; Fifer/Moon 1989; Hannon/Hirsch-Pazek/Golinkoff 1996.

3.3.4.3 Kindliche Entwicklungsstadien und Spracherwerbsstadien

Andere Kapitel¹⁰⁸ wiesen bereits auf den relativen Charakter der Sprachentwicklung des Kindes hin. Der Spracherwerb erfolgt chronologisch und jeweils aufeinander aufbauend in einem unveränderlichen Ablauf von vier Stadien, die abhängig vom Entwicklungsstand des Kindes zeitlich variieren können:

- 1) Sensomotorisches Stadium (1.-2. Lebensjahr): Das Kleinkind entwickelt wahrnehmende und motorische Fähigkeiten und beginnt, diese zu koordinieren. Es lernt, kausale Zusammenhänge zwischen sich und seiner Umwelt zu begreifen und aktiv auszuprobieren. Die Handlung als typisches Verhaltensmuster des Kindes charakterisiert dieses Entwicklungsstadium und nimmt dabei Bezug auf Piagets Begriff des *Handlungsschemas*.
- 2) Prä-operationales Stadium (ca. 2.-7. Lebensjahr): Geprägt von der Entwicklung eines organisierten, symbolischen Verhaltens ist dies das eigentliche Kernstadium der Sprachentwicklung. Während dieser Spracherwerbsphase ist das kindliche Denken zentriert, egozentrisch, statisch und irreversibel. Das Kind konzentriert seine gesamte Aufmerksamkeit auf ein markantes Merkmal eines Objekts oder einer Handlung und agiert damit *zentriert*. Während es langsam lernt, die Welt zu begreifen, handelt es *egozentrisch*, da es noch nicht die Fähigkeit besitzt, verschiedene Rollen einzunehmen, sich in Situationen oder andere Menschen hineinzusetzen. In der Haltung eines Beobachters nimmt es das Geschehen seiner Umwelt oder Teile davon *statisch* wahr. Der Denkvorgang des Kindes kann während dieses Stadiums nicht mehr zum Ausgangspunkt zurückgeführt werden und ist damit *irreversibel*.

Einen detaillierten Überblick dieser beiden Phasen geben Markowitsch/Welzer anhand der folgenden Schemata:

¹⁰⁸ Vgl. Kapitel 3.3.2.3 „Kognitivismus“ und Kapitel 3.3.3.2 „Kognitive Entwicklung nach Jean Piaget“.

4. Postnatale Entwicklung bis zum Alter von 8 Monaten

Alter	Hirnreifung	Kognitive und emotionale Entwicklung	Soziale Umwelt
1. Monat	Amygdala Colliculus Superior (Hirnstamm)	Perzeptuelles Priming Kind erkennt Stimme der Mutter Interesse an sozialen Objekten Imitationsverhalten	Aufmerksamkeit, Hautkontakt, Blicken, Sprechen, Stillen, Säubern etc.
2. Monat	Kleinhirn, Basalganglien	Lernen am Erfolg und Mißerfolg (Operantes Konditionieren) Soziales Lächeln Protokonversationen, Gurren	dto.
5. Monat	Hippocampus, Sehrinde	Perzeptuelles Gedächtnis Ausdruck von Freude	dto.
8. Monat	Dorsolateraler präfrontaler Cortex	Arbeitsgedächtnis Objektpermanenz Impulshemmung Fremdeln	Gemeinsame Aufmerksamkeit

2 Die Neun-Monats-Revolution

Hirnreifung	Kognitive und emotionale Entwicklung	Soziale Umwelt
Orbitofrontaler Cortex	Echtes Bindungsverhalten Zeigen, Hinweisen	Intersubjektivität, Affektverstärkung
Präfrontaler Cortex	Geteilte Aufmerksamkeit Empfundene Gefühle Intersubjektivität	

109

3 Das zweite Lebensjahr

Alter	Hirnreifung	Kognitive und emotionale Entwicklung	Soziale Umwelt
15. Monat	Medialer präfrontaler Cortex	Intentionen des Gegenübers werden erkannt	Scaffolding
18.–24. Monat	Wernicke-Areal Broca-Areal Orbitofrontaler Cortex (ausgereift)	Vokabelspurt Selbstbezogene Emotionen (Verlegenheit, Neid) Verwendung von Personalpronomen Selbsterkennen im Spiegel	Memory talk

4 Das dritte Lebensjahr

Alter	Hirnreifung	Kognitive und emotionale Entwicklung	Soziale Umwelt
24. Monat bis 3 Jahre	Hohe Synapsendichte im medialen Stirnlappen Rechte Gehirnhälfte verliert Dominanz	Selbstkonzept entwickelt sich, in dem das Wissen um persönliche Eigenschaften integriert ist Entstehung des autobiographischen Gedächtnisses Selbstbewertende Emotionen: Stolz, Scham, Schuldgefühle	Erhöhte Anforderungen an Selbstständigkeit, »Vernünftigkeit«, Handlungshemmung

5 Das fünfte Lebensjahr

Hirnreifung	Kognitive und emotionale Entwicklung	Soziale Umwelt
Stirnhirn	Quellengedächtnis Theory of Mind Kausales Verständnis eines überdauernden Selbst Narrative Struktur entwickelt sich	Erwartung an Motivverstehen, Einsichtsfähigkeit, Kausales Verstehen

110

¹¹⁰ Markowitsch/Welzer 2005:235-237.

- 3) Konkret-operationales Stadium (ca. 7.-11. Lebensjahr): In dieser Phase löst sich das Kind von der Unmittelbarkeit der Handlung, denn es entwickelt ein Bewusstsein für Zeit (vergangene, gegenwärtige und zukünftige Situationen und Umkehrbarkeit innerhalb dieser Zeitstrukturen).
- 4) Formal-operationales Stadium (ca. ab dem 11. Lebensjahr): Nach Abschluss des konkret-operationalen Stadiums kommt es zum Übertritt in die letzte Entwicklungsphase. Im formal-operationalen Stadium formiert sich das hypothetische Denken.¹¹¹

Auf der Basis genannter Abfolge an Spracherwerbsstadien entwickelt das Kind *peu à peu* Sprache, die je nach intraindividuelle Variation (Lerngeschwindigkeit, kognitive Entwicklung, motorische Fähigkeiten, etc.) zeitlich bei jedem Kind unterschiedlich vollzogen wird. So beginnen manche Kinder früher zu sprechen, während andere Kinder erst später aktiv mit Sprache umgehen. Dennoch bleibt die Abfolge der aufeinander aufbauenden Spracherwerbsstadien bei allen Kindern gleich.

¹¹¹ Vgl. Oksaar 1977:157ff. Vgl. Piaget 1976:15ff.

3.4 Zweitspracherwerb (L2-Erwerb)

Anhand der folgenden Aufstellung konkretisiert Klein die notwendige Differenzierung der Termini Erst- und Zweitsprache, die im Vorangegangenen zunächst eine generelle Differenzierung erfuhren. Es wurde deutlich, dass sich eine klare Abgrenzung der Termini als eher schwierig erweist, denn der Erwerb einer Zweitsprache kann jederzeit während des Erstspracherwerbs einsetzen. Ob also von bilinguaem Erstspracherwerb oder Zweitspracherwerb die Rede sein muss, grenzt Klein folgendermaßen ab:

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

112

Es zeigt sich die Willkür der Abgrenzung zwischen bilinguaem Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb des Kindes, die hauptsächlich am Alter der eingeführten zweiten Sprache festgemacht werden und so die Trennung zwischen bilinguaem Erstspracherwerb oder Zweitspracherwerb vollziehen. Für die gegenständliche Arbeit soll der Abgrenzung Kleins Folge geleistet werden. Wie im empirischen Teil deutlich werden wird, erwerben die Kinder beider Fallstudien von Geburt an zwei Sprachen, weswegen in beiden Fällen eindeutig von bilinguaem Erstspracherwerb gesprochen werden kann.

Generell spricht man von Zweitspracherwerb, wenn der Erwerb einer weiteren Sprache ab dem 3.-4. Lebensjahr einsetzt. Es wird also zusätzlich eine zweite Sprache eingeführt, wobei der Erstspracherwerb des Kindes noch voll im Gang ist. Dabei wird der Begriff des Zweitspracherwerbs wiederum in verschiedene Formen unterteilt. Abhängig davon, in welchem Alter der Erwerb einer zweiten Sprache einsetzt, auf welche Weise (natürlich oder intentionaler L2-Erwerb) eine zweite Sprache erworben wird, in Bezugnahme auf die Zielsetzung oder den Grad der Sprachbeherrschung, unterscheidet man unterschiedliche Formen des Zweitspracherwerbs. Auf welche Weise die Zweitsprache erworben wird, spielt eine besondere Rolle. So wird der natürliche (ungesteuerte) Zweitspracherwerb als der Erwerb einer Zweitsprache in alltäglicher Kommunikation definiert, wohingegen der künstliche Zweitspracherwerb durch ein gesteuertes Vorgehen Bezug auf den Begriff des L2-Lernens nimmt.¹¹³

¹¹² Klein 1992:27.

¹¹³ Vgl. ebd. 1992:27-28.

3.4.1 L2-Erwerbshypothesen

3.4.1.1 Interdependenzhypothese

Die Interdependenzhypothese fußt auf Cummins „Hypothese von der Interdependenz der Entwicklung“ (1979), wonach die Erst- und Zweitsprache als voneinander abhängig gehandelt werden. Als interdependent gelten sie deshalb, weil die kognitiv-akademische Entwicklung der Zweitsprache erst dann einsetzen kann, wenn ein spezifisches kognitiv-akademisches Mindestniveau der Erstsprache erreicht worden ist. Als kognitiv-akademische Kompetenz gilt dabei die Fähigkeit des Einsatzes von Sprache als Denkinstrument. Die Hypothese basiert auf der Annahme, das Kompetenzniveau der Zweitsprache sei partiell als Funktion der Sprachbeherrschung der Erstsprache zu verstehen. Dabei spielt das bisher entwickelte Niveau der Erstsprache insofern eine gewichtige Rolle für die Entwicklung der Zweitsprache, als dass diese umso besser ausgebildet werden kann, je höher das Kompetenzniveau der Erstsprache ist, wenn der Zweitspracherwerb einsetzt, da der Zweitspracherwerb auf den Entwicklungsstand der Erstsprache aufzubauen vermag. Kurzum: Je stabiler das Niveau der Erstsprache bei Einsatz des zweitsprachlichen Erwerbs, desto besser kann der Zweitspracherwerb vonstatten gehen.

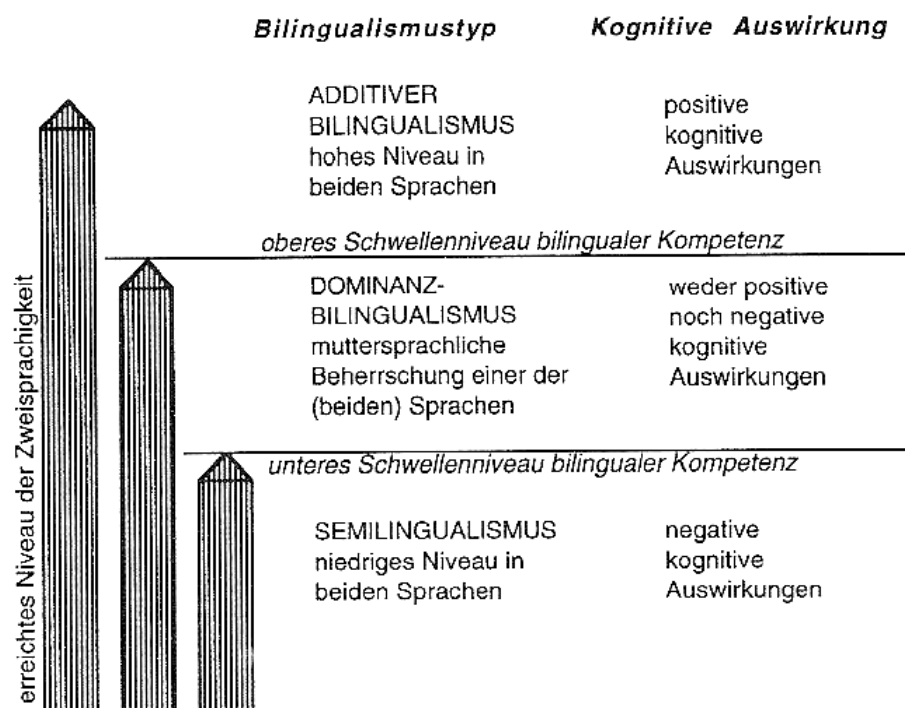
Auch beim Zweitspracherwerb des Erwachsenen kommen dem Lerner umfangreiche Kenntnisse der Erstsprache in der Entwicklung der Zweitsprache zugute. Auf diese Interdependenz von Erst- und Zweitsprache verweist auch Lenneberg in der Übungshypothese. Auf die Übungshypothese wurde bereits im Kapitel 3.3.3.3 „Die „kritische Phase“ (critical period) nach Lenneberg“ eingegangen, auf das an dieser Stelle verwiesen werden soll. Im umgekehrten Fall kann die interdependente Beziehung zwischen Erst- und Zweitsprache dazu führen, dass Kinder mit niedrigem Kompetenzniveau in der Erstsprache durch intensiven sprachlichen Input der Zweitsprache während den ersten Grundschuljahren auch in der Entwicklung der Erstsprache negativ beeinflusst werden. Derartige ungünstige Auswirkungen wirken sich in der interdependenten Beziehung zwischen Erst- und Zweitsprache folglich auch wieder negativ auf die Zweitsprache aus.

So gilt der Leitsatz: Je höher das Kompetenzniveau der Erstsprache, desto besser erfolgt auch die Entwicklung der Zweitsprache, worauf die Interdependenzhypothese ihr Hauptaugenmerk legt.¹¹⁴

¹¹⁴ Vgl. Fthenakis 1985:49f.

3.4.1.2 Schwellenhypothese

Cummins (1978) und Skutnabb-Kangas/Toukomaa (1977) entwarfen das *Schwellenmodell der linguistischen Kompetenz*, bei dem der substraktive (Semilingualismus), dominante und additive Bilingualismus bei Erreichen spezifischer Schwellen differenziert werden. Das Modell nimmt dabei Bezug auf kognitiv bedeutsame sprachliche Fertigkeiten und weiß sprachliche Basisfertigkeiten als zweitrangig bedeutsame Aspekte lediglich randbehandelt. Bis zum Erreichen der ersten Schwelle wird auf den Begriff des substraktiven Bilingualismus oder Semilingualismus verwiesen, der durch ein niedriges Niveau in beiden Sprachen - einhergehend mit negativen kognitiven Konsequenzen - gekennzeichnet ist. Bereits das Erlangen des ersten Schwellenniveaus impliziert weder positive noch negative kognitive Auswirkungen, weswegen zumindest das erste Schwellenniveau als Minimum an zu erreichender Sprachkompetenz gilt. Ab der zweiten Schwelle und mit Erreichen dieses oberen Schwellenniveaus bilingualer Kompetenz können positive kognitive Auswirkungen verzeichnet werden. Das folgende Schema stellt die Unterteilung der Bilingualismustypen im Zusammenhang mit beschriebenen Schwellenniveaus als *Schwellenmodell der linguistischen Kompetenz* graphisch dar:



115

In Abhängigkeit vom Niveau bilingualer Kompetenz, welche das bilinguale Kind in seinen beiden Sprachen aufweist, treten positive oder negative kognitive Auswirkungen

¹¹⁵ Fthenakis 1985:100.

gen in Erscheinung. Um negative Effekte in der Entwicklung zu vermeiden, sollte zumindest das untere Schwellenniveau bilingualer Kompetenz erklommen werden. Positive kognitive Auswirkungen können erst ab dem oberen Schwellenniveau verzeichnet werden und nehmen Bezug auf die Entwicklung kognitiv-akademischer Sprachfähigkeit als die Fähigkeit des Einsatzes von Sprache als Denkinstrument, die wiederum begünstigend auf die gesamte Entwicklung des bilingualen Kindes einwirkt. Der sogenannte *additive Bilingualismus* spiegelt ein hohes Niveau in beiden Sprachen wider und geht mit positiven kognitiven Auswirkungen einher. Meist ist diese Art des Bilingualismus bei bilingualen Kindern einer sprachlichen Majorität auszumachen, die eine stabil entwickelte Erstsprache aufweisen, welche einen von der Sprecherschaft der Umgebung anerkannten soziokulturellen Status inne hat. Das mittlere *Drittel des Schwellenmodells linguistischer Kompetenz* kennzeichnet den sogenannten *dominanten Bilingualismus*, der bei zweisprachigen Kindern auftritt, die zwar das untere Schwellenniveau erreichen, aber nicht über das obere Schwellenniveau hinaus ihre beiden Sprachen entwickeln konnten. Der *dominante Bilingualismus* verweist auf die muttersprachliche Beherrschung einer der beiden Sprachen, wobei eine der beiden Sprachen als weniger entwickelt gilt. Das bilinguale Kind kann in einer seiner beiden Sprachen eine höhere Kompetenz aufweisen. Dieses höhere Niveau in einer der beiden Sprachen impliziert aber nicht gleichzeitig gewisse positive oder negative Effekte, sondern läßt die kognitive Auswirkungen unberührt. Kann das Kind in keiner seiner beiden Sprachen seine Kompetenz derart entwickeln, sodass es zumindest das untere Schwellenniveau bilingualer Kompetenz überwinden kann, so kommt es zu negativen Effekten in seiner kognitiven Entwicklung. Diese Art des Bilingualismus, der auch als substraktiver Bilingualismus oder Semilingualismus klassifiziert wird, ist vor allem bei bilingualen Kindern zu finden, die aus einer sprachlichen Minorität mit geringem sozialen Status und sprachlichen Prestige stammen. Durch das Manko an Entwicklung sowohl in der einen als auch in der anderen Sprache des Kindes sind diese Bilingualen besonders in ihren kognitiv-akademischen Fähigkeiten gehandicapt und erbringen meist lediglich außer der Norm zu wertende und als problematisch geltende schulische Leistungen, wenn diese Kinder zudem auch in der Sprache der Majorität alphabetisiert und unterrichtet werden. Da ein Mindestniveau an sprachlicher Kompetenz in der Erstsprache überhaupt erst die Grundlage für kognitiv-akademischen Fähigkeiten bildet und die Ausbildung der Zweitsprache begründet, sind diese bilingualen Kinder aufgrund mangelnder Sprachkompetenz meist nicht in

der Lage, dem Unterrichtsstoff entsprechend zu folgen. Eine derartige Konstellation erfährt einen doppelt negativen Effekt: Diese Kinder bleiben im Unterricht außen vor und es kommt darüber hinaus zu negativen Auswirkungen auf ihre bilinguale Entwicklung. So sind sie in ihrer bilingualen Kompetenz geschädigt, weisen ein gleichermaßen niedriges Niveau in ihren Sprachen auf und entsprechen dem Fall des Semilingualismus. Die mit der Entwicklung der Erstsprache einhergehenden Auswirkungen der kognitiv-akademischen Fähigkeiten auf die Zweitsprache, die nach der *Interdependenzhypothese* in strenger Beziehung zur Erstsprache zu verstehen ist, vermögen gemeinsam mit der *Schwellenhypothese* Aufschluss über solch negative Konsequenzen bei semilingualen Kindern zu geben.

Kritikbehaftet bleibt die Schwellenhypothese deshalb, weil keine eindeutige Abgrenzung des linguistischen Niveaus der verschiedenen Schwellenübertritte ausgemacht werden kann. Darüber hinaus wird die ausschließliche Fokussierung auf die Sprachkompetenz des bilingualen Kindes als unzureichend wahrgenommen, denn auch verschiedene außersprachliche Einflüsse wie soziokulturelle oder emotionale Faktoren stellen bei der gesamten Entwicklung des Kindes eine nicht zu vernachlässigende Größe dar.¹¹⁶

3.4.1.3 Identitätshypothese

Die Identitätshypothese verweist zunächst auf einen sehr strikten Standpunkt, wonach die gleichen Gesetzmäßigkeiten sowohl beim Erwerb der Erstsprache als auch für den Zweitspracherwerb gelten. Diese Regeln des Spracherwerbs gelten unabhängig davon, ob das Kind bereits eine Sprache erworben hat oder nicht. In der Tat geht die Identitätshypothese aber davon aus, dass sowohl der Erst- als auch der Zweitspracherwerb vom grundsätzlichen Ablauf her gleich sind. Die Identitätshypothese basiert auf den folgenden fünf Grundansichten:

1. Als grundsätzlich marginal gelten die kognitiv und sozialen Entwicklungsschritte des Kindes und deren Implikationen auf Sprache.
2. Richtiger Sprachgebrauch wird vom Lerner im Austausch mit dem sprachlichen Umfeld erworben. Ein akzentfreies Sprechen kann meist nur in der Erstsprache

¹¹⁶ Vgl. Triarchi-Hermann 2003:5ff.

oder beim frühen Zweitspracherwerb ausgebildet werden. Sich als Erwachsener eine Zweitsprache akzentfrei anzueignen, gilt nicht als ausgeschlossen, ist aber dennoch unwahrscheinlich.

3. Die Grundannahme der Identitätshypothese wird gestützt durch die Auffassung, der Entwicklungsverlauf spezifischer Strukturen (Bildung von Fragesätzen, Negation, etc.) verlaufe sowohl beim Erst- als auch beim Zweitspracherwerb in einer Abfolge von grundsätzlich ähnlichen Sequenzen.
4. Die verschiedenen Spracherwerbsformen weisen grundsätzliche Übereinstimmungen auf, sind aber trotzdem in der Art der Vermittlung unterschiedlich. Ob Sprache auf natürliche Weise durch die Mutter weitergegeben oder auf gesteuerte Weise durch einen Lehrer in künstlicher Sprachlernumgebung vermittelt wird, beeinflusst immer auch die Art und Weise der Sprachaneignung.
5. Gewisse Parallelen zwischen Erst- und Zweitspracherwerb können in der Konsequenz ohne Zweifel gezogen werden, dennoch müssen Unterschiede sorgfältig behandelt werden.¹¹⁷

Die Identitätshypothese verweist auf eine grundsätzlich gleiche Verlaufskurve des Spracherwerbs, die sowohl beim Erstspracherwerb als auch beim Zweitspracherwerb prinzipiell übereinstimmen. Der Erwerb der Zweitsprache erfolgt demnach auf ähnliche Weise wie dies bei einem Erstspracherwerb derselben Sprache der Fall sein würde. Durch intensiven Sprachkontakt kommt es bei beiden Spracherwerbsformen zur Aktivierung angeborener mentaler Prozesse, die ähnlich der Annahme Chomskys durch den Ablauf gleicher Erwerbsregeln von Sprache funktionieren.

Diese dem Menschen angeborene Struktur an Spracherwerbsprozessen zieht einen Zweitspracherwerb ähnlich den Regeln eines Erstspracherwerbs nach sich. So ist auch eine enge Verbindung zu gewissen Erwerbssequenzen und dem angeborenen Spracherwerbsmechanismus (LAD) nach Chomsky im Bereich der Identitätshypothese nicht von der Hand zu weisen. An dieser Stelle sei auf das bereits behandelte Kapitel 3.3.2.2 „Nativismus“ verwiesen.

¹¹⁷ Vgl. Klein 1992:36f.

3.4.1.4 Kontrastivhypothese

Gegenteilig der Annahme der Identitätshypothese geht die Kontrastivhypothese davon aus, dass die Erstsprache grundsätzlich den Erwerb der Zweitsprache beeinflusst. Gemäß der Kontrastivhypothese wird der Zweitspracherwerb durch die Struktur der Erstsprache konstituiert. Der Strukturtransfer der Erst- auf die Zweitsprache kann hierbei positiv wie negativ beeinflusst erfolgen. So kommt es zu einem positiven Transfer, je mehr Übereinstimmung zwischen der Struktur der Erstsprache mit jener der Zweitsprache ausgemacht werden kann. Im Zuge des Zweitspracherwerbs eignet sich der Lerner hiernach deckungsgleiche Strukturen einfacher und schneller an. Je geringer die Übereinstimmungen der Strukturen, desto eher kommt es zu Lernschwierigkeiten und Interferenzen zwischen den beiden Sprachen. Es erfolgt ein negativer Transfer von der Erst- in die Zweitsprache bei stark kontrastierenden Strukturbereichen.

Die Kontrastivhypothese wird in unterschiedlich starker Ausprägung vertreten. Die Kontrastivhypothese gewinnt vor allem im Bereich der Vermittlung von Sprache an Bedeutung, da durch das Kontrastieren von Sprachen systematisch Rückschlüsse auf Lernschwierigkeiten gezogen werden, die wiederum auf den Sprachunterricht übertragen werden können. Die Schwachpunkte der Kontrastivhypothese treten dann hervor, wenn Lernschwierigkeiten nicht nur bei großen Strukturunterschieden zwischen den Sprachen ausgemacht werden können, sondern auch dort, wo scheinbare Strukturübereinstimmungen zwischen Erst- und Zweitsprache gegeben sind. So werden tatsächliche Transferwirkungen (positiv wie negativ) doch erheblich in Frage gestellt. Ein positiver oder negativer Transfer von der Erst- auf die Zweitsprache bleibt dennoch als reduzierter Ansatz bestehen.¹¹⁸

3.4.1.5 Monitortheorie nach Krashen

Auf den Unterschied zwischen sprachlichem Erwerb und Sprachlernen wurde bereits im Vorangegangenen¹¹⁹ hingewiesen. Krashen widmet sich der Differenzierung zwischen dem ungesteuerten (*language acquisition*) Spracherwerb und dem gesteuerten (*language learning*) Erwerb von Sprache im Rahmen seiner Monitortheorie (1981) eingehender. Vielfach diskutiert geht Krashen in der Hypothese der „*Monitor Theory*“

¹¹⁸ Vgl. Klein 1992:37f.

¹¹⁹ Vgl. Kapitel 3.3.3.1 „Differenzierung von Spracherwerb und –lernen: Formales versus intuitives Lernen“.

zunächst davon aus, dass prinzipiell die folgenden drei Grundansichten beim Spracherwerb im Vordergrund stehen:

1. Zentraler Ausgangspunkt des Modells ist ein so genannter Monitor, der einem Kontrollpunkt gleicht und die konkrete Sprachverarbeitung beeinflusst. Diese Monitorinstanz filtert das erworbene Wissen des Lernalers, lenkt dabei die Verarbeitung des sprachlichen Inputs und korrigiert gegebenenfalls nach.
2. Beim konkreten Sprechanlass entfaltet der Monitor nur dann seine Wirkung, wenn ausreichend Zeit zur Sprachverarbeitung gegeben ist, der Sprecher seine Aufmerksamkeit auf die formale Richtigkeit der Aussage lenken kann und er auf einer angeeigneten Regelrichtigkeit aufbauen kann.
3. Beim erwachsenen Zweitspracherwerb eignet sich der Lerner die Sprache auf der Basis von unbewussten Sprachlernvorgängen oder durch gesteuertes und bewusstes Sprachlernen an. Der unbewusste Erwerb von Sprache (*language acquisition*) genießt gegenüber dem bewussten Sprachlernen (*language learning*) einen höheren Stellenwert. Spracherwerb baut dabei auf sinnvolle und zielgerichtete Kommunikation in der Zielsprache auf. Die Form der sprachlichen Äußerungen ist dabei irrelevant, da der Erfolg des Spracherwerbs auf unbewussten Sprachlernvorgängen und einem ungesteuerten Regelverständnis fußt, der auf der Basis von festen und invarianten Entwicklungssequenzen vonstatten geht. Die bewusste Internalisierung von explizit formulierten Sprachregeln begründet hingegen den Lernerfolg beim Sprachlernen. Das Sprachlernen funktioniert auf gesteuerte Art und Weise, bei welcher der Lerner seinen Sprachlernerfolg durch den Einsatz bewusster Selbstkontrolle steuert. Das Sprachlernen erfolgt hier in einem Ablauf von freien Entwicklungssequenzen.¹²⁰

Wie bereits im Kapitel 3.3.3.1. „Differenzierung von Spracherwerb und –lernen: Formales versus intuitives Lernen“ deutlich wurde, unterscheiden sich der gesteuerte und ungesteuerte Zweitspracherwerb gravierend voneinander. Krashen trennt in seiner Theorie aber nicht in Erst- und Zweitsprache. Sein primäres Interesse gilt der Unterteilung in Spracherwerb (*language acquisition*) und –lernen (*language learning*). Für Krashen ist der Spracherwerb das zentrale Element seiner Theorie, da die unbewussten Sprachlernprozesse auch für das Erlernen einer Zweitsprache im

¹²⁰ Vgl. Klein 1992:38f. Vgl. Wode 1993:315.

gesteuerten Rahmen gelten. So bedient man sich dieser naturwüchsigen Sprachlernprozesse auch im Rahmen des zweitsprachlichen Lernens. Die Instanz des Monitors dient dem Lerner als Fähigkeit, Sprachproduktion und Sprachverstehen bewusst zu gestalten und zu überwachen. Angestrebt wird auch hier, sich die Gesetzmäßigkeiten des menschlichen Spracherwerbs für den Unterricht eines gesteuerten Sprachlernens zu Nutze zu machen. Durch die Bewusstmachung, Überwachung und Beeinflussung dieser Spracherwerbsprozesse gibt Krashens Monitortheorie wichtigen Input für die Gestaltung des Unterrichts.¹²¹

3.4.1.6 Theorie der Lernervarietäten

Der Sprachlerner setzt sich mit seiner Sprachumgebung mit den ihm zur Verfügung stehenden Mitteln der Kommunikation mit dem jeweiligen Stand seines Sprachkönnens in der Zielsprache auseinander. Dabei ist es nicht relevant, ob sich der Lerner in einer alltäglichen Kommunikationssituation befindet und damit einem ungesteuerten Zweitspracherwerb folgt oder im Rahmen einer künstlich gestalteten Sprachsituation einen kommunikativen Austausch in einer anderen Sprache (gesteuerter Zweitspracherwerb) unternimmt. Das jeweilige Ausdruckssystem des Sprechers und damit sein aktueller Sprachstand in der Zielsprache bilden eine jeweils spezifische Lernervarietät. Kennzeichnend für die daraus resultierende *Theorie der Lernervarietäten* ist eine innere Systematik von zweifacher Gültigkeit:

- Die Lernervarietät gründet trotz einer Vielzahl von Einflussfaktoren und instabilen Elementen auf einer inneren Systemhaftigkeit. Je nach Lernervarietät muss sich die jeweilige sprachliche Äußerung (ein Wortinhalt oder der Inhalt einer sprachlichen Konstruktion) nicht zwingend mit jener der Zielsprache decken.
- Der Spracherwerb erfolgt generell als Kette von Gliedern im Spracherwerbsprozess, bei dem der Spracherwerb in Übergängen von der einen Lernervarietät zur nächsten geleitet wird. Selbst diese Übergänge basieren auf einer gewissen inneren Systematik.

Der *Interlanguage Hypothese* folgend bildet der Lerner beim erwachsenen Zweitspracherwerb zunächst eine spezifische Lernaltersprache zwischen der Erst- und der

¹²¹ Kritisch dazu: Barasch 1994; McLaughlin 1978; Gregg 1984.

Zweitsprache aus, die als Lernervarietät im Spracherwerbsprozess angesehen werden kann. Dieses spezifische Sprachsystem - die *Interlanguage*, *Lerner-* oder *Interimssprache* – weist Merkmale der Erst- und Zweitsprache sowie unabhängige Elemente auf. Entsprechende Spracherwerbsprozesse, Spracherwerbsstrategien und Sprachlernregeln determinieren dabei das jeweilige Stadium der Lernautsprache durch ein spezifisches Zusammenwirken dieser Faktoren im Sprachaneignungsprozess.¹²² Bleibt der Lerner in einem Stadium der Lernautsprache gleichsam stecken, spricht man von *Petrifizierung*. Solch ein Sprachstand und damit die Erstarrung in dieser Phase kann dann oft nicht mehr aufgeweicht werden. Vergleichbar mit einer Asymptote reichen die graphische Kurvendarstellung und damit die Entwicklung der Zweitsprache nie völlig an die Achse heran. Der Lerner vermag es nicht, die Zweitsprache so auszubilden, wie dies beim kindlichen Zweitspracherwerb der Fall ist. Dabei erkannte Corder als einer der ersten eine gewisse Systemhaftigkeit des Spracherwerbsprozesses, indem er den Spracherwerb als Abfolge von Systemübergängen mit verschiedenen Zwischenstadien darzustellen versuchte. Auf der Basis seiner Arbeiten beschäftigten sich in der Folge auch andere Autoren mit verschiedenen Theorien von Lernervarietäten, die allesamt die Systemhaftigkeit und damit die Strategie, an den Spracherwerb heranzugehen, in den Fokus nahmen. Selinker führte im Rahmen dessen 1972 den Begriff der *Interlanguage*¹²³ ein. Über eine genaue Verlaufskurve des Spracherwerbs, die determinierenden Faktoren sowie über globalere empirische Annahmen hinaus können allerdings keine Aussagen getroffen werden. Dies erschwert eine zufriedenstellende Beurteilung der Theorien der Lernervarietäten. In Summe gelten die Betrachtungen aber vor allem in der Sprachlernforschung und im Unterricht als wertvolle Ansätze und scheinen auch in der Forschung immer stärkeren Anklang zu finden.¹²⁴

3.4.1.7 Pidginisierungstheorie

Eignen sich Sprecher einer sozial, kulturell oder politisch unterlegenen Sprache zu bestimmten Zwecken (etwa für das Betreiben von Handel) Kenntnisse einer dominanten Sprache an, kommt es zur Bildung sogenannter *Pidginsprachen*. Diese *Pidgins* werden nach der Art der Entstehung und Verwendung unterteilt und erfüllen einen einge-

¹²² Auch bekannt unter dem Begriff der „Interlanguage-Hypothese“ bzw. „Interimssprachen-Hypothese“.

¹²³ Die spezifische Form der *Interlanguage* steht in Relation zu einer bestimmten Art des Transfers sowie zu einschlägigen Erwerbsstrategien.

¹²⁴ Vgl. Klein 1992:39f.

schränkten und spezifischen Kommunikationszweck, durch die gravierende Sprachdistanzen zum Zwecke einer gewissen Zielsetzung - wie beispielsweise das Handeln von Gütern – überbrückt werden können. Eine weitere Klassifizierung von *Pidgins* orientiert sich an ihrer Sprachstruktur. Meist weisen Pidgins sowohl Merkmale der A-Sprache als auch der B-Sprache auf. Hinzu kommen Sprachelemente abseits der jeweiligen A-Sprache oder B-Sprache. *Pidginsprachen* werden meist durch fehlende Genusdifferenzierungen, vernachlässigte Flexion der Verba und eine gebrauchsspezifische und damit eingeschränkte Lexik in Verbindung mit einem parataktischen Sprachstil charakterisiert, was beispielsweise anhand der Struktur des *Russenorsk* verfolgt werden kann. Die Entstehung von Pidgins läßt Übereinstimmungen zu den Theorien der Lernervarietäten und deren Spracherwerbssystematik beim ungesteuerten Zweitspracherwerb Erwachsener erkennen.

Schumann (1978) beobachtete gewisse Parallelen, die er am Beispiel eines Arbeiters mit der Erstsprache Spanisch in englischer Sprachumgebung festmachte. Seine Annahmen fanden Bestätigung, da die Spracherwerbsprogression des ungesteuerten Zweitspracherwerb Englisch im Erwachsenenalter des spanischsprachigen Arbeiters in einer gewissen Phase zu stagnieren begann. In diesem Fossilierungszustand, der bereits nach einigen Monaten eintrat, sah Schumann die Lernervarietät als auf einem elementaren Niveau stagnierend und somit strukturell mit den Merkmalen von *Pidgins* vergleichbar. Schumann erkannte in diesem Progressionsstillstand psychologische und soziale Hintergründe, die typischerweise auch bei Pidgins beobachtet werden können. Er schlussfolgerte, dass die Begegnung mit der dominanten Sprachumgebung eine gravierende Verunsicherung des Lerners bewirkt. Der Lerner passt sich zum Zwecke der Verständigung an und meidet sozial, kulturell oder sprachlich bedrohliche Auslöser von Identitätskrisen.

Dennoch gleicht die Beschäftigung mit der Pidginisierungstheorie einem relativ unerforschten Terrain. Darüber hinaus gehen gewiss nicht alle Spracherwerbsformen in pidginähnliche Ausprägungen über. Pidgins und frühe Lernervarietäten ähneln sich zwar in ihrer Entstehung und Struktur, gelten aber dennoch als Sonderfall des ungesteuerten Zweitspracherwerbs. Somit läßt sich die Pidginisierungstheorie bestenfalls als Teiltheorie ähnlich der Monitortheorie nach Krashen begreifen.¹²⁵

¹²⁵ Vgl. Klein 1992:41f.

3.5 Methodik bilingualer Spracherziehung (doppelter L1-Erwerb oder L2-Erwerb)

Kapitel 3.4 „Zweitspracherwerb (L2-Erwerb)“ handelte von der Abgrenzung der Begrifflichkeiten nach Klein, der die Unterscheidung zwischen bilinguaalem Erstspracherwerb (doppelter L1-Erwerb) und sukzessivem Erstspracherwerb (L2-Erwerb) des Kindes anhand des Einsetzens der Sprachen auf einer Verlaufskurve des Alters festmacht. Hiernach wird der Spracherwerb des bilingualen Erziehungsrahmens generell unterteilt. Vom simultanen Bilingualismus oder doppeltem Erstspracherwerb ist die Rede, wenn das Kind von Geburt an parallel zwei Sprachen erwirbt, wie es auch im empirischen Teil dieser Arbeit der Fall sein wird. Setzt der Erwerb einer Zweitsprache erst im späteren Verlauf des Erstspracherwerbs ein – ca. ab dem 3.-4. Lebensjahr – so spricht man vom sukzessiven Bilingualismus bzw. Zweitspracherwerb.

Grosjean führte eine äußerst effektive Methode der bilingualen Spracherziehung vor: Das *Partnerprinzip* (oder „*une personne – une langue*“ *Methode*). Auf diese Methodik wird im Nachfolgenden noch sehr detailliert in Theorie und Praxis eingegangen. Neben dem Partnerprinzip formulierte Grosjean eine Strategie der Spracherziehung, die zunächst auf dem gleichen Prinzip basiert, die Sprachtrennung allerdings nicht an den Eltern als sprachliche Bezugspersonen festgemacht wird, sondern globaler betrachtet im gesellschaftlichen Rahmen der Sprachumgebung stattfindet. Bei der *Fremdsprache als Familiensprache* wird die Sprache B (Sprache der Minorität) zu Hause und im sozialen Umfeld der Familie mit Gleichsprachigen angewandt, während die Sprache A (Sprache der Majorität) in der Sprachumgebung der Gesellschaft gesprochen wird. Als Grundregel gilt die ausschließliche Anwendung der Sprache B innerhalb der Familie. Häufig ist dies bei Minderheiten der Fall, die sich in eine neue Sprachumgebung integrieren. Während die Minoritätensprache vor allem zu Hause und im Sozialverband der Umgebung stark vertreten ist, gilt im Kontext von Schule, Arbeit und Gesellschaft die Majoritätssprache. Von der verspäteten „*une personne – une langue*“ *Methode* spricht Zierer (1977) in seinen empirischen Arbeiten zu Kindern, die zunächst eine Erstsprache erwerben und eine Zweitsprache erst später eingeführt wird (*sukzessiver Bilingualismus*). Die *Mischstrategie* vereint gewissermaßen verschiedene spracherzieherische Modelle, da bei dieser Form der bilingualen Spracherziehung externe Faktoren (Gesprächsthema, Sprachsituation, Gesprächspartner, Sprachumgebung, etc.) die Anwendung der jeweiligen Sprache vorgeben.

Neben den vorgestellten Methoden bieten sich auch andere Möglichkeiten zweisprachiger Erziehungsmethodik¹²⁶, wenngleich die besprochenen Methoden – insbesondere das Grammont'sche Prinzip – als die in der Praxis Erprobten und Zielführendsten gehandelt werden. Als das Optimum einer simultanen Bilingualerziehung gilt die strikte Anwendung des Partnerprinzips („*une personne – une langue*“ Methode), bei der die Eltern jeweils konsequent in ihrer sprachlich zugewiesenen Rolle (ob in ihrer Muttersprache oder zum Zwecke einer intentionalen Bilingualerziehung in einer erlernten Sprache) bleiben und sich ausschließlich in dieser konsequent an das Kind wenden. Im Nachstehenden wird ein besonderes Augenmerk auf das Partnerprinzip gelegt, da auch die empirischen Beispiele bilingualer Spracherziehung allesamt dieser Erziehungsmethode folgen.

3.5.1 Das Partnerprinzip: Die „*une personne – une langue*“ Methode

Der französische Linguist Maurice Grammont entwarf Anfang des 20. Jahrhunderts das so genannte Partnerprinzip¹²⁷. Er schlug die entwickelte Spracherziehungsmethodik einem zweisprachigen Ehepaar vor, das ihr Kind bilingual erziehen wollte. Jules Ronjat und seiner deutschsprachigen Frau wurde für die Spracherziehung ihres Sohnes Louis das Folgende als Ratschlag an die Hand gegeben:

„Il n'y a rien à lui apprendre ou à lui enseigner. [...] Mais voici le point important: que chaque langue soit représentée par une personne différent [...]. N'intervertissez jamais les rôles. De cette façon, quand il commencera à parler, il parlera deux langues sans s'en douter et sans avoir fait aucun effort spécial pour les apprendre.“¹²⁸

Dieser Methodik folgend entschieden sich Ronjat und seine Frau, eine strikte Trennung der Sprachen zu unternehmen. Ronjat sprach mit Louis ausschließlich Französisch, während seine Frau sich konsequent auf Deutsch an das Kind wandte. Auf Empfehlung Grammonts sollte das Kind durch die Verfolgung dieser Methodik beide Sprachen mühelos und ausgewogen entwickeln. In der Tat konnte Louis nach einer Phase des sprachlichen Mischens beide Sprachen abwechselnd und wie andere Muttersprachler auch mühelos anwenden, wie Ronjat (1913) feststellen konnte. Das Prinzip der Sprachtrennung als Bedingung einer bilingualen Spracherziehung konnte

¹²⁶ Etwa die Trennung der Sprachen nach Zeit, Raum, Situation etc., der eine gewisse Willkür und Unnatürlichkeit anhaftet und sich das strikte Verfolgen solch einer Methode erheblich schwieriger gestaltet als das konsequente Verfolgen des Partnerprinzips.

¹²⁷ Das Partnerprinzip wird in der Fachliteratur auch als „*une personne – une langue*“, „*one person – one language*“ oder „*one language – one parent*“ Methode bezeichnet.

¹²⁸ Ronjat 1913; zit. Kielhöfer/Jonekeit 1995:17.

mit Hilfe dieser Methodik verwirklicht werden. Von Geburt an wurde Louis durch das Partnerprinzip dazu angehalten, die jeweilige Sprache mit einem bestimmten Elternteil als Gesprächspartner zu konnotieren und so voneinander getrennt zu halten. Der Vater repräsentierte dabei konsequent den französischen Gesprächspartner, wohingegen die Mutter als deutschsprachige Bezugsperson fungierte. Beide Elternteile gaben ihrem Sohn gewissermaßen auf ganz natürliche Weise ihre Muttersprache weiter. Sprachmischungen oder Sprachinterferenzen konnten durch die strikte funktionale Trennung der Sprachen weitestgehend vermieden werden. Louis entsprach dem damals sehr hohen Ideal eines Bilingualen und wies keinerlei Dominanz in einer der beiden Sprachen auf. Eine völlige Ausgewogenheit zwischen beiden Sprachen, die bei Louis suggeriert wird, kommt in der Praxis allerdings eher selten vor. *Au contraire* zur Studie Ronjats musste Werner Leopold in seiner Studie zur Bilingualerziehung seiner Tochter Hildegard (1957) feststellen, dass die strikte Verfolgung des Partnerprinzips nicht prinzipiell das Ideal eines ausgewogenen Bilingualismus wahrscheinlich macht. Leopold verfolgte gemeinsam mit seiner Frau das Partnerprinzip, um Hildegard Deutsch-Englisch bilingual zu erziehen. Die zweisprachige Erziehung Hildegards weicht prinzipiell nicht von der Spracherziehung Louis' ab, dennoch weist Hildegard eine zunehmende Dominanz des Englischen auf. Die dominante Umgebungssprache des Englischen vermag der Vater als Bezugspartner des Deutschen hier nicht zu kompensieren. Mangels deutscher Sprachumgebung entwickelt Hildegard mit den Jahren einen eindeutigen Überhang zum Englischen - trotz allen Bemühungen des Vaters. Hildegard weist zwar auch nach der *critical period* durch ihren Hintergrund einer zweisprachigen Erziehung eine bilinguale Kompetenz auf, doch das Englische als Umgebungssprache hatte das Deutsche eindeutig auf den Platz der schwächeren Sprache verwiesen. Hildegard spricht daher überwiegend Englisch und verwendet Deutsch von sich aus nur selten. So entspricht jenes Ideal eines Bilingualen in der Praxis doch eher der Ausnahme als der Regel. Sofern die Eltern im Rahmen des Partnerprinzips dem Kind ihre jeweilige Muttersprache weitergeben, ist aber ein klarer Vorteil dieser Spracherziehungsmethode nicht von der Hand zu weisen. „It allowed each parent to communicate with the child in his or her native language, thereby ensuring naturalness in communication while making the child bilingual“¹²⁹, um diese Vorteilhaftigkeit mit den Worten Grosjeans festzumachen. Durch die Weitergabe der jeweiligen Muttersprache erfolgt die Spracherziehung sowohl für die Eltern als auch

¹²⁹ Grosjean 1982:173.

für das Kind in einem natürlichen Kontext. Es ermöglicht dem Kind bereits in frühen Jahren einen späteren Kompetenzvorteil durch das mühelose Bewegen in zwei Sprachwelten. Neben einer Vielzahl an Vorteilen des Partnerprinzips ist ein gewisses Gefahrenpotenzial im Laufe der bilingualen Spracherziehung nicht außer Acht zu lassen. Als sprachliche Zäsur gilt etwa die erstmalige Öffnung der Familie mit Eintritt des Kindes in den Kindergarten und später in die Grundschule. Mit Schuleintritt nimmt meist eine der beiden Sprachen (die Umgebungssprache oder Sprache der Gesellschaft bzw. Sprache, in der das Kind alphabetisiert wird) plötzlich Überhand. Das Kind ist von da an kontinuierlich mit der Sprache der Majorität konfrontiert und erfährt einen erhöhten Input in dieser Sprache. Die Waage zwischen beiden Sprachen zu halten, gestaltet sich häufig als sehr schwierig. Solch ein Ungleichgewicht untergräbt die meist ohnehin schon schwächere Sprache häufig noch zusätzlich. In dieser Phase ist es daher unerlässlich, die schwächere Sprache zumindest im Rahmen der Familie zu forcieren und stark zu halten, um solch einer Entwicklung entsprechend beizukommen. Aber auch emotionale Faktoren beeinflussen in dieser Phase das Kind. Mitunter kommt es mit Schuleintritt auch erstmals zu einer sprachlichen Verweigerung, wenn das Kind die schwächere Sprache nicht mehr verwenden will, um sprachlich mit allen anderen Kindern gleichgesetzt zu werden. Dies kann dazu führen, dass

„In addition, the parent speaking the minority language may be in a difficult position when conversing with the child outside the home, especially if that language is looked down upon by the majority group. Such a situation may occur when the child is with playmates and does not wish to be singled out; in these cases, the parent often switches over to the majority language in order not to embarrass the child.“¹³⁰

Auch hier wiederum verdeutlicht Grosjean die Wichtigkeit der strikten Verfolgung der Sprachtrennung. Inkonsequenz der Eltern gilt als Gift für die bilinguale Spracherziehung des Kindes, weswegen mitunter auch negative oder konflikthaltige Situationen die Eltern nicht in einem Maße irritieren sollten, von einer konsequenten Zweisprachigkeitserziehung abzugehen. Als notwendige Bedingung für die Entwicklung eines ausgewogenen Bilingualismus gilt auch in weiterer Folge die Notwendigkeit des Sprachgebrauchs beider Sprachen, dem zunächst die strikte Verfolgung des Partnerprinzips in häuslicher Umgebung zu Grunde liegt, aber auch das Verspüren einer Notwendigkeit des Gebrauchs der Sprache in der weiteren Sprachumgebung nötig macht.¹³¹

¹³⁰ Grosjean 1982:175.

¹³¹ Vgl. Ebd. 1982:173ff.

3.5.1.1 Die verspätete „une personne – une langue“ Methode

In einer Modifikation des Partnerprinzips wird dem Kind zunächst eine Sprache als Erstsprache vermittelt, bevor zu einem späteren Zeitpunkt eine zweite Sprache in der Spracherziehung einsetzt. Dies entspricht dem so genannten sukzessiven Bilingualismus bzw. je nach Erwerbsalter dem frühen oder späten Zweitspracherwerb. Mit dieser Form der bilingualen Spracherziehung beschäftigt sich Zierer (1977) in seiner empirischen Studie eines bilingualen Kindes (Deutsch/Spanisch), dessen Eltern vom klassischen Partnerprinzip und einer bilingualen Spracherziehung von Geburt an ablassen. Wie manch andere Eltern auch sind sie der Meinung, die strikte Verfolgung des Partnerprinzips von Geburt an überfordere¹³² das Kind. Das Einsetzen der zweiten Sprache zu einem späteren Zeitpunkt erleichtere die bilinguale Spracherziehung, weswegen sich die Eltern dafür entschieden, dem Kind zunächst das Deutsche als schwächere Sprache in spanischsprachiger Umgebung (Peru) zu vermitteln. Zwei Jahre vor dem Eintritt in die Grundschule - zwischen dem dritten und vierten Lebensjahr – wollten die Eltern Spanisch in die Spracherziehung einbringen und das Kind damit sukzessiv bilingual erziehen. In den ersten Lebensjahren wurde trotz spanischer Sprachumgebung auf einen ausschließlich deutschen Sprachinput geachtet, um den Spracherwerb des Kindes während dieser Phase so optimal wie möglich zu unterstützen. Die Eltern sprachen also während dieser Zeit sowohl untereinander als auch mit dem Kind ausschließlich Deutsch, integrierten es in deutschsprachige Spielgruppen und förderten den Austausch mit deutschsprachigen Spielkameraden. Zum Wohle der deutschen Spracherziehung wurde sogar der peruanischen Großmutter ein Sprachverbot des Spanischen dem Kinde gegenüber auferlegt, um wiederum in dieser Zeit das Deutsche als Erstsprache regulierend zu stützen. Derartige sprachliche Regulierungsmaßnahmen schirmen das Kind während seiner ersten Lebensjahre systematisch von Spanischen ab, sodass es bis 2;10 das Deutsche so gut entwickelt hatte, dass ein spielerisches Umgehen mit spanischsprachigen Spielkameraden nicht mehr maßgeblichen Einfluss auf das bereits entwickelte Deutsch hatte. Innerhalb von vier Monaten erwarb das Kind spielerisch auch Spanisch.¹³³

¹³² Bisherige Ergebnisse der Bilingualismusforschung können nicht bestätigen, dass hier von einer Überforderung des Kindes ausgegangen werden muss.

¹³³ Vgl. Grosjean 1982:174.

3.5.2 Die Mischstrategie

Gegensätzlich zu den bisher dargestellten Spracherziehungsmethoden einer bilingualen Spracherziehung orientiert sich die Mischstrategie nicht zwingend an der strikten Einhaltung vorgegebener Rahmenbedingungen. Vielmehr basiert die Sprachwahl auf situativen Faktoren der Gesprächssituation wie Gesprächspartner, Diskussionsthema, Situation und Sprachumgebung. Die Sprachwahl erfolgt nach Maßgabe abwechselnder Sprachsituationen sowohl inner- als auch außerhalb der familiären Struktur und findet sich vorwiegend in Familien, die auf den Verlauf natürlicher Ordnungen des Spracherwerbs vertrauen und in denen der Spracherwerb keiner theoretischen Analyse unterzogen, sondern sehr praxisorientiert umgesetzt wird. Daneben kommt es vor, dass in Fällen eines gescheiterten Partnerprinzips auf diese Form der Spracherziehung übergegangen wird. Das bewusste Wählen der Mischstrategie zum Zwecke bilingualer Spracherziehung wird meist von Eltern verfolgt, die einem ungezwungenen Kontext des Spracherwerbs und natürlichen Sprachsituationen mehr Sympathie abgewinnen.¹³⁴ Nicht von der Hand zu weisen ist aber eine Tendenz zu öfter auftretenden Sprachmischungen, die bei allzu großer Häufigkeit in ein zunehmend unbewusstes *code-mixing* überdriften können. Außerdem stellt die Mischstrategie *per se* einen begünstigenden Nährboden für Interferenzen dar, da dem Kind im Rahmen dieser gewissermaßen offenen Spracherziehung keine strikte Sprachtrennung vermittelt wird. Dem Kind wird es hier gleichsam erschwert, die Sprachen getrennt voneinander zu halten, da keinerlei regulierende Maßnahmen im Spracherwerbsprozedere greifen können. Darüber hinaus wird die Umgebungssprache tendenziell eine sprachliche Dominanz nach sich ziehen, die wiederum mit einem reduzierten Input der schwachen Sprache einhergeht. Aus diesen Gründen scheint es schier unmöglich, auf der Basis der Mischstrategie eine Form des ausgeglichenen Bilingualismus herbeizuführen.

3.5.3 Die Fremdsprache als Familiensprache

Die Methode der Fremdsprache als Familiensprache zielt darauf ab, eine Sprache (Sprache A) ausschließlich zu Hause zu sprechen, während die andere Sprache (Sprache B) getrennt davon außerhalb der familiären Umgebung gebraucht wird. Die Sprache A als Sprache der Familie ist dabei die Sprache eines Elternteils, während die Sprache B der Sprachumgebung gleichzeitig die Sprache des anderen Elternteils wiedergibt. Als strikt zu verfolgende Grundregel gilt die Anwendung der Sprache A in

¹³⁴ Vgl. Grosjean 1982:174.

häuslicher Umgebung. Innerhalb der Familie findet zu Hause immer diese Sprache ausschließliche Anwendung. Beide Eltern werden im Rahmen dessen dazu angehalten, sich untereinander und auch mit den Kindern stets in jener Sprache zu begegnen, die nicht Umgebungssprache ist.

Wie einleitend in das Kapitel 3.5 „Methodik bilingualer Spracherziehung (doppelter L1-Erwerb oder L2-Erwerb)“ erwähnt wurde, kommt die Mischstrategie häufig in Familien sprachlicher Minderheiten vor, welche die Minoritätensprache zu Hause und in gleichsprachiger Nachbarschaft pflegen, die Sprache der Majorität aber der Sprachumgebung, der Schule, Arbeit und Gesellschaft vorbehalten bleibt. Bei der Fremdsprache als Familiensprache kommt der Sprache A ein besonderer Stellenwert zu. Dieser Umstand erleichtert es dem Kind, die schwache Sprache im Gegensatz zum Ansatz der Mischstrategie dennoch im Kontext der familiären Sprachumgebung auf solider Basis zu erwerben, während die Umgebungssprache durch Kontakte fernab der Familie erworben wird.

Hält die Familiensprache auch in Situationen im Austausch mit Gästen oder Medien (Radio, TV, Computer, ...) stand und wird die Sprache A so innerhalb des familiären Kontextes unbeirrt beibehalten, so gilt auch diese Spracherziehungsmethode als geeignete Maßnahme, sich einem ausgeglichenen Bilingualismus zu nähern.¹³⁵

¹³⁵ Vgl. Grosjean 1982:174f.

4 Bilingualismus

4.1 Terminologie und Abgrenzung der Termini

Durch den Facettenreichtum und die Komplexität des Begriffsfeldes von Bilingualismus, ist eine Definition von zentraler Gültigkeit schier unmöglich. Das Hineinspielen unterschiedlicher wissenschaftlicher Theorieansätze, das Hinausgehen über den Bereich der Linguistik und die Betrachtungsweisen verschiedener Forschungsdisziplinen erschweren die Zielsetzung, den Begriff des Bilingualismus in der Wissenschaft auf einen gemeinsamen Nenner einer universellen Begriffsabgrenzung zusammenzuführen. Jede Disziplin und Teildisziplin für sich leistet ihrerseits eine Teilfacette zu diesem komplexen Begriffsfeld und grenzt den Begriff unterschiedlich ab, indem sie in Anbetracht eines spezifischen Erkenntnisinteresses versucht, jeweils einen Zugang von der Warte eines gewissen Blickwinkels zu schaffen und so wiederum die stetig wachsende Literatur rund um den Themenkreis iZm Bilingualismus erweitert.

Vom Blickpunkt der Linguistik, deren primäres Forschungsinteresse auf die Sprache an sich abzielt, wird Bilingualismus als Erklärungsansatz für Veränderungen in der Sprache herangezogen. Der Bilinguale als Individuum bleibt bei einem linguistischen Ansatz am Rande des Forschungsmittelpunkts stehen. Das Forschungsinteresse konzentriert sich hier viel eher auf die involvierten Sprachen und deren Einflussnahme auf das System Sprache, wohingegen der Ansatz der Psychologie das Forschungsinteresse an Bilingualismus als Einflussgröße auf kognitive Prozesse in das Zentrum der Überlegungen rückt. Andererseits verfolgt die Soziologie Bilingualismus als vielgliedriges Merkmal einer kulturellen Auseinandersetzung des Individuums. In der Pädagogik dient der Begriff einer Eingliederung in schulische Organisationsformen und didaktische Methoden. Die Gemeinsamkeit all dieser Zugänge ist eine stets untergeordnete Rolle von Bilingualismus, dessen Bedeutungsfeld als Mittel zum Zweck dient, um sich einem bestimmten Forschungsinteresse entsprechend zu nähern. In der Konsequenz dessen ist es nicht verwunderlich, warum in der Forschungsliteratur nach wie vor Uneinigkeit darüber besteht, wie der Begriff an sich zu definieren ist, da er meist zweckgebunden eingesetzt wird.¹³⁶

„It is an interesting fact that no really precise statistics exist concerning the number and distribution of speakers of two or more languages in the nations of the world. Although almost all current encyclopaedias and survey books list the main lan-

¹³⁶ Vgl. Mackey 1968:583.

guage of the world, the number of people that speak them, and where they are spoken, there are no comparable figures on the use of two or more languages. This can be accounted for partly by the fact that there is no widely accepted definition of the concept of bilingualism“¹³⁷,

um mit den Worten Grosjeans dieses definitorische Manko der Forschungsliteratur darzustellen. Mit der Absicht, sich einer adäquaten Definition des Begriffes zu nähern, bedarf es zunächst der aufgeworfenen Fragestellung, wer überhaupt als Bilingualer gelten kann, ab wann ein Sprecher als Bilingualer eingeordnet werden kann und vor allem, welche Maßstäbe zur Einordnung Mehrsprachiger herangezogen werden. Gilt bereits das fließende Sprechen zweier Sprachen als bilinguale Verwendung oder muss ein mühevoller Umgang mit Sprache in den vier sprachlichen Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) gegeben sein? Erfüllt bloß der natürliche Erwerb zweier Sprachen von Geburt an die Kriterien, um als bilingual bezeichnet werden zu können, oder gilt auch eine intentionale Unterrichtung in einer Sprache als anerkannte Voraussetzung für die Bezeichnung „bilingual“? Wie verhält es sich darüber hinaus mit Sprechern, die zwar die sprachlichen Fähigkeiten im Bereich des Hörens und Sprechens in zwei Sprachen erfüllen, sich diese Sprachfertigkeit aber nicht auf die Bereiche des Lesens und Schreibens erstrecken? Und rückt neben diesen vorwiegenden Fremdwahrnehmungen des Bilingualen auch dessen eigene Wahrnehmung als Bezugspunkt in den Vordergrund? Schließlich bedarf es auch gewisser sprachlicher Kompetenz- und Performanzschwellen, um die bilingualen Fertigkeiten einzuordnen, aber wo grenzt man diese ab und wie ordnet man das sprachliche Können Bilingualer ein?¹³⁸ Kommt es zum Bestreben einer schematischen Einordnung von Bilingualismus, so gestaltet sich das Unterfangen als schwierig, geht es doch letztendlich um Individuen, die so facettenreich sind, wie es der Bereich des Bilingualismus an sich ist. Darin besteht ein Zusammenhang an Komplexität *per se*, die dem Thema nur schwer entzogen werden kann. Da Bilingualismus stets an einem Individuum begriffen und schwer davon getrennt untersucht werden kann, treten in einer Reflexion des Begriffsfeldes derartige Fragestellungen unweigerlich in Erscheinung.

Bußmann fasst den Terminus zunächst als Bilingualismus, gleichstehend mit den Begriffen „Lat. lingua >Zunge, Sprache<. Auch Bilingualität, Zweisprachigkeit“¹³⁹ auf und trennt eine Begriffsdefinition zunächst in zwei Felder:

¹³⁷ Grosjean 1982:2.

¹³⁸ Vgl. Wei 2000:5.

¹³⁹ Bußmann 2002:124.

- „Sozialer/Kollektiver Bilingualismus: Alternativer Gebrauch zweier Sprachen in sozialen Gemeinschaften, vgl. Diglossie;
- Individueller Bilingualismus: Bezeichnet die individuelle Fähigkeit, sich in zwei Sprachen auszudrücken.“¹⁴⁰

In dem Bestreben, den komplexen Terminus Bilingualismus greifbar zu machen, sucht auch Mackey im ersten Schritt eine Trennung zwischen Bilingualismus als individuelles Phänomen und Bilingualismus als kollektives Phänomen vorzunehmen, um sich im zweiten Schritt durch das Analysieren anhand unterschiedlicher Parameter (Grad, Funktion, Sprachwechsel, Sprachmischung) einer adäquaten Definition des Begriffes zu nähern.¹⁴¹ Zunächst soll deshalb also der Unterschied zwischen dem Begriff des kollektiven und individuellen Bilingualismus festgemacht werden.

4.1.1 Kollektiver versus individueller Bilingualismus

Der Begriff des kollektiven, sozialen oder gesellschaftlichen Bilingualismus bezieht sich auf den alltäglichen Gebrauch zweier oder mehr Sprachen durch die gesamte Sprecherschaft einer Gesellschaft. Die Bevölkerung dieser Gesellschaft wächst gewöhnlich mit zwei oder mehr Sprachen auf. Der alltägliche Gebrauch zweier oder mehrerer Sprachen charakterisiert das typische Merkmal dieses Begriffs, wie es beispielsweise in Kanada oder der Schweiz gelebt wird. Im Gegensatz zum individuellen Bilingualismus ist das bilinguale Kind hier nicht nur innerhalb der Familie mit zwei Sprachen konfrontiert. Auch in der Sprachumgebung der Gesellschaft und somit der weiteren sozialen Umgebung des Kindes finden die Sprachen einen natürlichen Gebrauch, da beide Sprachen von der Sprachumgebung abseits der Familie meist auf einem stabilen Niveau gebraucht werden und diese soziale Mehrsprachigkeit nichts Außergewöhnliches darstellt. Die Spracherziehung lastet durch eine große Gruppe an sprachlichen Bezugspersonen nicht gänzlich auf den Eltern. Durch das Anerkennen mehrerer Sprachen fällt auch die Weiterentwicklung und Verfeinerung der Sprachen leichter. Meist stützt das Schulsystem eine entsprechende Unterrichtung und gewährleistet eine Bilingualerziehung des Kindes auch von staatlicher Seite. Der sprachliche Übergang von der familiären Umgebung in den institutionalisierten Sozialisationsbereich Schule erfolgt für den Bilingualen wesentlich konfliktfreier.

¹⁴⁰ Bußmann 2002:124.

¹⁴¹ Vgl. Mackey 1962; zit. Wei 2000:26-53.

Im Bereich der Diglossie¹⁴² kann aus genannten Gründen davon ausgegangen werden, dass der bilinguale Spracherwerb durch das zusätzliche sprachliche Netz der Gesellschaft prinzipiell einfacher vonstatten geht als beim individuellen Bilingualismus.¹⁴³ Während der Bilinguale in einem Rahmen kollektiven Bilingualismus eingebettet ist, grenzt sich der individuell Bilinguale von einer monolingualen Majorität ab. Konträr zum Forschungsinteresse des kollektiven Bilingualismus, steht im Bereich des individuellen Bilingualismus das bilinguale Individuum im Fokus des Interesses. Individueller Bilingualismus wird im Kontext individueller Bildungsbestrebungen im privaten Bereich angesiedelt, wodurch die spracherzieherische Arbeit der Eltern eine besondere Betonung erfährt. Voraussetzung für das Erreichen einer ausgewogenen, bilingualen Kompetenz und damit dem Gelingen bilingualer Spracherziehungsmaßnahmen sind dem Unterfangen förderliche sozio-kulturelle Rahmenbedingungen, eine engagierte Spracherziehungsarbeit der Eltern und das strikte Festhalten an der gewählten Methode der Spracherziehung. Allesamt stellen derlei Voraussetzungen, auf die neben einer empfehlenswerten Methodik an anderer Stelle¹⁴⁴ genauer eingegangen wird, hohe Anforderungen an die Eltern als primäre Wegbereiter einer solchen Spracherziehungsarbeit. Allenfalls für solch ein engagiertes Unterfangen erforderlich ist zunächst ein kontinuierlicher sprachlicher Input in zwei Sprachen, die idealerweise von jeweiligen Muttersprachlern gestützt werden. Formen einer natürlichen zweisprachigen Umgebung sind von Vorteil, wenngleich intentional spracherzieherische Maßnahmen mitunter zu ähnlichen Ergebnissen führen können, wie im Anschluss noch deutlich werden wird. Bewährt hat sich weiters die konstante Trennung der Sprachen seitens der sprachlichen Bezugspersonen,

¹⁴² *Diglossie*: Eingeführter Terminus von Ferguson (1959). Er spricht von Diglossie als Verwendung von zwei funktional unterschiedlichen Sprachvarietäten, die in *High Variety/Low Variety* eingeteilt werden.

Fishman (1967) sieht jede Sprachgemeinschaft mit zwei funktionalen Varietäten als diglossisch und verknüpft das Konzept der Diglossie (Soziolinguistik) mit dem Konzept des Bilingualismus (Psycholinguistik). Goebel gibt einen Überblick der Zugänge zum Diglossiebegriff in der Bilingualismusforschung und beschreibt Diglossie nach der erweiterten Definition Lüdis (1990) als eine Parallelität von Varietäten, "wenn diese nicht derselben Sprache angehören, wenn der Begriff nicht auf den von Ferguson vorgegebenen Schemata High vs. Low folgt, wenn die Situation weniger stabil ist (zB. bei Migranten) und/oder nur kleine Minderheiten betrifft und unabhängig davon, ob alle Sprecher oder nur eine kleine Minderheit von ihnen beide Varietäten beherrschen."

Lüdi (1990) brachte idZ einen flexibleren Begriff von Diglossie als erweiterten Ansatz Fergusons vor und definiert Diglossie/Poliglossie als ein "begrifflicher Raum mit zahlreichen Dimensionen wie sprachliche Distanz, Ausdehnung des geographischen Raums, Überschneidung zwischen den Sprechern der einen oder anderen Varietät, Überschneidung in den Funktionen, [...]". (Lüdi 1990, zit. Goebel 1997, 237)

Kremnitz sieht in der Begriffsabgrenzung zahlreiche und teil in Widerspruch zueinander stehende Definitionen des Begriffs. Da in einer diglossischen Situation beide Sprachen oder Varietäten unterschiedlichen Kommunikationszwecken dienen, verschieden an Prestige sind und damit einen ungleichen Status inne haben, sieht Kremnitz in modernen diglossischen Sprachgesellschaften ein mögliches Szenario für eine latente Konfliktsituation. (Vgl. Kremnitz 1997:29).

¹⁴³ Vgl. Riehl 2004:52ff.

¹⁴⁴ Vgl. Kapitel 3.5 „Methodik bilingualer Spracherziehung (doppelter L1-Erwerb oder L2-Erwerb)“ und 4.3 „Formen von Bilingualismus“.

um die Sprachen mit einem konsequenten und unabdingbaren Sprachgebrauch zu konnotieren. Nicht zuletzt bedarf es einer positiven Einstellung zur angewandten Mehrsprachigkeit, die sowohl von Seiten der Eltern als auch von Seiten der Kinder als förderlich erachtet werden kann.¹⁴⁵ Die empirischen Teile der vorliegenden Arbeit beschäftigen sich ausschließlich mit dem individuellen Bilingualismus verschiedener Kinder. Die Abgrenzungsthematik des Terminus Bilingualismus wurde eingangs bereits diskutiert. So beziehen sich definitorische Betrachtungen je nach Forschungsfeld auf verschiedene Teilbereiche, vereinen dabei aber nicht die unterschiedlichen Blickpunkte zu einem allgemein akzeptierten Umfang des Begriffes. Ob nun aus der Warte der Linguistik, der Soziologie, der Psycholinguistik, der Pädagogik – jedes Forschungsfeld legt den Terminus für ihren Zweck verschiedenartig aus. So folgt die Linguistik einer strengen Betrachtung des Kompetenzgrades, wohingegen die Psycho- und Soziolinguistik Bilingualismus als Funktion charakterisiert. Aufgrund dieser Definitionsproblematik basiert die Forschung überwiegend auf einer kontroversen Diskussion dieses Forschungsfeldes. Nach wie vor findet die Forschung keinen Konsens darüber, ab wann ein Sprecher als bilingual angesehen werden kann. Der Grad der Sprachbeherrschung steht nach wie vor strittig im Raum stehen. Bilingualismus muss daher im Sinne linguistischer Kompetenz in einer Bandbreite betrachtet werden, in dessen Kontinuum der Terminus am äußersten Punkt der einen Seite als „native-like control of two languages“¹⁴⁶ nach Bloomfield (1933) wahrgenommen wird. Bloomfields Vorschlag reicht über unterschiedliche Kompetenzabstufungen in den Sprachen bis hin zu minimalistischen Ansätzen nach MacNamara (1969), der den Begriff des individuellen Bilingualismus an einer Person festmacht, welche die Zweitsprache in einem nur sehr geringen Ausmaß sprechen, schreiben, verstehen oder lesen kann. Mac Namara ähnlich Haugen (1953), Pohl (1965) oder Diebold (1961) markiert damit das andere Ende des Kontinuums. Neben MacNamara wird hier Bilingualismus gemäß den Standpunkten von Haugen oder Diebold begriffen, die einer Person bilinguale Kompetenz bereits ab dem Verstehen und/oder Produzieren von sinnvollen Äußerungen in der Zweitsprache zuschreiben.¹⁴⁷

¹⁴⁵ Harding-Esch/Riley 2003:22ff.

¹⁴⁶ Bloomfield 1933:56.

¹⁴⁷ Einar Haugen (1953) schlägt zu Definitionszwecken vor, Bilingualismus beginne „at the point where a speaker of one language can produce complete, meaningful utterances in the other language“. Haugen 1953:7. Diebold sieht Bilingualismus ab dem Punkt bestehen, an dem die Person beginnt, Äußerungen in einer Zweitsprache zu verstehen ohne in der Lage zu sein, von sich aus in der Zweitsprache eine Äußerung zu tätigen. Vgl. Diebold 1961; zit. Saunders 1988:8.

So fordern die Definitionen im Verlauf dieses Kontinuums auf der einen Seite die muttersprachliche Kompetenz in zwei Sprachen, am anderen Extrempunkt des Kontinuums lediglich zweitsprachliche Kenntnisse in einer der vier Sprachfertigkeiten.¹⁴⁸ Die in der Literatur jeweilig vorgeschlagenen Begriffsdefinitionen werden im Nachstehenden detailliert dargestellt. Eine geringere Bandbreite weisen dabei die funktionalen Definitionen von Bilingualismus auf. Mackey (1962) versteht unter einem Bilingualen eine Person, die wahlweise zwei/mehr Sprachen anwendet. Eine weitere Betrachtungsweise führt Oksaar (1971) ein und stellt Überlegungen zum situativen Wechsel der Sprachen durch den bilingualen Sprecher an, unter der Annahme, Bilingualismus setze keinen diglossische Rahmen voraus. Neben den dargestellten definitorischen Herangehensweisen nach der Kompetenz oder Funktion kennzeichnet Malmberg (1973) Bilingualismus ferner als die Fähigkeit eines Individuums, sich über Sprache mit zwei kulturellen Gruppen zu identifizieren und sich als Teil dieser Sprachgruppen zu fühlen. Fthenakis beschäftigt sich daher iZm Bilingualismus auch näher mit der Frage eines einhergehenden Bikulturalismus des Bilingualen.¹⁴⁹ Gewissermaßen als Kompromiss all dieser Positionen sprechen Kielhöfer/Jonekeit von Bilingualismus als „[...] das individuelle Gefühl, in beiden Sprachen ‚zu Hause zu sein‘.“¹⁵⁰ Sie vereinen damit die unterschiedlichen Positionen zu einem Konsens aus Kompetenz, Funktion und kulturelle Implikationen von individuellem Bilingualismus.

Die unterschiedlichen Definitionsbestrebungen sollen im Anschluss näher dargestellt werden. Zu diesem Zwecke grenzt Overbeke¹⁵¹ die Definitionen zunächst anhand dreier Kategorien voneinander ab und spricht von *normativen*, *methodologischen* und *beschreibenden* Definitionen. Normative und methodologische Definitionen zielen durch die Betrachtungsweise von Bilingualismus als Kompetenz in unterschiedlicher Abstufung vorwiegend auf die Sprachkenntnisse ab, wohingegen beschreibende Definitionen das Hauptaugenmerk primär auf Bilingualismus als Funktion legen.

4.1.2 Normative Definitionen

Die erste Kategorie der Definition nach Overbeke ist durch ein spezifisches Sprachniveau charakterisiert und betrachtet Bilingualismus als den Parallelerwerb zweier Sprachen. Dabei orientieren sich normative Definitionen von Bilingualismus an einem sehr hohen Grad an Kompetenz in beiden Sprachen, der eine Paradekompetenz in zwei Spra-

¹⁴⁸ Vgl. Riehl 2004:63.

¹⁴⁹ Vgl. Fthenakis 1985:15f.

¹⁵⁰ Kielhöfer/Jonekeit 1995:11.

¹⁵¹ Vgl. Overbeke 1972; zit. Aleemi 1991:13.

chen charakterisiert, die wiederum meist nur theoretisch getragen werden kann. Die wohl bekannteste Definition der normativen Kategorie scheint die Annahme Bloomfields (1933) zu sein, der Bilingualismus erst dann als gegeben betrachtet, wenn beide Sprachen auf Muttersprachenniveau beherrscht werden. Bilingualismus als „native-like control of two languages“¹⁵², um mit Bloomfield zu sprechen, bleibt einer kleinen Gruppe von Bilingualen vorbehalten, da unter dieser Annahme fast kein Zweisprachiger als bilingual gemäß der Definition Bloomfields angesehen werden kann. Dies bedingt ein weiteres Fassen des Begriffes, eine Notwendigkeit, die auch Bloomfield in seiner formulierten These als mangelhaft begreift. So merkt er an, der Kompetenzgrad der Sprachen sei als relative Annahme zu sehen. „Of course, one cannot define a degree of perfection at which a good foreign speaker becomes a bilingual: the distinction is relative.“¹⁵³, so Bloomfield weiter. Während der 1960er Jahre setzten sich Vertreter der älteren Bilingualismusforschung für ein derartiges Ideal in der Formulierung nach Bloomfield ein. Weisgerber als bekannter Anhänger dieser Auffassung propagierte solch einen hohen Anspruch von Bilingualismus und die dahingehende Sprachkompetenz in beiden Sprachen. So musste nach Weisgerber dringend vor damit einhergehenden Gefahren in der parallelen Sprachentwicklung gewarnt werden, da „Sprachmergerei“, wie Weisgerber eine drohende Gefahr bezeichnet, der Sprachentwicklung Schaden zufüge, sobald derartig ideale Rahmenbedingungen nicht die Grundlage einer parallelen Sprachentwicklung bilden. Bilingualismus war damit lediglich einer Elite vorbehalten und wurde fernab dieses hohen Anspruchs an den Sprachstandard als etwas der Entwicklung Abträgliches, das wider der Natur betrachtet wurde, wahrgenommen.¹⁵⁴ In der Theorie ist die Auffassung Bloomfields zwar anzuerkennen, doch zeigt die Praxis diesen Zustand einer sehr hohen bilingualen Kompetenz als nicht oder nur kaum erreichbar. Wie im empirischen Teil noch deutlich werden wird, werden beide Sprachen durch die Sprachpraxis und das Umfeld meist derart beeinflusst, dass sich mit der Zeit unweigerlich eine schwache und eine starke Sprache herausbilden. So wird ein bilingualer Sprecher in der Praxis wahrscheinlich kaum ein in beiden Sprachen identisches Kompetenzniveau erreichen und Bloomfields Annahme bleibt somit divergierend zur Praxis nur als theoretisches Ideal bestehen.

¹⁵² Bloomfield 1933:56.

¹⁵³ Ebd. 1933:56.

¹⁵⁴ Vgl. Weisgerber 1966:77.

4.1.2.1 *Starke versus schwache Sprache*

Wie im Vorangegangenen aufgezeigt wurde und im praktischen Teil dieser Arbeit vorgeführt wird, ist es nur ganz selten der Fall, dass beide Sprachen des Bilingualen in einer Weise ausgeprägt sind, die auf eine identische Sprachkompetenz schließen lassen. In der Praxis ist fast immer ein unterschiedliches Sprachniveau zu erkennen, bei dem eine der beiden Sprachen dominiert. So kommen Kielhöfer/Jonekeit zu der Auffassung, die beiden Sprachen des Bilingualen in eine dominierende Sprache als die *starke Sprache* des Bilingualen und die andere als *die schwache Sprache* des Zweisprachigen zu unterteilen. In Abhängigkeit von verschiedenen Faktoren werden die Sprachen des Bilingualen im Laufe der Sprachentwicklung meist so beeinflusst, dass es zu einer unterschiedlichen Ausprägung der Sprachen kommt, die eine gewisse Kompetenzabstufung mit sich bringt und in einer nach Kielhöfer/Jonekeit schwachen und starken Sprache mündet. Als Einflussgrößen sind etwa die Art (natürlicher bis intentionaler) der Sprachvermittlung, der Zeitpunkt des einsetzenden Spracherwerbs¹⁵⁵, die Intensität des Sprachgebrauchs, aber auch die emotionale Konnotation der Sprache wie auch soziale und persönliche Faktoren heranzuziehen. Diese Einflüsse führen meist zu einer erhöhten Sprachkompetenz in einer der beiden Sprachen, die als starke Sprache gilt. Mit der besseren Sprachkompetenz in einer der Sprachen steigt die Tendenz zur Verwendung derer und mit der Häufigkeit der Übung erhöht sich wiederum die Sprachbeherrschung. Durch den häufigen Sprachgebrauch wird diejenige Sprache in der Folge gestärkt, womit grundsätzlich die besser beherrschte Sprache als die starke Sprache des Zweisprachigen charakterisiert wird. Ein höherer Kompetenzgrad markiert somit die starke Sprache des Bilingualen. Im Sprachalltag wird die Verwendung der Sprache von Situationen veranlasst. So können die Umgebung, gewisse Erlebnisse oder Themen, aber auch Fertigkeiten ausschlaggebend für die Sprachwahl des Bilingualen sein. Reist der Zweisprachige beispielsweise in das Zielsprachenland seiner schwachen Sprache und verweilt dort eine Zeit, verstärkt der sprachliche Input der Sprachumgebung meist die schwache Sprache wieder vermehrt und die Position der vormals starken Sprache wird abgeschwächt. Spezifische Erlebnisse oder Themen sind oft mit einer ganz bestimmten Sprache verknüpft, weswegen der Bilinguale diese lieber in der konnotierten Sprache behandeln will (beispielsweise die bevorzugte Verwendung des Deutschen rund um die Domäne Schule in deutscher Sprachumgebung). Mitunter wird überwiegend der starken Sprache der Vorzug gege-

¹⁵⁵ Vgl. die Aufstellung nach Klein im Hinblick auf den Einsatz des Spracherwerbs im Kapitel 3.4 „Zweitspracherwerb (L2-Erwerb)“.

ben, die schwache Sprache aber dann bewusst eingesetzt, wenn der Bilinguale etwa die sprachliche Fähigkeit des Lesens in dieser Sprache verbessern will oder aber gerade die schwache Sprache dazu verwendet wird, weil diese Fertigkeit in der starken Sprache weniger gut zu bewältigen wäre. Eine gewisse Komplexität liegt der Sprachverwendung zu Grunde, weswegen von einem dynamischen Kontinuum ausgegangen werden kann, innerhalb dessen sich die Sprachen zwischen den beiden Polen (stark/schwach) hin- und her bewegen.

Zur Eroierung der starken und schwachen Sprache des Bilingualen leisten die Zähl-, Traum- und Spielsprache sowie die Sprache des Denkens und Fluchens Hilfestellung, das sie gewisse Ordnungen der Sprachverteilung aufzeigen, anhand derer Rückschlüsse auf die starke und schwache Sprache gezogen werden können. So heißt es beispielsweise, anhand der Zählsprache könne die starke Sprache relativ einfach festgemacht werden, da der Bilinguale meist in seiner starken Sprache spontan zu zählen anfängt. Berücksichtigt man die Alphabetisierung und Einschulung in einer bestimmten Sprache, so trifft dies nur zum Teil zu. Meistens zählt und rechnet der Bilinguale in jener Sprache, in der er in diesen Fertigkeiten unterrichtet wurde, was nicht zwangsläufig auf dessen starke Sprache schließen lassen muss, da mathematische Operationen stark automatisiert betrachtet werden müssen. Die ersten mathematischen Schritte des Lernenden (das kleine Einmaleins, das Addieren und Subtrahieren) werden mit der Unterrichtssprache konnotiert, weswegen die Zählsprache manchmal fossilisiert bestehen bleiben kann und dennoch nicht die starke Sprache widerspiegelt. Eine ähnliche Annahme gilt auch für die Traumsprache. So passieren Träume in der Sprache, von der die starke Sprache des Bilingualen abgeleitet werden kann. In der Tat reflektieren die Sprachen der Träume gewisse Sprachverteilungsordnungen. Doch auch bei der Traumsprache können situationsbedingte Verschiebungen der Sprachverteilungsordnungen auftreten. So kann es im Traum passieren, dass die Kinder der Mutter gewohnt auf Französisch und dem Vater wie gewöhnlich in Deutsch begegnen, sich die Anwendung der Sprachen je nach tatsächlich im Traum zu verarbeitenden Umfeld (bspw. ein längerer Sprachaufenthalt im Zielsprachenland der schwachen Sprache) dennoch verschiebt. Die Traumsprache kann unter solchen Bedingungen variieren, weswegen auch die Traumsprache lediglich eine Indikation zur Ausmachung der starken und schwachen Sprache des Bilingualen sein kann. Gleichwohl dienen gewisse affektive Faktoren dem Versuch einer Unterscheidung zwischen schwacher und starker Sprache. So gewinnen neben der Zähl- und Traumsprache auch die Spielsprache, die Sprache des Fluchens, des Denkens und Selbstgespräche

eine gewisse Bedeutung in der Erforschung von schwacher und starker Sprache.¹⁵⁶ Auf praktische Erfahrungswerte mit diesen Indikationsrichtlinien der Sprachbeherrschung werden im empirischen Teil die Kapitel 5.5.3 und 5.10.3 „Starke Sprache versus schwache Sprache“ eingehen und dabei die jeweiligen Sprachverteilungsordnungen der Kinder der Fallstudien untersuchen.

4.1.3 Methodologische Definition

Methodologische Definitionen legen den erforderlichen Kompetenzgrad von Bilingualismus im Gegensatz zur vorangegangenen normativen Definitionskategorie viel weitläufiger aus. So beginnt bilinguale Kompetenz aus einem methodologischen Blickwinkel bereits ab der Fähigkeit, sinnvolle und vollständige Äußerungen in zwei Sprachen zu tätigen. Bilingualismus sei gegeben „at the point where the speaker of one language can produce complete, meaningful utterances in the other language“¹⁵⁷, um mit Haugen (1953) zu sprechen. Ähnlich Haugen sieht Weinreich (1968) bilinguale Kompetenz als „the practice of alternately using two languages.“¹⁵⁸ Dieser Auffassung ist auch Mackey, wenn er sagt:

„It seems obvious, therefor, that if we are to study the phenomenon of bilingualism we are forced to consider it as something entirely relative [...]. We shall therefor consider bilingualism as the alternate use of two or more languages by the same individual.“¹⁵⁹

MacNamara (1969) legt die linguistische Kompetenz dabei weiter aus und spricht einer Person bilinguale Kompetenz zu, sobald der Sprecher die Zweitsprache „even to a minimal degree“¹⁶⁰ sprechen, lesen, schreiben oder verstehen kann. Eine noch weitläufigere Betrachtung des Begriffs schlagen Diebold (1961) und Pohl (1965) vor und verweisen bereits ab dem Verstehen auf bilinguale Kompetenz. Als gewissermaßen *passiver Bilingualismus* verweist Diebold auf Bilingualismus ab dem Punkt, „when a person begins to understand utterances in a second language without being able to utter anything him- or herself.“¹⁶¹ Ähnlich Diebold argumentiert Mari Haas (1953) für zweisprachige Kinder als „receiving oral bilinguals“, since they are bilingual only in receiving the spoken form of two languages, in listening comprehension.¹⁶² Dennoch bleiben die

¹⁵⁶ Vgl. Kielhöfer/Jonekeit 1995:12ff.

¹⁵⁷ Haugen 1953; zit. Aleemi 1991:13.

¹⁵⁸ Weinreich 1968:1.

¹⁵⁹ Mackey 1962; zit. Wei 2000:26.

¹⁶⁰ MacNamara 1969; zit. Aleemi 1991:13.

¹⁶¹ Diebold 1961; zit. Saunders 1988:8.

¹⁶² Haas 1953; zit. Saunders 1988:9.

Auffassungen Diebolds oder Haas diskutabel, da in der Folge jeder Sprecher als bilingual gelte, der lediglich eine zweite Sprache zu verstehen in der Lage wäre. Zum Zwecke einer definitorischen Abgrenzung des Begriffes wollen wir uns im engeren Sinne Bloomfield anschließen, der Bilingualismus als „native-like control of two languages“¹⁶³ erklärt. Im weiteren Sinne kann zweckmäßigerweise der Begriff des „bilingual parallelism“ nach Anastasi/Cordova herangezogen werden, bei dem das Kind lernt, „to express himself in *all* types of situations *in at least one language*“, während die andere Sprache „provides a parallel means of expression in some *or* all situations, depending on the thoroughness of its mastery.“¹⁶⁴

4.1.4 Beschreibende Definition

Beschreibende Definitionen nach Overbeke orientieren sich im Gegensatz zu den vorangegangenen Definitionskategorien nicht am Grad der Sprachkompetenz, sondern versuchen, Bilingualismus anhand funktionaler Charakteristika zu bestimmen. Diese Definitionskategorie beleuchtet das Wie des Systems Sprache, das primär auf die Zweckgebundenheit der Verwendung von Sprache innerhalb einer Gesellschaft abzielt. „Bilingualism is not a phenomenon of language; it is a characteristic of its use. It is not a feature of the code but of the message. It does not belong to the domain of “langue“, but of “parole“¹⁶⁵, wie Mackey diesen wesentlichen Unterschied kontrastiert. Als Erscheinungsform von Sprachgebrauch versteht sich der Begriff als ein relativer. Die Fragestellung zielt nicht darauf ab, ob jemand bilingual ist (Kompetenz), sondern orientiert sich am Kontext, wie bilingual der Sprecher ist (Funktion). Bilinguale Sprachkompetenz geht dabei über eine linguistische Betrachtungsweise hinaus, da Zweisprachigkeit gleichzeitig auch zwei verschiedene Sprachwelten implizieren. „Bilingualism is an optional or obligatory means for efficient two-way communication between two or more different ‘worlds’ using two different linguistic systems“¹⁶⁶, um mit Overbeke zu sprechen. Bilingualismus ist nach Malmberg (1973) daher ferner als die Fähigkeit zu verstehen, sich mit zwei verschiedenen Sprachgesellschaften auseinanderzusetzen und Teil derer zu sein, bedarfs es doch einem permanenten Austausch mit einer der beiden Sprachgruppen. Blocher betrachtet das Zugehörigkeitsgefühl eines Bilingualen zu zwei Sprachgesellschaften folgendermaßen:

¹⁶³ Bloomfield 1933:56.

¹⁶⁴ Anastasi/Cordova 1953; zit. Saunders 1988:11.

¹⁶⁵ Mackey 1962; zit. Wei 2000:26.

¹⁶⁶ Overbeke 1972:112.

„[...] die Zugehörigkeit eines Menschen zu zwei Sprachgemeinschaften in dem Grade, dass Zweifel darüber bestehen können, zu welcher der beiden Sprachen das Verhältnis enger ist, oder welche als Muttersprache zu bezeichnen ist [...]“¹⁶⁷

Blocher vertritt damit den Ansatz *ausgeglichener Zweisprachigkeit*, wie es auch Kielhöfer/Jonekeit für sich abgegrenzt hatten. Sprache und im Speziellen Bilingualismus kann daher nicht nur aus der Warte von Sprachkompetenz betrachtet werden. Die Frage nach der Funktion gewinnt dabei ebenso an Bedeutung wie die Kompetenz, da sich der Bilinguale durch seine beiden Sprachen unweigerlich auch in zwei Sprachwelten bewegt, die wiederum Einfluss auf seine Sprachen nehmen und nicht zuletzt eine Diskussion rund um das kulturelle Zugehörigkeitsgefühl und Identitätsempfinden aufwerfen.

4.1.5 Reflexion der terminologischen Problematik

Mit Bezug auf die eingangs diskutierte terminologische Problematik des Begriffes scheint es unerlässlich, sich der Fragestellung, wie bilingual das Individuum ist, zuzuwenden. Ob jemand als bilingual gilt, erübrigt sich damit gewissermaßen. Die Frage nach dem Ob und die Suche nach einem absoluten Lösungsansatz führen unweigerlich zur diskutierten Definitionsproblematik, wenngleich es sich mit der Frage nach dem Wie nicht zwingend einfacher verhält. Die Diskussion auf ein gemeinsames Verständnis zusammenzuführen, gestaltet sich bei der Frage nach dem Wie als ein nicht weniger komplexes Vorhaben. Der Einordnung des Grades an bilingualer Sprachkompetenz zur Herangehensweise an das Wie widmet sich Mackey in seinen Überlegungen, um festzustellen, wie ausgeprägt Bilingualismus erscheint. Seine Analysemethode basiert auf verschiedenen Parametern (Grad, Funktion, Sprachwechsel, Sprachmischungen) und orientiert sich an folgenden Unterscheidungsmerkmalen:¹⁶⁸

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

Die Frage nach dem Wie nach Mackey scheint für die vorliegende Arbeit die richtige Herangehensweise zu sein, wobei als Orientierungsmerkmal zunächst Bloomfields De-

¹⁶⁷ Blocher 1982; zit. Földes 2005:10.

¹⁶⁸ Vgl. Mackey 1962; zit. Wei 2000:26ff.

definition von Bilingualismus als „native-like control of two languages“¹⁶⁹ im Hinblick auf die Sprachkompetenz des Bilingualen gilt, aber auch in ähnlichem Sinne das Sprachbewusstsein nach Kielhöfer/Jonekeit als „individuelles Gefühl, in beiden Sprachen ‚zu Hause zu sein‘“ herangezogen werden muss. Einen Nenner aus beiden und damit das wesentliche Orientierungsmerkmal der gegenständlichen Arbeit kennzeichnend gibt Blocher wieder, wenn er feststellt, Bilingualismus sei „die Zugehörigkeit des Menschen zu zwei Sprachgemeinschaften in dem Grade, dass Zweifel darüber bestehen können, zu welcher der beiden Sprachen das Verhältnis enger ist, oder welche als Muttersprache zu bezeichnen ist“¹⁷⁰. Das Festlegen dieser Extrempositionen innerhalb des möglichen Kontinuums verweist bereits auf die Ergebnisse der Untersuchung der Kinder im empirischen Teil, die von Geburt an jeweils mit zwei Erstsprachen heranwachsen und sich abwechselnd in zwei Sprachwelten bewegen.

4.2 Ausprägungen von Bilingualismus

Wie eingangs diskutiert, erscheint der Begriff des Bilingualismus innerhalb eines Kontinuums und ist als solches je nach Herangehensweise als ein komplexes und inkonstantes Phänomen zu begreifen. Zum Zwecke einer adäquaten Annäherung muss daher ein dynamisches Kontinuum, in dem sich die zwei Sprachen eines wiederum individuell zu betrachtenden Bilingualen permanent zwischen den Polen „stark“ und „schwach“ hin- und herbewegen, gelten. Auch die Art des bilingualen Spracherwerbs muss berücksichtigt werden. Dies hat zur Folge, dass bilinguale Sprecher nicht als homogene Gruppe mit identischen Merkmalen von Zweisprachigkeit betrachtet werden können, sondern auch hier ein Facettenreichtum beachtet werden muss. Diese Ausgangsbasis bedingt die Unterscheidung verschiedener Formen von Bilingualismus. So orientiert sich die moderne Bilingualismusforschung an verschiedenen linguistischen Einteilungskriterien und unterschiedlichen Bedingungen des Spracherwerbs, um eine entsprechende Abgrenzung der Ausprägungen von Bilingualismus vorzuschlagen.

4.2.1 Koordinierter, gemischter und subordinierter Bilingualismus

Weinreich (1966) unterscheidet je nach Aufbau des mentalen Lexikons drei näher bestimmte Begriffe:

¹⁶⁹ Bloomfield 1933:56.

¹⁷⁰ Blocher 1982; zit. Földes 2005:10.

- Koordinierter Bilingualismus (*coordinate bilingualism*) als die Trennung der linguistischen Zeichen der beiden Sprachen, die separiert gehalten werden. Der bilinguale Sprecher verfügt gemäß dieser Definition über zwei getrennte, koexistente linguistische Systeme.
- Gemischter Bilingualismus (*compound bilingualism*) als Unterscheidung zwischen phonetischer Zusammensetzung einerseits und Bedeutungsinhalt andererseits. Hier erfolgt die Trennung der beiden Sprachen nur im Bereich der Lexik, wonach Syntax und Semantik dennoch übergreifend wirken. Der Bedeutungsinhalt der Zeichen bleibt dabei verflochten, weswegen beim Sprechen der einen Sprache die Normen der anderen Sprache einwirken.
- Subordinierter (*subordinate*) Bilingualismus ähnelt den Grundsätzen des gemischten Bilingualismus, wobei hier über die Verflochtenheit des Bedeutungsinhaltes der Zeichen hinaus auch das Zeichen der einen Sprache unmittelbar aus der anderen auf die angewandte Sprache übertragen wird.¹⁷¹

4.2.2 Gemischter versus paralleler Bilingualismus

Carroll (1970) basiert die Unterscheidungsmethodik ebenfalls auf das Wie des bilingualen Spracherwerbs und differenziert den *gemischten* und *parallelen Bilingualismus*. Hier ist der *gemischte Bilingualismus* gekennzeichnet durch fremdsprachlichen Erwerb einer Sprache in einer muttersprachlich charakterisierten Erwerbssituation, wobei die Semantik der Erstsprache beibehalten wird. Reaktionen der Zweitsprache wirken dabei auf das ursprüngliche Reaktionssystem der Erstsprache ein. Durch assimilatorische Prozesse prägt sich ein sprachübergreifender Fundus an Bedeutungsreaktionen aus, der für beide Sprachen relevant ist. Wiewohl die Struktur der Erstsprache in der Zweitsprache zum Ausdruck kommt, bleibt sie dennoch als dominante Basis bestehen.

Im Gegensatz dazu eignet sich der Bilinguale beim *parallelen Bilingualismus* zwei Sprachen in getrennten Erwerbssituationen an. Die beiden Sprachsysteme beeinflussen einander nicht, sondern bleiben voneinander unabhängig und koexistieren in paralleler Weise. Beschriebene Trennung der beiden Sprachsysteme wirkt sprachlichen Interferenzen und Sprachmischungen entgegen.¹⁷²

¹⁷¹ Vgl. Fthenakis 1985:17.

¹⁷² Vgl. Ebd. 1985:17.

4.2.3 Natürlicher versus kultureller Bilingualismus

Natürlicher Bilingualismus verweist auf eine durchwegs authentische Erwerbssituation zweier Sprachen meist in Form des Heranwachsens eines Kindes in einem bilingualen Elternhaus, in welchem dem Kind zwei Sprachen basierend auf muttersprachlichem Sprachinput vermittelt werden. Das Kind eignet sich durch einen unmittelbaren Sprachkontakt zu seinen Eltern einen zunächst passiven, später aktiven Gebrauch zweier Sprachen an und erwirbt so ohne formelle Unterweisung oder Übersetzungen von ganz allein zwei Sprachen. Im Kontrast zur Ausprägung des natürlichen Bilingualismus versteht Weiss (1959) unter *kulturellem Bilingualismus* (auch sog. „Schulbilingualismus“), die Aneignung einer Sprache durch systematische, formelle Unterweisung (Vermittlung durch Unterricht). So erlernt das monolinguale Kind durch formelle Regeln im Rahmen eines schulischen Unterrichts eine zweite Sprache als Fremdsprache, zu der es bislang noch keinen Bezug hatte.¹⁷³

4.2.4 Simultaner versus sukzessiver Bilingualismus

Erwirbt ein Kind noch vor seinem dritten Lebensjahr parallel zwei Sprachen und entwickelt so zwei unterschiedliche Sprachsysteme, trifft der Fall von *simultanem Bilingualismus* zu. Kommt es hingegen nach dem dritten Lebensjahr zum Erwerb einer weiteren Sprache, so kennzeichnet dieser versetzte Spracherwerb die Form des *sukzessiven Bilingualismus*. Die zeitliche Markierung von bis zu drei Lebensjahren und der Phase danach basiert auf einer Einteilung nach MacLaughlin (1978) wonach „acquisition of more than one language up to age three should be considered simultaneous“.¹⁷⁴ Koordinierter Bilingualismus (*coordinate bilingualism*) als die Trennung der linguistischen Zeichen der beiden Sprachen, die separiert gehalten werden. Der bilinguale Sprecher verfügt gemäß dieser Definition über zwei getrennte und koexistierende linguistische Systeme.

Die Erwerbsperiode vor und nach dem dritten Lebensjahr und damit das Einsetzen des Spracherwerbs einer zweiten Sprache in einem gewissen Altersabschnitt kennzeichnet die Differenzierung von Bilingualismus in seiner Ausprägung als simultan oder sukzessiv. Manche Autoren verweisen deshalb darauf, dass ein früher (simultaner) Bilingualismus in ein bilinguales System des eingangs beschriebenen gemischten Typs mündet, bei dem die Trennung der beiden Sprachsysteme lediglich im Bereich der Le-

¹⁷³ Vgl. Fthenakis 1985:17.

¹⁷⁴ Romaine 1989:165.

xik festzumachen sei und die Struktur der Erstsprache durch assimilatorische Prozesse als dominante Basis der Zweitsprache bestehen bleibt. Andererseits begünstigt ein ungleichzeitiger Spracherwerb (*sukzessiver Bilingualismus*) die Ausprägung eines bilingualen Systems des koordinierten Typs, der die Trennung der linguistischen Zeichen zweier Sprachen und damit die Koexistenz von zwei Sprachsystemen kennzeichnet.¹⁷⁵ Eine gewisse Vorteilhaftigkeit ist im Falle des simultanen Bilingualismus gegeben, da es hier bei gleichwertigem Sprachinput zu einer ausgewogenen Verteilung und Ausprägung von Sprachkompetenz in beiden Sprachen kommt. Die Übertragung von Erfahrungswerten aus dem System der Erstsprache auf die zweite Sprache und assimilatorische Prozesse sind beim simultanen Bilingualismus nicht gegeben. Bis zur völligen Ausprägung zweier eigenständiger Sprachsysteme kann aber eine gewisse Übertragung von Strukturen in die eine oder andere Sprache beobachtet werden, vor allem im Bereich der Lexik oder Syntax. Aufgrund der Beobachtungen im empirischen Teil, die später noch detaillierter erläutert werden, kann aufgrund von Sprachmischungen während der ersten drei Lebensjahre davon ausgegangen werden, dass das Kind seine beiden Sprachen zunächst in einem einzigen Sprachsystem präsent hält, welches Übertragungen im Bereich der Lexik und Syntax begünstigt. Sprachmischungen oder Sprachtransfer von der einen in die andere Sprache verlieren sich mit der Zeit, wenn auch gleichzeitig beobachtet und abgeleitet werden kann, dass die Trennung der Sprachsysteme vollzogen wurde. Durch den zeitlich versetzten Erwerb zweier Sprachen gestaltet sich die Ausprägung der zwei Sprachsysteme beim sukzessiven Bilingualismus auf andere Art, da zunächst nur ein Sprachsystem erworben wird, dem später ein zweites Sprachsystem folgt. Somit ist eine Getrennthaltung zweier Sprachen mutmaßlich einfacher zu begreifen, wenngleich diese beiden Sprachsysteme nicht vollends gleichwertig ausgeprägt sein werden, da die Erstsprache als Basis gewissermaßen dominanter gegenüber der Zweitsprache in Erscheinung tritt. Das sukzessiv bilinguale Kind differenziert gegensätzlich dem simultan bilingualen Kind von Beginn an zwei verschiedene Sprachsysteme.

4.2.5 Additiver versus subtraktiver Bilingualismus

Der Begriff des *additiven Bilingualismus* geht auf Lambert (1977) zurück, der als dessen Charakteristika den additiven Erwerb einer Sprache bei gleichbleibendem Niveau der Erstsprache vergleichbar mit dem Erstspracherwerb eines monolingualen Kindes

¹⁷⁵ Vgl. Fthenakis 1985:17f und dahingehend die Untersuchungsergebnisse von Genesee et al. (1977).

sah. Nach Lambert bleibt hiernach die Erstsprache von der Zweitsprache unbeeinflusst. Gemäß Lamberts Annahme kann das additiv bilinguale Kind zwei verschiedene Sprachen unabhängig voneinander entwickeln. Negative Einflüsse und sprachliche Interferenzen schließt Lambert aus, vielmehr wohnt diesem Spracherwerb ein positiver Effekt inne, da der Spracherwerb das Kind in sozialer und kognitiver Weise bereichert, wenn die erworbenen Sprachen ein hohes Sprachprestige innerhalb seiner Sprachumgebung aufweisen und die Beherrschung derer als vorteilhafte Kompetenz wahrgenommen wird.

Konträr zu dieser positiven Wahrnehmung von bilinguaalem Spracherwerb liegt auf der anderen Seite der Fall des *substraktiven Bilingualismus* dann vor, wenn es durch wachsenden politischen und sozialen Druck zu einer schrittweisen Verdrängung der Erstsprache des Kindes kommt, die durch eine dominante und meist von höherem Sprachprestige gekennzeichnete Zweitsprache sukzessive abgelöst wird. Je nach Stadium der Substraktion der Erstsprache und deren Verdrängung durch die Zweitsprache variiert der Grad der bilingualen Kompetenz. Substraktiver Bilingualismus ist meist bei Kindern mit Migrationshintergrund zu beobachten, deren Erstsprache durch die Aneignung einer zweiten im Land vorherrschenden Sprache verdrängt wird. Oft ist der Kenntnisstand der Erstsprache des Kindes nur mäßig ausgeprägt, wenn der Zweitspracherwerb bereits einsetzt. Der Erstspracherwerb bleibt stehen und durch diesen Stillstand der Weiterentwicklung der Erstsprache wird auch der Zweitspracherwerb erschwert. So schwinden in der Folge die erstsprachliche Kompetenz und die Basis für den Erwerb der Zweitsprache. Weil die Weiterentwicklung der Erstsprache ausbleibt, kann der zweitsprachliche Erwerb nicht entsprechend darauf aufbauen, weswegen die Zweitsprache in der Konsequenz in einem geringeren Maße entwickelt wird und nur langsam aufgebaut werden kann. In manchen Stadien der sprachlichen Entwicklung des Kindes ist dann weder die Erstsprache präsent, noch kann die Zweitsprache in vollem Umfang angewandt werden. Die Theorie des substraktiven Bilingualismus geht davon aus, dass der Entwicklungsstand der Zweitsprache in dem Grade wächst, in dem der Entwicklungsstand der Erstsprache zurückweicht. Die Praxis des Entwicklungsverlaufes hält der Theorie entgegen, da ein schnellerer Rückgang der Erstsprache nicht proportional zum Entwicklungsgewinn für die Zweitsprache gesehen ist. Die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis fußt auf der Tatsache, dass nicht gleichauf auf der Seite der Erstsprache vergessen und auf der Seite der Zweitsprache in selbem Maße neu erworben wird, da sich die erstsprachlichen Kenntnisse des Kindes bereits reduzieren,

ohne jemals ein Niveau erreicht zu haben, das für den Erwerb einer Zweitsprache von Nöten und förderlich wäre. Der Begriff des subtraktiven Bilingualismus nach Lambert ist in der Dimension der Sprachkompetenz eng verknüpft mit dem Begriff des *Semilingualismus*, bei dem es im äußersten Fall zur sogenannten „doppelten Halbsprachigkeit“ (Semilingualismus) des Kindes kommt, bei der das Kind im unteren Bereich des Schwellenniveaus bilingualer Kompetenz verharrt. Nach bereits diskutierter *Schwellenhypothese* wird Semilingualismus im unteren Drittel linguistischer Kompetenz verortet und ist gekennzeichnet durch ein niedriges Niveau in beiden Sprachen bei zugleich negativen kognitiven Auswirkungen.¹⁷⁶ Das Kind hat dann sowohl die Erstsprache lediglich mangelhaft entwickelt als auch in der Folge seine Zweitsprache unzureichend ausbilden können.

Der dargestellten negativen Entwicklungstendenz des subtraktiven Bilingualismus bis hin zu dessen äußerster Erscheinungsform des Semilingualismus kann bei entsprechend positiver Einstellung gegenüber den Sprachen (Wahrnehmung beider Sprachen als prestigeträchtig und dominant) entgegengewirkt werden. Die positive Einstellung kann helfen, negative Einflüsse der Zweit- auf die Erstsprache zu vermeiden. Es können dann sowohl Erst- als auch Zweitsprache unabhängig voneinander erworben werden, ohne dass die Zweitsprache die Erstsprache zu verdrängen beginnt.¹⁷⁷ Wie bereits im Kapitel 3.4.1.2 „Schwellenhypothese“ diskutiert, bleiben außersprachliche Einflüsse wie soziokulturelle oder emotionale Faktoren eine nicht zu vernachlässigende Größe im Hinblick auf die Gesamtentwicklung des Kindes. Als kritisch zu hinterfragen bleibt daher die Herangehensweise einer ausschließlichen Betrachtung und Beurteilung des sprachlichen Kompetenzgrades der Sprachen des Kindes in starkem Kontrast zu Sprache als Teilfacette der gesamten Entwicklung eines Kindes.

4.2.5.1 *Semilingualismus*

Mit Hansegårds (1968) Erläuterungen zur *halvspråkighet* hält der Begriff der Halbsprachigkeit, doppelten Halbsprachigkeit oder auch des Semilingualismus Einzug in die Forschungsliteratur. Verschiedene empirische Forschungsarbeiten zu diesem Themenfeld liegen uns aus Skandinavien vor, wobei zunächst eine mangelhafte Beherrschung von Erst- und Zweitsprache als Charakteristika hervorsticht. Während bei Halbspra-

¹⁷⁶ Vgl. Kapitel 3.4.1.2 „Schwellenhypothese“.

¹⁷⁷ Vgl. Fthenakis 1985:17-57.

chigkeit aber die Sprache des alltäglichen Gebrauchs gebraucht werden kann, trotzdem die kognitiv-akademische Sprachfähigkeit des Sprechers mangelhaft erscheint, umfasst Halbsprachigkeit im Gegensatz zu Semilingualismus dennoch nicht Sprache als ganzheitliches System. Halbsprachigkeit läßt sichtbare Sprachmerkmale im Gebrauch (Aus-sprache, gängiger Wortschatz, einfache grammatikalische Strukturen, flüssiger Sprachgebrauch, Hören und Verstehen) zu. Semilingualismus aber kennzeichnet sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache niedrige kognitiv-akademische Sprachfähigkeiten. Cummins (1978) spricht von einer „linguistischen Fassade“, die ein „Defizit in der kognitiven Struktur“ verbirgt. Mit Semilingualismus gehen daher schlechte schulische Leistungen und emotionale Störungen des Kindes einher, die sich in Form von Versagen manifestieren und sich in der Folge auf die Gesamtentwicklung der kindlichen Persönlichkeit auszuwirken vermögen. Wie bei Bilingualismus auch, ist es von Wichtigkeit, bei Semilingualismus dessen Ausprägung zu bestimmen, um entsprechende Maßnahmen wie beispielsweise die gezielte Förderung der Erstsprache ableiten zu können.

Die Forschung interessiert sich vor allem für den Hintergrund der Entstehungsgeschichte von Semilingualismus. Schon bei der Amerikanisierung Nordamerikas wurde ersichtlich, dass viele der nordamerikanischen Indianer ihre Erstsprache schneller verlernten, als dies das Englische als neu gebräuchliche Sprache zu kompensieren vermochte. Heute können vielfach bei Kindern mit Migrationshintergrund Ausprägungen von Semilingualismus im Verlauf ihrer sprachlichen Entwicklung beobachtet werden. Die spezifische Sprachkompetenz wird dabei nicht zwingend durch die individuelle Beherrschung sprachlicher Fähigkeiten charakterisiert, sondern orientiert sich primär an der generellen Anforderung sprachlicher Kompetenz, die von der Sprachgesellschaft gefordert wird. Der Grad an gesellschaftlich akzeptierter Sprachkompetenz gilt dabei sowohl für die Akzeptanz von Bilingualismus als auch für die Bestimmung von Semilingualismus. Semilingualismus lässt sich als schleichender Prozess begreifen, der meist erst dann offenkundig wird, wenn das Verständnis um den Gebrauch abstrakter Begriffe sprachlicher Kompetenz erforderlich wird. Die auf die sprachlich mangelhafte Entwicklung zurückzuführende fehlende Kompetenz, mit abstrakten Begriffen umzugehen, zieht das schulische Versagen des Kindes nach sich, da abstraktes Denken in Begriffen mehr und mehr Voraussetzung für die schulische Leistungsfähigkeit des Kindes wird. Das Begreifen des schulischen Versagens sowie die Inkompetenz, mit gesellschaftlich geforderter Sprachkompetenz und Norm von Sprache Schritt zu halten, wirken schließlich in emotionaler Hinsicht auf den Heranwachsenden ein. Es kommt zu einer maßgeblichen Beeinträchti-

gung der gesamten Persönlichkeitsentwicklung, dessen Auswirkungen sich in Form von Identitätskonflikten sowie Selbst- und Fremddiskriminierung abbilden. Die relevanten Parameter zur Einstufung des Phänomens sind sprachgesellschaftlich orientiert, weswegen auch die Bedingungen des Entstehungshintergrunds als solche gesellschaftlich zu verorten sind. So ist Semilingualismus nicht primär als sprachliches Defizit auf individueller Ebene festzumachen, sondern übersteigt den Horizont eines individuellen Phänomens hin zu einer gesellschaftlichen Erscheinungsform von Sprache in individueller Ausprägung.¹⁷⁸

4.2.6 Ausgeglichener versus dominanter Bilingualismus

Die Begriffe des *ausgeglichenen* und *dominanten Bilingualismus* wurden in der Fachliteratur von Lambert (1955) geprägt und zielen primär auf die sprachliche Kompetenz des Sprechers ab. Zur Messung der bilingualen Sprachkompetenz orientieren sich Analysen an unterschiedlichen Testverfahren. MacNamara (1967) schlägt dahingehend vor:

- Selbstevaluation
- Output an Wörtern in beiden Sprachen bei Vorgabe eines Assoziationsimpulses
- Evaluierung der unterschiedlichen sprachlichen Fertigkeiten in beiden Sprachen durch Lesegeschwindigkeitstests etc.

Sofern der Sprecher in seine beiden Sprachen eine relativ ausgeglichene Sprachkompetenz aufweist, spricht man von *ausgeglichenem Bilingualismus*. Maßgeblich ist hier die Fähigkeit des Sprechers, sich in beiden Sprachen ähnlich gut bewegen zu können. Sind die sprachlichen Fertigkeiten des Sprechers in beiden Sprachen auf gleichem Niveau anzusiedeln, so kann vom Idealfall des Ambilingualismus gesprochen werden. Individuen, „who are capable of functioning equally well in either of the languages in all domains of activity and without traces of one language in their use of the other“¹⁷⁹, so Halliday und weiters McIntosh und Strevens (1968) zu *ambilingualism* ähnlich den Erläuterungen MacNamaras zu diesem Bezeichnungsfeld. Ambilingualismus kennzeichnet damit eine durch und durch ausgewogene Sprachkompetenz des Bilingualen, die in Theorie zwar anerkannt, in der Praxis aber dennoch kaum zu finden ist. Meist bewegt sich individueller Bilingualismus im ausgeglichenen Bereich, da bei gleichem Niveau des Sprachgebrauchs oft die sprachlichen Fertigkeiten des Lesens und Schreibens in einer der beiden Sprachen nicht zwingend auch gleicher Kompetenzstufe verortet werden können. Am-

¹⁷⁸ Vgl. Fthenakis 1985:19-57.

¹⁷⁹ Romaine 1989:14.

bilingualismus bedingt schlichtweg auch eine entsprechende Unterrichtung in den sprachlichen Fertigkeiten des Lesens und Schreibens in beiden Sprachen. Solch pädagogische Möglichkeiten können oft nicht auf selbstverständliche Weise für beide Sprachen genutzt werden, weswegen der Fall des *ausgeglichenen Bilingualismus* viel eher die sprachliche Realität widerspiegelt, wenn von hohem Sprachniveau in beiden Sprachen die Rede ist. Tatsächlich kommt der Fall des *dominanten Bilingualismus* bei Weitem am Häufigsten vor und beschreibt zunächst Bilinguale, die einer ihrer beiden Sprachen mächtiger sind. Das verfügen über eine bessere Handhabung einer der beiden Sprachen, die als die dominante Sprache der beiden gilt, wird meist gestützt durch konstante Verwendung derselben in der Sprachumgebung. Die permanente Auseinandersetzung mit dieser Sprache führt zu einer Verstärkung in Gebrauch und Kompetenz, wohingegen die andere Sprache durch eine weitaus kleinere Sprecherschaft gekennzeichnet ist und dadurch die Verwendung derer weniger im Vordergrund steht. Diese Sprache mündet dann im Begriff der schwachen Sprache nach Kielhöfer/Jonekeit.¹⁸⁰ Die schwache Sprache ist gekennzeichnet von einer weniger gut ausgeprägte Lexik sowie eine weniger routinierte Handhabung der Sprache.¹⁸¹

Für die erfassten Daten im empirischen Teil dieser Arbeit gelten die Begriffe des koordinierten, parallelen/simultanen, natürlichen und zunächst ausgeglichenen Bilingualismus. Durch die strikte Einhaltung des Partnerprinzips eignen sich die vier Kinder der Fallstudien in einer parallelen Erwerbssituation zwei Sprachen auf gleichzeitige Weise an, weswegen sich die entstehenden Sprachsysteme nicht konträr zueinander verhalten, sondern vielmehr voneinander unabhängig koexistieren und sich dabei ergänzen. Die Annahme der getrennten Sprachsysteme und die konsequente Verfolgung des Partnerprinzips wirken Sprachmischungen und sprachlichen Interferenzen entgegen.¹⁸² Auch Weinreich stimmt mit dem Begriff des parallelen Bilingualismus überein, wenn er von koordiniertem Bilingualismus als die Getrennthaltung der linguistischen Zeichen der Sprachen spricht. Die Kinder verfügen über zwei koexistierende linguistische Systeme.¹⁸³ Zu einer Unterscheidung kommt es bei den Kindern der Fallstudie allerdings sowohl in Ausprägung und Form von Bilingualismus, da sowohl eine natürliche als auch eine intentionale Erwerbssituation skizziert wird. Dieser signifikanten Unterscheidung soll zunächst in der Theorie nachgegangen werden, bevor die Beschreibung der Praxis folgt.

¹⁸⁰ Vgl. Kapitel 4.1.2.1 „Starke versus schwache Sprache“.

¹⁸¹ Vgl. Romaine 1989:14-22.

¹⁸² Vgl. Carroll 1970; zit. Fthenakis 1985:17.

¹⁸³ Vgl. Fthenakis 1985:17.

4.3 Formen von Bilingualismus

4.3.1 Natürlicher Bilingualismus

Normalerweise entwickelt ein Kind auf ganz natürliche Weise seine Erstsprache. Kapitel 3.3 „Erstspracherwerb (L1-Erwerb)“ zeigte die grundsätzlichen Charakteristika des Spracherwerbs eines Kindes auf. Gleichmaßen verhält sich Spracherwerb auch dann, wenn das Kind mit zwei Sprachen heranwächst. Sind die Bedingungen eines zweisprachigen Erziehungsrahmens geschaffen, ist der Begriff des natürlichen Bilingualismus gleichzusetzen mit dem natürlichen Spracherwerb der Erstsprache des Kindes. Im Unterschied zum erstsprachlichen Erwerb des Kindes erwirbt das natürlich bilinguale Kind zwei Erstsprachen, die durch das Heranwachsen in einer bilingualen Erziehungssituation gekennzeichnet sind. Durch den unmittelbaren Kontakt zu seinen Eltern formt es einen zunächst passiven, später aktiven Gebrauch zweier Sprachen aus und erwirbt dadurch auf ganz natürliche Weise und von ganz alleine zwei Erstsprachen. Es bedarf keinerlei formeller Unterweisung, intentionaler Maßnahmen oder Übersetzungen von der einen in die andere Sprache, denn das Kind erwirbt durch den authentischen Sprachinput seiner Eltern nicht nur eine Sprache, sondern gleich zwei Sprachen. Die zweisprachige Erwerbssituation des Kindes ist gekennzeichnet von einem authentischen, sprachlichen Umfeld, das typischerweise in sprachlich gemischten Ehen vorkommt. Die Eltern sprechen zwei verschiedene Sprachen als ihre Erstsprachen, in der sie sich auf sprachlich authentische Weise an das Kind wenden und dadurch ihrem Kind ihre jeweilige Erstsprache vermitteln. Das Kind befindet sich in einer sprachlich völlig authentischen Situation, der es sich anpasst und in dieser Konstellation zwei Sprachen ausbildet. In den ersten Lebensjahren ist der Erwerb zweier Sprachen für das Kind ganz natürlich, bis es (meist mit Eintritt in den Kindergarten oder die Schule) zu einer ersten sprachlichen Zäsur in seiner Entwicklung kommt, eine Reflexion der Sprachbibliographie erfolgt und es sich seiner Zweisprachigkeit bewusst wird. Durch die Sprachreflexion entsteht eine bewusstere Auseinandersetzung mit den beiden Sprachen und ein verstärktes Sprachbewusstsein (*language awareness*) entsteht. Das Verhältnis zur eigenen Zweisprachigkeit beginnt sich zu verändern. Derlei Auseinandersetzung bedingt hypothetische und abstrakte Betrachtungen, weswegen eine entsprechende Auseinandersetzung mit der eigenen Zweisprachigkeit gegen Ende der *critical period* anzusiedeln ist, die mit Schuleintritt ihren Ausgangspunkt nimmt und ihren Zenith gewissermaßen um das 11. Lebensjahr erreicht. Natürlicher Bilingualismus setzt dabei folgende vier wesentliche Faktoren als Rahmenbedingungen für dessen Gelingen voraus:

- Funktionaler Sprachgebrauch
- Sprachtrennung
- Sprachliche und emotionale Zuwendung der Eltern dem Kind gegenüber
- Positive Einstellung zur Zweisprachigkeit
- Positives Sozialprestige beider Sprachen

Ein funktionaler Sprachgebrauch und die Trennung der Sprachen durch die natürliche Anwendung der Eltern und dem Adressieren an das Kind fördern dessen Spracherwerb und die Getrennthaltung der beiden Sprachen je nach Sprachpartner. Das Kind verspürt dabei die Notwendigkeit der unterschiedlichen Verwendung der Sprachen je nach Sprachpartner und lernt, diese getrennt und richtig einzusetzen, da der Sprachgebrauch zunächst an eine bestimmte Person gebunden ist. Darüber hinaus ist die Sprachverwendung der jeweiligen Erstsprache des Elternteils ein Ausdruck von Solidarität seiner Sprache gegenüber und stärkt die Sprache in der Notwendigkeit ihres Gebrauchs und forciert ihr Prestige.¹⁸⁴

Bevor näher auf diese Voraussetzungen eingegangen wird, soll der Form des natürlichen Bilingualismus noch die intentionale Form der Zweisprachigkeit gegenübergestellt werden, da die eingeführten Faktoren für das Gelingen von Zweisprachigkeit für beide Begriffe gleichermaßen Voraussetzung und Anwendungsnotwendigkeit darstellen.

4.3.2 Intentionaler Bilingualismus

Im Gegensatz zum natürlichen Bilingualismus kann dem Kind Bilingualismus auch durch einen intentionalen Spracherziehungsrahmen vermittelt werden. Führt eine monolinguale Familie zum Zwecke der bilingualen Spracherziehung des Kindes eine zweite Sprache ein, die für die Eltern eine Fremdsprache darstellt, so stellt dies die Form eines intentionalen Bilingualismus dar. Diese spezifische Methode der Bilingualerziehung von Kindern bezeichneten Kielhöfer/Jonekeit als „künstlich“ und im diskussionswürdigen Kontrast zu einer natürlichen Zweisprachigkeitserziehung. Eine Reihe von Linguisten kritisiert nach wie vor die bilinguale Spracherziehung von Kindern auf der Basis einer Fremdsprache. So beinhaltet der Begriff des künstlichen Bilingualismus zugleich eine kritische Haltung des Fach- wie Laienpublikums.

„In their opinion, those parents imitate a natural situation by speaking with their child in a foreign language which they consider as something abnormal or

¹⁸⁴ Vgl. Riehl 2004:68. Vgl. Kielhöfer/Jonekeit 1995:91.

artificial. The problem of possible error transfers and the assumption of an accent by the children are also often criticized, even by laymen.”¹⁸⁵

Ob der Künstlichkeit der spracherzieherischen Situation war neben dem Begriff „künstlich“ auch die Bezeichnung *artificial bilingualism* kritisch zu sehen. Nach der Überzeugung des positiv gesinnten Fachpublikums tragen die bisher verwendeten Begriffsbezeichnungen dieser Form der Spracherziehung keine entsprechende Rechnung und attribuieren der Spracherziehung negative Konnotationen. Für Jozef Pallay ist die Bezeichnung „künstlich“ eine fatale, denn sie impliziere „[...] that the language education would lead to an artificial and ultimately undesirable final result.“¹⁸⁶ Hiermit übereinstimmt Saunders, der deutlich macht, dass der Begriff *artificial* wenn überhaupt nur die Situation selbst zu beschreiben vermöge, denn

„The bilingualism of the child is not artificial in itself, but rather the situation of the parents in which, for example, the father speaks in his mother tongue and the mother in a foreign language with the child. Only the outsider regards this as “artificial” because he is often convinced that a parent must be a native speaker to be able to bring up his child bilingually or to obtain permission to do this.”¹⁸⁷

Für das Kind ist die Situation keineswegs eine künstliche, da es die Sprachrollen als gegeben und damit natürlich betrachtet. So sei die Fremdsprache für das Kind dennoch eine ganz natürliche Begebenheit. „It is a language of intimacy between child and parent. It is their common language for daily communication with each other”¹⁸⁸, so Saunders. Daher betrachtet auch Saunders die Bezeichnung „künstlicher Bilingualismus“ als einen etwas unglücklich gewählten Begriff, da dieser auf negative Schlüsse und die Unnatürlichkeit der Situation gekoppelt mit einem Mangel an Authentizität abziele. Saunders will diese Form der Spracherziehung daher als *infant bilingualism* verstanden wissen, bei der eine der vom Kind erworbenen Sprachen nicht die Erstsprache der Eltern sei, noch die dominante Sprache der Sprachumgebung darstelle.¹⁸⁹ Zu einem neutraleren Begriff jüngerer Datums kam Jozef Štefaník, der die Bezeichnung „intentionaler Bilingualismus“ in die Forschung einführte. Diese Bezeichnung stehe für einen Terminus

„[...] derived from pedagogy and describes a planned, targeted and deliberately comprehensive education, which is undertaken by parents, educators and teachers of the child. They want to achieve certain educational goals and make use of vari-

¹⁸⁵ Jiménez 2010:4.

¹⁸⁶ Pallay 2006:48.

¹⁸⁷ Saunders 1988:41.

¹⁸⁸ Ebd. 1988:41.

¹⁸⁹ Ebd. 1988:38.

ous educational resources. *Intentional education* focuses on the intention and the aims of the educators.”¹⁹⁰

Intentionaler Bilingualismus umgehe daher erwähnte negative Konnotationen, weswegen auch diese Arbeit dieser Bezeichnung folgen wird.

Als nach wie vor marginales Phänomen der Bilingualismusforschung bleibt intentionaler Bilingualismus noch als spannendes Forschungsfeld weiter in die Tiefe entdeckbar. So ist die zweite Sprache, die zum Zwecke der sprachlichen Erziehung des Kindes gewählt wird, dabei nun nicht Muttersprache einer der beiden Eltern, sondern eine Fremdsprache. Um eine entsprechende Spracherziehung zu gewährleisten, fordert der Einsatz dieser Fremdsprache ein äußerst hohes Niveau von Sprachkompetenz, die im Idealfall durch muttersprachengleiche Kenntnisse gekennzeichnet ist. Aufgrund des geforderten hohen Niveaus in der Fremdsprache ist diese Art der bilingualen Spracherziehung vor allem in Akademikerfamilien zu finden, wo zumindest ein Elternteil auf eine entsprechende Vorbildung in einer Sprache zurückgreifen kann, um die bilinguale Spracherziehung überhaupt zu realisieren. Bilingualismus wird hier durch den konsequenten Einsatz einer Fremdsprache von einem Elternteil initiiert. Intentionaler Bilingualismus kann darüber hinaus durch spracherzieherische Fördermaßnahmen, etwa durch das Einstellen eines Kindermädchens, das die Zielsprache als Muttersprache spricht, unterstützt werden. Die wichtigste Voraussetzung für eine derartige Spracherziehung sind neben einer positiven Einstellung zur bilingualen Erziehung zunächst grundsätzliche Kenntnisse der einzuführenden Fremdsprache. „They must exhibit a solid linguistic and cultural competency and they must be willing to continue their language education on a permanent basis. A stagnation of linguistic knowledge would be disastrous and counterproductive for the linguistic evolution of the child”¹⁹¹, so Jiménez. Daneben gelten wie beim natürlichen Bilingualismus auch die weiter oben erwähnten Rahmenbedingungen einer bilingualen Erziehung wie ein strikt funktionaler Sprachgebrauch, eine entsprechende Sprachtrennung, die sprachliche und emotionale Zuwendung der Eltern ihrem Kind gegenüber und ein gleichermaßen positives Sozialprestige beider Sprachen. Auf diese Weise kreieren die Eltern eine künstliche Spracherwerbssituation von zwei Sprachen, die dem Kind ermöglicht, bilingual heranzuwachsen, um ihm so einen Vorsprung für sein weiteres Leben und das spätere Sprachlernen zu verschaffen. In diesem künstlich geschaffenen Spracherziehungsrahmen entwickelt das Kind ähnlich dem natürlichen bilingualen Spracherwerb auf intentionale Weise zwei Erstsprachen, die auch hier die

¹⁹⁰ Štefanik 1996:137.

¹⁹¹ Jiménez 2010:5.

grundsätzlichen Charakteristika des Spracherwerbs eines Kindes aufweisen. Zwar nicht auf natürliche Weise, wohl aber durch den unmittelbaren Kontakt zu seinen Eltern formt das Kind dennoch einen zunächst passiven, später aktiven Gebrauch zweier Sprachen aus und erwirbt dadurch auf zweckbestimmte Weise von ganz allein zwei Erstsprachen. Die zweisprachige Erwerbssituation des Kindes ist hier durch ein authentisches (Elternteil, das sich in seiner Muttersprache an das Kind wendet) sowie künstliches (Elternteil, das zum Zwecke der Spracherziehung des Kindes eine Fremdsprache anwendet) sprachliches Umfeld gekennzeichnet. Unter Einhaltung gewisser Rahmenbedingungen, die gleichsam für eine natürlich bilinguale Spracherziehung gelten, weiß ein intentional bilinguales Sprachumfeld dem Kind ebenso zwei Erstsprachen zu vermitteln. „Another condition for successful education is a consistent and constant communication with the child in the other language, as the child must be continually motivated to use the language“¹⁹², so Jiménez aus dem Fundus ihrer praktischen Erfahrungen in der intentionalen Bilingualerziehung ihrer Tochter. In den ersten Jahren einer intentionalen Spracherziehung macht es dabei für das Kind zunächst keinen Unterschied, ob die eingesetzte Zweitsprache Muttersprache oder muttersprachengleiche Fremdsprache desjenigen Elternteils, das die Fremdsprache konsequent dem Kind gegenüber anwendet, ist. Erst mit wachsenden Sprachkenntnissen und einem sich verstärkenden Sprachbewusstsein kann es zu einem Überholen der Sprachkenntnisse gegenüber dem Elternteil kommen, für das die Zweitsprache nach wie vor eine Fremdsprache darstellt. Meist geht diese Erkenntnis mit einer ersten Bewusstwerdung des Kindes über seine Zweisprachigkeit einher, die gewöhnlich mit dem Eintritt in den Kindergarten oder der Schule als erstmalige Öffnung der Familie und damit erste sprachliche Zäsur in der Sprachentwicklung auftritt. Auf derartige Beobachtungen wird im empirischen Teil näher eingegangen, wenn die Kinder bemerken, dass die Zweitsprache des Elternteils, das die Fremdsprache vermittelt, gar nicht dessen Muttersprache ist.¹⁹³

Obwohl dem Kind auch im Rahmen einer gelungenen intentionalen Zweisprachigkeits-erziehung zwei Erstsprachen vermittelt werden können, wohnt dieser Form der bilingualen Spracherziehung dennoch ein künstlicher Aspekt inne, weswegen es hier umso mehr auf das Durchhaltevermögen der Eltern ankommt, zumal der Einsatz einer Fremdsprache erforderlich ist, die auf sehr hohem Niveau und konsequent von einem Elternteil angewendet werden sollte. Das Gelingen einer intentionalen Bilingualerziehung bedarf deshalb einer enormen Konsequenz des Elternteils, das die Fremdsprache vermittelt, da

¹⁹² Jiménez 2010:5.

¹⁹³ Vgl. Kapitel 5.8.4 „Spracherwerbsphase 4: Der Eintritt in die Grundschule (ab 6 Jahre)“.

diesem Elternteil darüber hinaus auch selbst der alltägliche Kontakt zur eigenen Erstsprache fehlt und gleichzeitig ein kontinuierlicher Sprachkontakt zur Fremdsprache gefordert wird. Intentionaler Bilingualismus stellt daher eine gewisse Herausforderung für sprachliche engagierte Eltern dar, ist aber weder zwangsläufig zum Scheitern verurteilt, noch lassen sich – unter Einhaltung gewisser Rahmenbedingungen - eklatante Unterschiede zwischen einer natürlichen und intentionalen Bilingualerziehung ausmachen, wie sich anhand der empirischen Untersuchung dieser Arbeit noch aufzeigen lässt.

4.3.3 Voraussetzungen für die bilinguale Spracherziehung des Kindes

Um die entsprechenden Voraussetzungen für die bilinguale Spracherziehung eines Kindes zu schaffen, bedarf es einer Reihe von Faktoren, die das Gelingen einer natürlichen wie intentionalen Bilingualerziehung wahrscheinlich machen. Das Gestalten eines entsprechenden sprachlichen Umfeldes ist daher unerlässlich. Dieses sollte zunächst von einer entsprechend positiven Einstellung zu den Sprachen, von Motivation, von emotionaler wie sprachlicher Zuwendung, von funktionalem Sprachgebrauch und dem Sprachtrennungsprinzip gekennzeichnet sein.

„It all starts with love... and positive attitudes“¹⁹⁴, um mit De Houwers Grundhaltung zu sprechen, denn zunächst scheinen *Motivation* und die *positive Spracheinstellung* der Eltern dem spracherzieherischen Unterfangen vordergründig. Durch diese positiv motivierte Haltung der Eltern wird das Kind in ein Umfeld geboren, das die Sinnhaftigkeit einer Bilingualerziehung erkannt hat und positiv darauf ausgerichtet ist, dem Kind zwei Sprachen zu vermitteln und an der gewählten Spracherziehungsmethodik auch wirklich festzuhalten. Mit dieser positiven Grundeinstellung lässt sich ein solches Vorhaben tatsächlich auch realisieren. Aber nicht nur für die Eltern, sondern auch von Seiten des Kindes bedarf es einer positiven Einstellung gegenüber den beiden Sprachen. Die Beherrschung von zwei Erstsprachen soll schließlich als Vorteil anerkannt werden können und ihm im Verlaufe seines Lebens von Nutzen sein, sei es nun um einer familiären Verständigung nachzukommen, sich in zwei Sprachwelten und damit auch kulturell in verschiedenen Welten bewegen zu können, oder ein Weiterkommen im späteren Berufsleben zu fördern. Letztgenannte Vorteile, die sich durch eine Bilingualerziehung für das Kind ergeben, werden sich ihm freilich erst später eröffnen, dennoch ist eine positive Einstellung des Kindes den Sprachen gegenüber unerlässlich, die normalerweise ganz von selbst von den Eltern auf das Kind übergeht. Bei ungenügender Akzeptanz des Kin-

¹⁹⁴ De Houwer 2009:86.

des einer der beiden Sprachen gegenüber kann dies zur Erscheinung von Sprachverweigerung¹⁹⁵ führen. Die Ursachen für Sprachverweigerung können in aufkommendem Sprachbewusstsein, individueller Einschätzung des Bilingualen von Sprachprestige, oder im emotionalen Bereich zu verorten sein. Um ein Gelingen des Unterfangens wahrscheinlich zu machen, bedarf es neben der Motivation und der positiven Spracheinstellung der Eltern wie der Kinder aber auch einer entsprechenden *emotionalen und sprachlichen Zuwendung der Eltern*, die einen prägenden Einfluss auf den kindlichen Spracherwerb nehmen. Kommt es zu einer vernachlässigten Zuwendung, wird der Erwerbsverlauf erschwert und verlangsamt sich. Bleibt die Zuwendung vorübergehend oder sogar dauerhaft gestört, etwa wenn sich ein Elternteil dem Kind in Folge beruflicher Verpflichtungen weniger widmen kann, so wird die Beziehung zum präsenteren Elternteil und somit auch zu dessen Sprache intensiviert. Solch ein Umstand macht sich rasch bemerkbar und bildet sich in einem sprachlichen Ungleichgewicht ab. Dabei gewinnt eine Sprache schnell die Oberhand, während die andere Sprache in ihrer Entwicklung zurückbleibt. Es wird deutlich, weswegen eine ausgewogene emotionale und sprachliche Zuwendung beider Elternteile im Verlauf des bilingualen Spracherwerbs des Kindes nötig ist. Das Umfeld stellt eine wesentliche Konstante in der bilingualen Spracherziehung des Kindes dar. Es benötigt ausgeglichenen Sprachinput in beiden Sprachen, denn nur so kann es beide Sprachen erfolgreich erwerben. Daneben spielen der *funktionale Sprachgebrauch* und das *Sprachtrennungsprinzip* eine gewichtige Rolle. Wesentlich dabei sind die tunliche Vermeidung von Sprachmischungen und die konsequente sprachliche Zuordnung von bestimmten Funktionen. Beide Sprachen sollen unabhängig voneinander gebraucht werden und bestimmten Personen zugeordnet werden können. Das Kind soll lernen, dass eine jeweilige Sprache bestimmten Personen, Aufgaben, Rollen und Anwendungsfeldern zukommt. Übersetzungen von einer in die andere Sprache werden annahmegemäß ausgeschlossen. Funktionaler Sprachgebrauch und Sprachtrennung ergeben sich durch die Erfüllung verschiedener Funktionen. So wie eine Sprache der Mutter und die andere Sprache dem Vater zugeordnet. Jeder Sprache kommen ein klarer Adressat und eine klare Funktion zu. Dadurch kann sie vom Kind in ihrer Anwendung automatisch abgegrenzt und getrennt gehalten werden. Inkonsequenz in Belangen des funktionalen Sprachgebrauchs und der Sprachtrennung bewirken Überlappungen der sprachlichen Rollenverteilungen, starke Sprachmischungen können die Sprachtrennung derart stören, dass die Prinzipien nicht mehr aufrecht erhalten werden können und es in-

¹⁹⁵ Auf den Begriff der *Sprachverweigerung* wird im Kapitel 4.4.3 „Sprachverweigerung“ der Theorie und in den Kapiteln 5.5.5 und 5.10.5 „Sprachverweigerung“ der Praxis noch genauer eingegangen.

folgedessen zu funktionalen Konflikten kommt, die in sprachlicher Interferenz münden können.¹⁹⁶ Lamberts Empfehlung gilt daher für den natürlichen wie intentionalen Erziehungskontext gleichermaßen, wenn er als Grundregel darauf verweist, dass „the more “separated” the contexts of acquisition, the less the bilingual interference.”¹⁹⁷

4.4 Auswirkungen von Bilingualismus

4.4.1 Sprachmischungen: Transfer und Interferenz

Im Vorangegangenen wurde die Wichtigkeit des funktionalen Sprachgebrauchs und des Sprachtrennungsprinzips dargestellt. Werden der funktionale Sprachgebrauch und das Prinzip der Sprachtrennung nicht konsequent eingehalten, kann dies im Verlauf des Spracherwerbs zu einer Störung sprachlicher Ordnungen führen, die sich schließlich in Form von häufigen Sprachmischungen und sprachlichen Interferenzen niederschlagen können.¹⁹⁸

Direkte Übertragungen von Sprachelementen der einen in die andere Sprache auf Wort-, Satzteil- oder Satzebene geben Sprachmischungen wieder und können eine unterschiedliche Ausprägung der sprachlichen Zusammensetzung aus zwei Sprachen aufweisen. Meist bleibt dabei eine der beiden Sprachen die Grundsprache, in die jeweils Elemente der zweiten Sprache eingebaut werden. Mit zunehmender Häufigkeit der Sprachmischung können die Sprachen dann nicht mehr getrennt gehalten werden. Das Kind mischt die Sprachen in einer Regelmäßigkeit, die auf einen kontinuierlichen Sprachwechsel hindeuten. Der Bilingualismus des Kindes verschimmt zu einer Art Mischsprache, die von einer gewissen Eigenständigkeit gekennzeichnet ist. Überträgt der Sprecher sein sprachliches Wissen aus der Erstsprache auf seine Zweitsprache und gelingt dies beziehungsweise bleibt die Übertragung von der einen in die andere Sprache unbemerkt, so wird dieser Sprachübertragungsvorgang als *Transfer* bezeichnet. Im Unterschied dazu ist das Produkt einer misslungenen Übertragung die so genannte *Interferenz*. Es kommt zu falschen Analogien damit zu fehlerhaften Übertragungen von Elementen der einen in die andere Sprache (bspw. *faux amis* oder *false friends* als Folge direkter Übertragungen). Übermäßiges *code-switching* und sprachliche Interferenzen führen zu Sprachmischungen (*code-mixing*). *Code-switching* ist zunächst ein bewusster Vorgang des Sprechers, der den Sprachwechsel beabsichtigt. Ein steigender Grad der

¹⁹⁶ Vgl. De Houwer 2009:90-104. Vgl. Kielhöfer/Jonekeit 1995:14ff.

¹⁹⁷ Lambert 1972:52.

¹⁹⁸ Vgl. Kielhöfer/Jonekeit 1995:14ff.

Häufigkeit des *code-switchings* kann allerdings zu einer zunehmenden Unbewusstheit des Vorgangs führen, die im *code-mixing* mündet und damit eine mangelnde Sprachtrennung auf Ebene grammatikalischer Sprachkompetenz aufzeigt.¹⁹⁹ Das Kapitel 4.4.2 „Sprachwechsel: Code-switching, Code-mixing, Borrowing“ wird sich diesen Begriffen weiter unten noch eingehender zuwenden. Das Resultat des sprachlichen Transfers von Regeln der einen auf die andere Sprache kommen in Interferenzen zum Ausdruck, die Weinreich in phonologische, grammatikalische und lexikalische Interferenzen einteilt und dabei auf den Begriff der Interferenz folgendermaßen verweist:

„Der Terminus Interferenz schließt die Umordnung von Strukturschemata ein, die sich aus der Einführung fremder Elemente in die stärker strukturierten Bereiche der Sprache ergibt; zu diesen Bereichen sind etwa der Hauptteil des phonologischen Systems, ein großer Teil der Morphologie und Syntax und einige Felder des Wortschatzes zu zählen.“²⁰⁰

Im Kontrast zu Sprachmischungen erfolgt bei der Interferenz eine Überlappung von Strukturen und Regeln, die indirekt einwirken und deshalb schwerer erkennbar sind. Interferenz kann üblicherweise bei Sprachlernern beobachtet werden, welche die Strukturen ihrer Erstsprache auf die Zielsprache zu übertragen versuchen. Die Trennung zwischen Spracherwerb und –lernen wurde im Kapitel 3.3.3.1 „Differenzierung von Spracherwerb und –lernen: Formales versus intuitives Lernen“ bereits detailliert beschrieben. Wiewohl sich das Sprachlernen grundsätzlich von Spracherwerb unterscheidet, können dennoch hier wie dort gewisse allgemeine Sprachlernstrategien ausgemacht werden. Sprachlernen basiert auf ähnlichen Gesetzmäßigkeiten wie der natürliche Spracherwerb in einer Abfolge von aufeinander aufbauenden Stadien. Sprachliche Übergeneralisierung als vorübergehende Sprachlernstrategie kommen beim natürlichen Spracherwerb eines Kindes genauso vor wie beim Sprachlernenden. Die Stadien der Sprachentwicklung beinhalten sprachliche Stolpersteine, die zu Interferenzen mit der Erstsprache führen können. Da der Lerner stets dazu verleitet wird, Vergleiche zwischen den Mustern seiner Erstsprache mit jenen der Zielsprache anzustellen, stellen Bereiche wie die Substitution, Über- und Unterdifferenzierung sowie in der Über- und Unterrepräsentation eine Fehlerquelle für interlinguale Interferenzen dar. Intralinguale Interferenzen kommen meist als Übergeneralisierung oder Hyperkorrektheit zum Ausdruck. Transfer kann sich hier positiv (Förderung) wie

¹⁹⁹ Vgl. Lüdi 2005:341ff.

²⁰⁰ Weinreich 1977:15.

negativ (Entgegenwirken) gestalten. Bei der Vermittlung von Sprache und Sprachlernen kann man sich dieses Hintergrundwissens bedienen und das Entstehen von Fehlern hinterfragen. Es werden grundsätzlich inter- und intrasprachliche Fehler unterschieden. Intersprachliche Fehler nehmen dabei Bezug auf Kontrastnivellierung, Kontrastverschiebung und –übertreibung, *false friends* und Divergenz, wohingegen intrasprachliche Fehler durch Überdifferenzierung, Übergeneralisierung, Regularisierung und Simplifizierung erklärt werden. Nicht jeder Fehler ist gleich und hat dieselbe Ursache, so bedient man sich im pädagogischen Kontext diesen Hintergründen und versucht, entstandene Fehler zu analysieren, zu kategorisieren, zu erklären und für die Sprachentwicklung positiv zu nutzen. Untersuchungsergebnisse zu den Formen der Übertragung von der Erst- auf die Zweitsprache sind daher auch in der Sprachlernpädagogik von entsprechendem Nutzen.

Aber nicht nur im pädagogischen Kontext des Sprachlernens sind die Ergebnisse der Forschung von Interesse. Da sie auf den natürlichen Zweitspracherwerb übertragbar sind und im direkten Zusammenhang mit Sprachentwicklung stehen, geht man auch hier von der Existenz um sprachlichen Interferenzen aus. Typischerweise können bei bilingualen Kindern bis zu ihrem dritten Lebensjahr verstärkt Sprachmischungen beobachtet werden. Rund um das dritte Lebensjahr beginnt sich ein verstärktes intersprachliches Bewusstsein um Sprache auszuformen, wobei die einzelnen sprachlichen Strukturbereiche unterschiedlich anfällig für Transfer zu sein scheinen. Die Phonologie ist dabei stärker anfällig für sprachlichen Transfer, wohingegen sich Flexionen als wesentlich transferresistenter erweisen.²⁰¹ Sprachlicher Transfer kommt damit auch beim natürlichen Erwerb einer zweiten Sprache vor.

²⁰¹ Vgl. Wode 1988:98.

4.4.4.1 Das Sprachsystem bilingualer Kinder

Sprachmischungen von bilingualen Kindern geben Anlass dazu, die Repräsentation der Sprachsysteme zu hinterfragen und Rückschlüsse auf das Sprachsystem der Kinder zu ziehen. Es wird versucht, die Repräsentation der beiden Sprachen im Gehirn des bilingualen Kindes zu entschlüsseln. Diskutabel erscheint die Frage, ob Bilinguale von Geburt an über zwei eigenständige Sprachsysteme verfügen (*Separate Development Hypothesis* oder *Independent Development Hypothesis*), oder ob beide Sprachen anfänglich in einem einzigen Sprachsystem verankert sind und erst eine spätere Trennung in zwei eigenständige Sprachen erfolgt (*hybrider Systemansatz*), die auf eine verzögerte separate Verankerung der Sprachen im Gehirn des bilingualen Kindes hinweist. In der Forschungsliteratur besteht noch kein grundsätzlicher Konsens hinsichtlich einer Systematik und der Verortung der beiden Sprachen in ein oder zwei Sprachsysteme. Trotz einer steigenden Anzahl von Untersuchungen zum bilingualen Spracherwerb in unterschiedlichen Bereichen der Sprachentwicklung, ist die morphosyntaktische Entwicklung bilingualer Kinder das meist beleuchtete Forschungsfeld auf diesem Gebiet. In dieser generellen Fokussierung auf Untersuchungen zur morphosyntaktischen Entwicklung bei bilingualen Kindern sprechen sich die Anhänger der *Separate Development Hypothesis* (ua. Bergman 1976, Meisel 1989/1990, Meisel/Genesee 1989, Genesee 1995) dafür aus, dass Kind durch entsprechenden Sprachinput von Geburt an zwei eigenständige Sprachsysteme entwickle. Meisel bezieht sich auf den Begriff der *bilingual first language acquisition* (BFLA), bei der das Kind durch den zweifachen Sprachinput verschiedene Spracherwerbsstadien durchwandert und dabei von Beginn an zwei eigenständige Sprachsysteme entwickelt. Die Durchwanderung dieses bilingualen Erstspracherwerbs bezeichnet Meisel als *bilingual first language acquisition* (BFLA). Unter der Annahme des BFLA Ansatzes verlieren die Begriffe Erst- und Zweitsprache an Bedeutung, da es keine zweite Sprache im chronologischen Erwerbssinne gibt. Vielmehr führt Wölck (1984) in dieser Diskussion zwei bezeichnendere Begriffe ein und nimmt Bezug auf die Termini *Sprache A* und *Sprache Alpha*, um eine chronologische Differenzierung der Sprachen zu verringern. Beim BFLA setzt der Spracherwerb zweier Sprachen zur gleichen Zeit ein. So erfahren beide Sprachen von Geburt des Kindes an gleichmäßigen Input und werden regelmäßig zu Kommunikationszwecken gebraucht, was die Ausprägung zweier eigenständiger Sprachsysteme und die Getrennthaltung der Sprachen im Lichte der Sprachtrennung begünstigt. De Houwer erklärt:

“This does not necessarily imply that both these languages need be on the same footing; that is, they need not be used in equal proportion or with equal frequency or regularity. Rather, the terms here refer to the input languages and specify that both input languages start to be used in regular communication with the child at the same time in development (viz., from birth or very soon afterward).”²⁰²

Der *Separate Development Hypothesis* steht ein *hybrider Systemansatz* gegenüber (ua. Leopold 1978, Volterra/Taeschner 1978), bei dem die Verordnung der beiden Sprachen zunächst in einem einzigen Sprachsystem gesehen wird, bevor zu einem späteren Zeitpunkt die Trennung in zwei eigenständige Sprachsysteme erfolgt.²⁰³ So leitet beispielsweise Leopold (1978) aus den Untersuchungen seiner Tochter Hildegard ab, es erfolge zunächst die Verortung zweier Sprachen in einem einzigen Sprachsystem und postuliert, „Infants exposed to two languages from the beginning do not learn bilingually at first, but weld the double representation into one unified speech system.”²⁰⁴ Ähnlich dem hybriden Erklärungsansatz Leopolds haben Volterra/Taeschner (1978) das wohl meist diskutierte Modell zum Sprachsystem Bilingualer in ihrem „Drei-Phasen-Modell“ dargestellt. Volterra/Taeschner extrahieren aus ihren Beobachtungen des Spracherwerbs des bilingualen Kindes Lisa drei wesentliche Phasen mit fließenden Übergängen, die folgendermaßen charakterisiert werden:

- Phase I (1;6-1;11): „The child has only one lexical system comprising words from both languages.
- Phase II (2;5-3;3): Development of two distinct lexical systems although the child applies “the same syntactic rules to both languages”.
- Phase III (2;9-3;11): Differentiation of two linguistic systems, lexical as well as syntactic.”²⁰⁵

Anfänglich ist die Mischung lexikalisch-syntaktischer Elemente zweier Sprachen zu beobachten. Das bilinguale Kind formuliert am Beginn des bilingualen Spracherwerbsprozesses einfache 2-Wort- und 3-Wortsätze, die Elemente beider Sprachen beinhalten. Nach Maßgabe Volterra/Taeschners repräsentieren diese gemischten Äußerungen zunächst lediglich eine Sprache und stehen damit für ein einziges Sprachsystem. Erst die zweite Phase des „Drei-Phasen-Modells“ beschreibt die beginnende Separierung des Sprachsystems und damit die Verortung der beiden Sprachen in zwei getrennte Systeme. Die Trennung erfolgt hier zunächst im Bereich der Lexik. Die zunehmende Eigenständigkeit der Sprachsysteme wirkt vermehrt Mischungen im Bereich der Lexik entgegen.

²⁰² De Houwer 2005:31.

²⁰³ Vgl. Ebd. 2005:30-48.

²⁰⁴ Leopold 1978; zit. Thomason 2005:50.

²⁰⁵ Volterra/Taeschner 1978; zit. Wei 2000:344.

gen. Das Kind muss nun nicht mehr auf Synonyme der anderen Sprache zurückgreifen und reduziert Sprachmischungen. Erfasst die zunehmende Trennung auch die syntaktische Ebene, so vermag das Kind nach Volterra/Taeschner in der dritten Phase seine beiden Sprachen als zwei separierte Sprachsysteme zu differenzieren. Eine strikte Konnotation der Sprachen mit bestimmten Bezugspersonen erleichtern es dem Kind, die Sprachsysteme getrennt zu entwickeln, denn „it is at this stage that she more rigidly associates the languages with different persons (‘‘une personne - une langue’’).’’²⁰⁶ Am Ende der dritten Phase gilt das Kind gewissermaßen als vollwertig bilingual, denn „[...] at the end of this stage, the child is able to speak both languages fluently, i.e. with the same linguistic competence as a monolingual child, with any person. It is only at this point that one can say a child is truly bilingual.’’²⁰⁷

Die These Volterra/Taeschners als Repräsentanz des *hybriden Systemansatzes* hält der Kritik der Forschung dennoch aus drei wesentlichen Gründen nicht Stand: Zunächst wirft das „Drei-Phasen-Modell“ ganz grundsätzlich die Problematik einer unzureichenden, empirischen Beleg- und damit Extrapolierbarkeit auf. Mangels Datenmaterial an 2-Wort- und 3-Wortsätzen können neben der Analyse der Lexik auch im Bereich der Syntax nur schwer extrapolierbare Schlüsse gezogen werden. Diesen grundsätzlichen Kritikpunkt bringt das Kollegium in verschiedenen Arbeiten zur Sprache, so diskutiert u.a. in Mills (1986), De Houwer (1987), Meisel/Mahlau (1988), Meisel (1989) und Genesee (1989).²⁰⁸ Neben der Mangelhaftigkeit an empirischem Datenmaterial entfacht die These Volterra/Taeschners darüber hinaus die Diskussion eines analytischen Problems und spaltet damit die Verfechter des *hybriden Systemansatzes* und die Anhänger der *Separate Development Hypothesis* in zwei Gruppen. Sprachmischungen zwangsläufig als Evidenz für ein unifiziertes Sprachsystem des bilingualen Kindes zu interpretieren, sei nach Maßgabe der Anhängerschaft der *Separate Development Hypothesis* eine unzulängliche Schlussfolgerung, der Leopold und Volterra/Taeschner in ihrer Analyse unterliegen. Als analytisch problembehaftet gilt die Schlussfolgerung des *hybriden Systemansatzes* deshalb, weil Äußerungen mit lexikalischen Einheiten beider Sprachen nicht zwangsläufig ein einziges zugrunde liegendes Sprachsystem erkennen lassen. Unter dieser Annahme läge allen Bilingualen lediglich ein einziges Sprachsystem zugrunde, in dem beide Sprachen verankert sind, denn nicht nur bilinguale Kinder bringen ge-

²⁰⁶ Vgl. Volterra/Taeschner 1978; zit. Lanza 1997:32. Vgl. Kapitel 3.5.1 „Das Partnerprinzip: Die „une personne – une langue“ Methode“.

²⁰⁷ Ebd. 1978; zit. Lanza 1997:32.

²⁰⁸ Kritisch dazu Meisel/Genesee 1989; zit. Wei 2000:327-369. Sie stellen das „Drei-Phasen-Modell“ nach Volterra/Taeschner u.a. mangels fundierter empirischer Belegbarkeit in Frage.

mischtsprachige Äußerungen hervor, sondern der Usus des *code-switchings* kennzeichnet ganz grundsätzlich einen gängigen Sprachgebrauch Bilingualer.²⁰⁹ De Houwer unterstreicht:

„[...] the use of utterances that contain lexical items from two languages is not necessarily a reflection of one underlying language system. If so, all bilingual speakers would necessarily be operating with one fused system since all bilingual speakers at least occasionally use lexically mixed utterances.“²¹⁰

De Houwer schließt es aus, auftretende Sprachmischungen als Evidenz eines unifizierten Sprachsystems zu betrachten, sondern sieht erst in einer psycholinguistischen Herangehensweise ein geeignetes Instrument für entsprechende Erklärungsversuche von Sprachmischungen bilingualer Kinder, da soziolinguistische Rahmenbedingungen als maßgebliche Einflussgröße in der Getrennthaltung der Sprachen gelten.²¹¹ Dieser Argumentation folgt auch Lanza (1997), denn die sprachliche Sozialisierung der Kinder spiele eine erhebliche Rolle hinsichtlich der Tendenz zu Sprachmischungen. De Houwer führt aus:

„Rather, young bilingual children’s lexically mixed utterances first and foremost need a sociolinguistic explanation: It needs to be investigated under which sociolinguistic conditions they do and do not appear and whether children are socialized in an environment that encourages their use or not. Once this is clear, psycholinguistic models can be constructed to explain the occurrence of mixed utterances and their form.“²¹²

Daneben werden bei Volterra/Taeschner lexikalische Interferenzen als Zeichen eines unifizierten Sprachsystems gedeutet. Solch lexikalisch interferente Äußerungen sind ein Zeichen einer undifferenzierten Sprache basierend auf einem sprachlichen Regelsystem, das sich substantiell von zwei eigenständig operierenden Sprachsystemen unterscheidet. Dagegen argumentiert Meisel (1989), denn Interferenzen bedingen *per se* die Existenz zweier Sprachsysteme, die sich aufeinander auszuwirken vermögen und in Form von sprachlichen Interferenzen zum Ausdruck kommen.

Konträr zum *hybriden Systemansatz* Volterra/Taeschners oder Leopolds spricht sich zunächst auch Bergman (1976) auf der Basis der Beobachtungen ihrer Tochter Mary als empirische Quelle für die *Separate Development Hypothesis* aus und konstatiert ähnlich dem Vorangegangenen:

²⁰⁹ Vgl. Kapitel 4.4.2 „Sprachwechsel: Code-switching, Code-mixing, Borrowing“.

²¹⁰ De Houwer 2005:34.

²¹¹ Vgl. Kapitel 3.5.1 „Das Partnerprinzip: Die „une personne – une langue“ Methode“.

²¹² De Houwer 2005:34.

„In cases of simultaneous language acquisition, each language will develop independently of the other, reflecting the acquisition of that language by monolingual children, unless it is the case that the lines between the two languages are not clearly drawn in the linguistic environment of the child. In such case, which may be caused by code-switching patterns in the bilingual community or by deviations in the adult language of the child's environment from the norm in the monolingual community, the child will sort out the two systems according to the input that he receives.”²¹³

Dem monolingualen Spracherwerb gleichkommend entwickelt das bilinguale Kind seine beiden Sprachen unabhängig voneinander und damit zwei eigenständige Sprachsysteme. Zu Sprachmischungen käme es deshalb, weil das Kind erst lernen müsse, zwischen den beiden verfügbaren Sprachrepräsentationen systemisch hin- und herzuschalten und den Sprachgebrauch in unterschiedlicher Anforderung an soziolinguistische Parameter (Gesprächspartner, Situation, Thema, etc.) zu steuern. Da die Gründe für einen Sprachwechsel je nach soziolinguistischer Anforderung auf individueller Basis zu suchen sind, entbehrt diese Annahme die Grundlage entsprechender Extrapolierbarkeit.

So kam der *hybride Systemansatz* der Forderung, zu erklären, wie bilinguale Kinder in dieser Verankerung beider Sprachen in einem einheitlichen Sprachsystem deren Differenzierung zu steuern vermögen, nicht in entsprechend belegbarer Form nach, weswegen die jüngere Bilingualismusforschung die Argumentation eines Erklärungsansatzes entsprechend der *Separate Development Hypothesis* verfolgt. Eine Vielzahl an späteren empirischen Arbeiten unterstreichen die Gültigkeit der *Separate Development Hypothesis* als Erklärungsansatz für die Verankerung der beiden Sprachen bilingualer Kinder in zwei eigenständigen Sprachsystemen von Beginn an.²¹⁴ Stellvertretend für diese zahlreichen empirischen Daten, die sich allesamt für die *Separate Development Hypothesis* aussprechen, dienen die Erklärungsansätze nach Meisel 1989 und Genesee 1989 einer entsprechenden Verdeutlichung dieser Forschungstendenz.

Meisel beschreibt in seinen Ausführungen verschiedene grundsätzliche Beobachtungen des Umgangs mit den beiden Sprachen eines Bilingualen. Er verweist dabei auf Sprachmischungen, die sowohl einem Performanzphänomen (*code-switching*) als auch grammatikalischer Kompetenz (*fusion*) als unzureichende Kompetenz hinsichtlich der

²¹³ Bergman 1976; zit. Lanza 1997:51-52.

²¹⁴ Vgl. De Houwer 2005:37. Empirische Studien zum Bilingualspracherwerb gemäß der *Separate Development Hypothesis* ua. Meisel 1985; De Houwer 1990; Müller 1990; Deuchar 1992; Štefánik 1995; Paradis/Genesee 1996; Barreña 2001; Serratrice 2001; Mishina-Mori 2002; etc.

Trennung zweier Grammatiksysteme zugrunde liegen können. Dennoch unterscheiden sich gemischte sprachliche Handlungen in ihrem zugrunde liegenden Wesen doch deutlich voneinander. Diese grundlegende Differenzierung von Sprachmischungen als Phänomen der Performanz oder grammatikalischer Kompetenz begründen bei Meisel eine Argumentationsbasis gemäß der *Separate Development Hypothesis* und unterstreichen damit die Widerlegung der These des *hybriden Systemansatzes*, denn

„[...] note that code-switching as well as fusion lead to language-mixing, although they are substantially different in nature. In fact, language differentiation is a necessary prerequisite for code-switching. By definition, one can only switch from one system into the other if the two are distinct.”²¹⁵

Auch bei Meisel begründen die sprachlichen Bezugspersonen und deren Umgang mit Sprachmischungen (soziolinguistische Parameter) einen wesentlichen Faktor der sprachlichen Performanzentwicklung. Bilinguale Kinder entwickeln bei Meisel in ihren jungen Jahren die Grundlagen des Performanzphänomens *code-switching*, das sich im Laufe der Erwerbsjahre zu einem gängigen Usus im Umgang mit den beiden Sprachen des Bilingualen herausbildet. *Code-switching* definiert Meisel als

„[...] specific skill of the bilingual's pragmatic competence, that is, the ability to select the language according to interlocutor, the situational context, the topic of conversation, and so forth, and to change language within an interactional sequence in accordance with sociolinguistic rules and without violating specific grammatical constraints.”²¹⁶

Meisel schlussfolgert aus seinen Untersuchungen, dass der Samen für sprachlich gemischte Äußerungen als Ausdruck von Performanz und Fähigkeit im Umgang mit zwei Sprachen (*code-switching*) bereits in den Anfängen des bilingualen Spracherwerbs gelegt wird, da sowohl kindliche Sprachmischungen (*code-switching*) als auch das Phänomen des *code-switchings* bei erwachsenen Bilingualen gleiche Grundstrukturen aufweisen. Im Laufe der Sprachentwicklung bildet der Bilinguale diese Fähigkeit des Umgangs mit seinen beiden Sprachen aus und verfeinert seinen Ausdruck sprachlicher Performanz. Meisel zieht dahingehend das folgende Resümee:

„There is evidence that as early as age 2;6, possibly even 2;0, children's mixed discourse is shaped by pragmatic and grammatical principles similar to those underlying adult speech.”²¹⁷

²¹⁵ Meisel 1994; zit. Wei 2000:337.

²¹⁶ Ebd. 1994; zit. Wei 2000:337.

²¹⁷ Ebd. 1994; zit. Wei 2000:345.

Bei bilingualen Kleinkindern ist die Anlage zum *code-switching* bereits gegeben, wenn auch nur auf superfizieller Ebene. Dennoch unterliegen dem sprachlich gemischten Performanzakt bilingualer Kinder zwei unterschiedliche Sprachsysteme. Das Performanzphänomen *code-switching* wird erst durch entsprechendes Training im Laufe der Sprachentwicklung ausgebildet, kann aber dennoch schon mit dem erwachsenen *code-switchings* verglichen werden, da hier wie dort grammatikalische Kompetenz und die Fähigkeit sprachlicher Performanz gegeben sein müssen, um überhaupt entsprechende sprachlich gemischte Äußerungen zu tätigen. Als Grundlage dafür ist daher sowohl ein getrenntes sprachliches System, als auch Kompetenz in Grammatik sowie die Performanzfertigkeit des Bilingualen und entsprechendes Training, das nur mit der Zeit erlangt werden kann, Bedingung. Auch Genesee zieht sein Fazit in Übereinstimmung mit der *Separate Development Hypothesis*, in dem er ausgesuchte empirische Fallstudien heranzieht, sie einer Re-analyse unterzieht und dabei feststellt:

„[...] young bilingual children are psycholinguistically able to differentiate two languages from the earliest stages of bilingual development and that they can use their two languages in functionally differentiated ways, thereby providing evidence of differentiated underlying language systems.”²¹⁸

Sprachmischungen sind grundsätzlich und typischerweise bei bilingualen Kindern zu beobachten. In den ersten Jahren der bilingualen Sprachentwicklung ist es dem Kind zunächst nicht bewusst, dass es zweisprachig heranwächst, weil ihm das unmittelbare Sprachumfeld darin etwas ganz Natürliches signalisiert. So ist dies weder im Kindesalter noch später ein untypisches Phänomen bilingualer Sprecher, denn auch später ist *code-switching* eine gewöhnliche Erscheinungsform der aktiven Sprachverwendung und als solches immer wieder zu beobachten. Je stärker sich das Sprachbewusstsein mit zunehmendem Alter entwickelt hat, desto weniger treten Sprachmischungen als Frage nach separierten Sprachsystemen in Erscheinung, sondern erscheinen dann vielmehr in Form des *code-switchings* als Ausdruck eines bewussten Umgangs in der Verwendung der Sprachen.

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

Sprachwechsel gilt als ein Charakteristikum bilingualer Sprecher, dennoch ist die Ausprägung individuell unterschiedlich, weshalb der Überbegriff des Sprachwechsels in verschiedene Teilbereiche je nach Art und Ausprägung unterteilt werden muss. Die Bilingualismusforschung schlägt dafür verschiedene Begriffsfelder vor, so bezeichnet

²¹⁸ Genesee 1989; zit. Wei 2000:320.

code-switching zunächst die Fähigkeit bilingualer Sprecher, während des Sprechakts von der einen in die andere Sprache zu wechseln. Der Sprachwechsel kann auf Wort-, Satzteil-, Satz- oder Textebene erfolgen. Die gewechselten Elemente der anderen Sprache sind dabei konträr zum *borrowing* auf Ebene der Phono- und Morphologie nicht der Grundsprache angepasst, sondern begründen Sprachwechsel im umfassenden Sinne, „[...] a total shift to the other language“²¹⁹, um mit den Worten Grosjeans zu sprechen. Grosjean differenziert die Begriffe *code-switching* und *borrowing*, in dem er deutlich macht:

„I will define code-switching as the alternate use of two or more languages in the same utterance or conversation [...] What is important is that switching is different from borrowing a word from the other language and integrating it phonologically and morphologically into the base language. In code-switching the switched element is not integrated; instead there is a total shift to the other language.“²²⁰

Während beim *borrowing* die jeweiligen Elemente des Sprachwechsels auf phono- und morphologischer Ebene der Grundsprache angepasst werden, erfolgt beim *code-switching* ein kompletter Wechsel von der einen in die andere Sprache. Die Elemente des Sprachwechsels haben dann nichts mehr mit der Grundsprache gemein, sondern funktionieren eigenständig auf Ebene der gewechselten Sprache. Der Bilinguale erkennt die Möglichkeit des abwechselnden Gebrauchs seiner Sprachen schon sehr früh und bedient sich dieser Strategie von früher Kindheit an. Sprachwechsel charakterisiert bilinguale Sprecher grundsätzlich, allerdings erfolgt der Sprachwechsel im Laufe des Spracherwerbs mit sich verändernden Vorzeichen. Grosjean erklärt dazu:

„Code-switching, therefor, occurs early in children but at first is used mainly to express a word or an expression that is not immediately accessible in the other language. With time it is used as a verbal or communicative strategy and ultimately as a marker of group membership.“²²¹

Dient der Sprachwechsel dem Kind zunächst dazu, sich zum Zwecke seiner Ausdrucksmöglichkeit und/oder des Aufrechterhaltens des Redeflusses auf das schneller präsente Wort oder die rascher verfügbare Wortgruppe zurückzugreifen, so formt sich Sprachwechsel im Entwicklungsverlauf zu einer charakteristischen Kommunikationsstrategie des Bilingualen. Bilinguale Kinder mischen im frühen Kindesalter vorwiegend Substantiva und Adjektiva. Rund um das neunte Lebensjahr und mit zunehmenden Sprachbewusstsein erweitert das Kind gleichzeitig sein Können um den Wechsel seiner Sprachen. Der Sprachwechsel umfasst dann zunehmend Satz-,

²¹⁹ Grosjean 1982:145-146.

²²⁰ Ebd. 1982:145-146.

²²¹ Ebd. 1982:206.

Satzteil-, oder Textebenen. Das Integrieren des Sprachwechsels im Sprachgebrauch wird zum festen Bestandteil seiner Sprachanwendung, so mischen nicht nur bilinguale Kinder ihre Sprachen, sondern auch erwachsene Bilinguale bedienen sich des gängigen Usus des *code-switchings*. Nicht zuletzt stellt die Möglichkeit des Sprachwechsels für den Bilingualen einen Ausdruck von Gruppenzugehörigkeit dar. Ausschlaggebend für *code-switching* kann zum einen eine während des Redeflusses auftretende Wortnot sein, die den Bilingualen in der Konversation mit einem anderen Zweisprachigen dazu veranlasst, auf das rascher präsente entsprechende Element in der anderen Sprache zurückzugreifen. Wenn der Kommunikationspartner ebenfalls beide Sprachen versteht, wird damit - trotz des Sprachwechsels oder vielmehr durch den Sprachwechsel - die aufgetretene Wortnot umgangen und der Kommunikationsfluss zwischen den bilingualen Gesprächspartnern der selben Sprachen sichergestellt. Das *code-switching* zielt in diesem Fall vorwiegend auf die Aufrechterhaltung des Redeflusses ab. Zum anderen geben sozial verhaftete Gründe den Ausschlag für den Sprachwechsel. So bedient sich der Bilinguale aufgrund der Situation zum Gesprächspartner, des Gesprächsthemas, der Hervorhebung einer Aussage, der Notwendigkeit des Erzählens über ein bestimmtes Ereignis in einer jeweiligen Sprache oder auch in alltäglichen Gegebenheiten einer ganz bestimmten Sprache. Eine situative Begründung für *code-switching* kann auch im Hinblick auf Elite-Bilingualismus gesehen werden, nämlich dann, wenn der Sprachwechsel auf der Absicht des Imponierens gründet. Hier dient der Wechsel in die andere Sprache als Ausdruck der Fähigkeit, mit beiden Sprachen mühelos umgehen und damit auch während des Gespräches ohne große Anstrengungen wechseln zu können. Der Sprachwechsel fungiert dann als Intention, im Austausch mit anderen Bilingualen das soziale Prestige des Sprechers zu verstärken.²²² Eine interessante Form des *code-switchings* ist das sogenannte *metaphorical-switching*, wo zwar Ort und Sprecherkonstellation konstant bleiben, der bilinguale Sprecher aber eine andere Rollenkonstellation einnimmt.²²³ Grosjean gibt eine Übersicht einiger Gründe für *code-switching*.²²⁴

²²² Vgl. Aleemi 1991:73.

²²³ Gumperz unterteilt mit Blom (1971) das *code-switching* in drei Kategorien: situational, metaphorical, conversational. Metaphorical code-switching bezieht sich bei Gumperz auf die Tendenz Bilingualer „to switch codes (language or language variety) in conversation in order to discuss a topic that would normally fall into another conversational domain. An important distinction is made from situational switching, where alternation between varieties redefines a situation, being a change in governing norms, and metaphorical switching, where alternation enriches a situation, allowing for allusion to more than one social relationship within the situation.“ Beim *situational switching* bleibt der direkte Zusammenhang zwischen Sprache/Situation bestehen. Unberührt einer veränderten Situation (bspw. das Dazustoßen eines weiteren Gesprächspartners) bleibt beim *metaphorical switching* ein Aspekt subjektiver Themen/Bedeutungsinhalten im Diskurs vorrangig. Auer (2002:303)

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

Andere Gesprächsteilnehmer bewusst dem Gespräch außen vor zu lassen, dient auch Kindern im Umgang mit ihrer Zweisprachigkeit. Sie begreifen diese Möglichkeit sehr früh und bedienen sich des Sprachwechsels als beliebtes Mittel, um unerwünschte Gesprächsteilnehmer aus dem Gespräch auszuschließen. Im Kapitel 5.8.3 „Spracherwerbsphase 3: Die Kindergartenzeit (5-6 Jahre)“ des empirischen Teils dieser Arbeit werden einige Beispiele vorgestellt, wie der Umgang mit Sprachwechsel praktisch zur Umsetzung gelangen kann.

Pfaff (1979) schlägt als übergeordneten Begriff für *code-switching* und *borrowing* zunächst den Terminus *code-mixing* vor.²²⁵ Unter der Annahme, dass konträr zum *code-switching* das *code-mixing* nicht auf systematische/regelgeleitete Prozesse beruht, hält Pfaffs Vorschlag der Abgrenzung der Begriffe in der Fachliteratur nicht Stand. *De facto* bildet die Forschung weitgehend einen Konsens darüber, dass das *code-switching* auf regelgeleiteten Prozessen basiert, welche die pragmatisch und grammatikalisch korrekte Anwendung sicherstellen, die der bilinguale Sprecher erst im Laufe des Spracherwerbs entwickelt. *Code-switching* stellt daher ganz andere Anforderungen an die Kompetenz des Bilingualen, die beim *code-mixing* unerheblich scheinen. So bedarf das *code-mixing* keiner systematischen und regelgeleiteten Prozesse, noch obliegt der Sprachwechsel Beschränkungen grammatikalischer oder pragmatisch-soziolinguistischer Art. So kann *code-mixing* als unzureichende Trennung der Sprachen auf grammatikalischer Ebene angesehen werden, die auf eine mangelnde Sprachkompetenz des Zweisprachigen verweist. *Code-switching* hingegen stellt einen graduell beabsichtigen Sprachwechsel dar und sticht als gängiges Phänomen des Sprachgebrauchs Bilingualer hervor.²²⁶ Aleemi kommentiert:

„Es zeigt sich allerdings, dass sich diese recht feste Struktur meist im Laufe der Zeit lockert. Es wird nicht mehr streng zwischen den Sprachen unterschieden, nicht mehr einheitlich dieselbe Sprache gesprochen. Es werden häufig Wörter der

reformuliert auf der Basis dessen und verweist auf metaphorical switching that „denies the recipient an easy footing for subsequent interaction“.

²²⁴ Grosjean 1982:152.

²²⁵ Vgl. Pfaff 1979; zit. Romaine 1989:124.

²²⁶ Vgl. Lüdi 2005:341ff.

einen Sprache in die andere übertragen, was mitunter zur Entstehung einer ‘Mischsprache’ führt, die dann im Extremfall nur noch den Familienmitgliedern verständlich ist.“²²⁷

In einer graduellen Abstufung von Sprachkompetenz ist das *code-switching* demnach als gängiger Usus Bilingualer nicht weiter auffällig. Nimmt der Sprachwechsel Überhand, kann im Laufe der Zeit von einer mangelnden Sprachtrennung des Bilingualen ausgegangen werden. Je weniger Sprachkompetenz, desto eher scheinen die systematischen/regelgeleiteten Prozesse des Sprachgebrauchs gestört, die schlimmstenfalls in eine Mischsprache münden, die nach Aleemi im Extremfall nur mehr innerhalb der Familie verstanden werden kann. Sprachwechsel im Sinne von *code-switching* als gängiger Usus Bilingualer ist in mehrsprachigen Familien gewöhnlicherweise zu beobachten, erregt aber dennoch keinen Anlass zur Sorge, solange weiterhin Bedacht auf das Sprachtrennungsprinzip genommen wird. *Code-switching* wird daher als ein Phänomen des gewöhnlichen Gebrauchs innerhalb bilingualer Familien verstanden, deren Erscheinungsformen in der Praxis im empirischen Teil dieser Arbeit noch genauer beschrieben werden.²²⁸

4.4.3 Sprachverweigerung

Nach Kielhöfer/Jonekeit werden die Gründe für eine auftretende Sprachverweigerung im emotionalen oder sozialen Bereich verortet oder auch als Folge mangelnder Sprachbeherrschung gesehen. So kann es im Laufe des Spracherwerbs vorkommen, dass das bilinguale Kind plötzlich den Gebrauch einer seiner beiden Sprachen verweigert.

Liegt die Sprachverweigerung des bilingualen Kindes im *emotionalen Bereich* begründet, können zwei mögliche Ursachen für die vorübergehende Verweigerung einer Sprache als Erklärung herangezogen werden: Zum einen, wenn die Beziehung des bilingualen Kindes zu einer seiner emotionalen und damit sprachlichen Bezugspersonen gestört wird oder ist, und das Kind in der Folge dieser Störung diese Bezugsperson ablehnt. Um diese Störung zwischen sich und der Bezugsperson kenntlich zu machen, verweigert es bisweilen eine emotionale Zuwendung und den gewöhnlichen Kontakt mit dieser Person und damit einhergehend auch den Sprachkontakt zum Gesprächspartner und den Sprachgebrauch von dessen Sprache. Zum anderen ist eine mögliche Erklärung für Sprachverweigerung im emotionalen Bereich darin zu sehen, wenn das bilinguale Kind eine negative Haltung der Eltern oder des Umfeldes gegenüber einer Sprache bemerkt,

²²⁷ Aleemi 1991:73.

²²⁸ Vgl. Kapitel 5.2.2 und 5.7.2 „Familiensprache“.

bei der es als Folge die eigene Zweisprachigkeit verweigert und aufhört, eine der beiden Sprachen – die für das Kind negativ konnotierte Sprache – zu gebrauchen.

Soziale Gründe als Ursache für Sprachverweigerung sind meist im Kontext von Sprachprestige zu lokalisieren. Das Prestige einer Sprache wird vom Sprachumfeld oder den Eltern vorgegeben und wirkt sich auf die Einstellung des Kindes der jeweiligen Sprache gegenüber aus. Messen die Sprachumgebung oder die Eltern einer Sprache mehr Prestige zu, wird das Kind diese Sprache eher gebrauchen wollen als dies gegenteilig der Fall wäre. Weist eine seiner beiden Sprachen ein geringeres Sprachprestige auf, wird das Kind diese Sprache ebenso geringer schätzen. Diese Geringschätzung einer seiner beiden Sprachen kann dazu führen, dass das Kind den Gebrauch dieser Sprache ablehnt und es sich von dieser Sprache zum Zwecke der Verleugnung seiner Zweisprachigkeit abwendet. Aus Schamgefühlen des Könnens um eine Sprache von niedrigem Sprachprestige verweigert es die Anwendung derer. Sprache kommt einem Symbol kultureller und ethnischer Sprachzugehörigkeit und damit Identität gleich. Die Verweigerung derer tritt meist mit Eintritt in ein institutionelles Sozialisierungssystem wie Kindergarten oder Schule auf, wenn das bilinguale Kind begreifen lernt, dass ein sozialer Konformismus der Gruppe mit Sprache einhergeht. Durch ein beginnendes und wachsendes Sprachbewusstsein empfindet das bilinguale Kind seine Zweisprachigkeit mitunter als sozialen Nachteil, weswegen es vorübergehend oder ganz Abstand von der anderen Sprache hält und diese nicht mehr gebraucht, um wie alle anderen Kinder auch nur mehr deren Sprache zu sprechen. Um die sprachliche Andersartigkeit zu verdecken, kommt es zu Sprachverweigerung, die *worst case* im Sprachverlust mündet.

Eine weitere Ursache für Sprachverweigerung kann in einer mangelnden *Sprachbeherrschung* begründet liegen. Wenn die Sprachkompetenz in einer der beiden Sprachen dermaßen abfällt, dass die schwache Sprache des bilingualen Kindes zu schwach wird, kann es zu einer völligen Verweigerung des Gebrauchs der schwachen Sprache kommen. Bei der Unterschreitung einer kritischen Schwelle nach Kielhöfer/Jonekeit erfordert der Sprachgebrauch eine vermehrte Anstrengung, bis die Sprachnot des Kindes in dieser Sprache in einer Größenordnung Überhand nimmt, sodass das Kind schließlich seine schwache Sprache verweigert. Mangels Übung, entsprechender Motivation oder ähnlichen Gründen, die einen entsprechenden Sprachanreiz geben würden, verweigert es den Sprachgebrauch der schwachen Sprache. Insbesondere dann, wenn es bemerkt, dass seine sprachliche Bezugsperson ohnehin seine starke Sprache versteht, hält es Abstand

vom Gebrauch der schwachen Sprache.²²⁹ Ist das bilinguale Kind aus genannten Gründen einer seiner beiden Sprachen gegenüber negativ eingestellt, so führt diese ablehnende Haltung dieser Sprache gegenüber zu einer individuell begründeten Sprachverweigerung, die bis zur Verweigerung seiner Identität reichen kann. Fußt die Sprachverweigerung des bilingualen Kindes auf emotionalen Motiven oder ist sie im Kontext von Sprachprestige zu verorten (negative Sprachwahrnehmung), dient die Sprachverweigerung als Auflehnung des Kindes gegen eine individuell wahrgenommene Andersartigkeit. Das Hinterfragen seiner bilingualen Identität geht damit einher und führt mitunter zu mehr oder weniger ausgeprägten Identitätskonflikten. Sprache dient aber nicht nur als Symbol sprachlicher Zugehörigkeit, sondern stellt auch ein Druckmittel und eine Größe von Macht dar. Sprachverweigerung kann einen Protest kennzeichnen, den das Kind über den jeweiligen Gebrauch einer Sprache zum Ausdruck bringt. Eine einseitige Sprachverwendung dient dem Kind mitunter als klares Signal an seine Sprachumgebung. Die dargestellten Gründe für Sprachverweigerung werden im empirischen Teil²³⁰ anhand von Christians und Bastians Sprachverweigerung auch in der Praxis noch genauer untersucht.

4.4.4 Vor- und Nachteile von Bilingualismus

Es wurde an anderer Stelle²³¹ deutlich, dass Bilingualismus lange Zeit über als etwas Kontraproduktives galt. Um die Jahrhundertwende des 20. Jahrhunderts herrschte die Auffassung vor, Bilingualismus hätte negative Auswirkungen auf die sprachliche und kognitive Entwicklung des Kindes sowie dessen Intelligenz. So stößt man in der Literatur immer wieder auf dahingehende Meinungen. Aussagen wie diese verdeutlichen den damalig vorherrschenden Standpunkt:

„If it were possible for a child to live in two languages at once equally well, so much the worse. His intellectual and spiritual growth would not thereby be doubled, but halved. Unity of mind and character would have great difficulty in asserting itself in such circumstances.“²³²

Derlei Annahmen hielten noch bis in die 1960er Jahre vor. So warnte die ältere Bilingualismusforschung ebenso ausdrücklich vor den Gefahren, die mit Bilingualismus einhergehen würden. Die meisten Studien aus und vor dieser Zeit konzentrierten sich auf die negativen Effekte, die Bilingualismus zugeordnet wurden. Grosjean führt vor:

²²⁹ Vgl. Kielhöfer/Jonekeit 1995:70f.

²³⁰ Vgl. Kapitel 5.5.5 „Sprachverweigerung“ (Christian) und Kapitel 5.10.5 „Sprachverweigerung“ (Bastian).

²³¹ Vgl. Kapitel 4.3.1 „Normativen Definitionen“.

²³² Laurie 1890; zit. Lüdi 2005:341-342.

„Thus the great majority of studies done before 1960 found that bilingualism had a negative effect on the child's linguistic, cognitive and educational development; only a few showed no effect or a positive effect.“²³³

In den 1980er Jahren setzten sich Kielhöfer/Jonekeit kritisch mit dieser Vielzahl an Vorurteilen über Zweisprachigkeit auseinander und reihen eine Liste auf, welche auf die Sprachfähigkeit im engeren Sinne und auf die Persönlichkeit des Bilingualen im weiteren Sinne abzielen:

- Das gleichzeitige Erlernen von zwei Sprachen überfordert das Kind.
- Das zweisprachige Kind lernt weder die eine noch die andere Sprache richtig und bleibt halbsprachig – semilingual.
- Das Kind ist sprachlich zurückgeblieben und lebt ohne Muttersprache.
- Das zweisprachige Kind kann sprachlich nicht kreativ sein.
- Das Kind bleibt intelligenzmäßig zurück.
- Diese Kinder sind phantasielos, gefühlsarm, doppelzüngig, berechnend, oberflächlich und verlogen.
- Diese Kinder haben keine Identität, sind entwurzelt und heimatlos.
- Sie stottern oft, sind linkshändig und ungeschickt.
- Diese Kinder sind orientierungslos, oberflächlich, psychisch labil und passiv im Verhalten.
- Das Kind hat Minderwertigkeitskomplexe.
- Diese Kinder haben eine doppelte Persönlichkeit und neigen zu Schizophrenie.²³⁴

Die geschilderten Urteile von Kielhöfer/Jonekeit sind das Resultat einer unsicheren Auseinandersetzung mit Bilingualismus, die auf verschiedenen Ängsten gründen, von denen im Folgenden²³⁵ noch die Rede sein wird. So sah man Bilingualismus über lange Zeit hinweg als Bedrohung und vor allen Dingen als *handicap* an, das sich in hohem Grade negativ auf die kindliche Entwicklung auswirken würde. Erst durch die zunehmende Diskussion der Forschung wandelte sich dieses Bild zum Positiven und man sprach dem bilingualen Kind ein höheres Ausmaß an Flexibilität und Kreativität zu. Zu dieser positiven Entwicklung konnten vor allen Dingen die Kognitions- und Intelligenzforschung beitragen.

Einem Durchbruch gleich kommen die Arbeiten von Peal/Lambert (1962), welche die bisherigen Annahmen gründlich widerlegen konnten. Die angelegte Studie führt in empirischen Tests mit 364 Kindern im Alter von zehn Jahren vor, dass die getesteten bilingualen Kinder (Englisch und Französisch in Montreal) im Vergleich zu ihren monolingualen Altersgenossen bei non- und verbalen IQ-Tests wesentlich bessere Resultate er-

²³³ Grosjean 1982:221.

²³⁴ Vgl. Kielhöfer/Jonekeit 1983:9f.

²³⁵ Vgl. Kapitel 4.5.3 „Wer hat Angst vor Bilingualismus?“.

zielten. Grosjean fasst dies folgendermaßen zusammen und bringt es auf den Punkt: „More recently, researchers have found that bilingualism is, after all, a great asset to the child.“²³⁶ Welch positive Auswirkungen aufgrund von Bilingualismus bei Kindern beobachtet werden können, führt er mit dem Anschließenden weiter aus:

„They note that the bilingual child has a better awareness of language differences and is better at learning new languages, and they report that in school he or she is more motivated and often ahead of other classmates. Especially in intelligence and cognitive growth, researchers stress the assets of bilingualism.“²³⁷

Wie verschiedene Subtests aufzeigen konnten, zählen zu den Vorteilen von Bilingualismus auch eine größere kognitive Flexibilität, eine diversifizierte Intelligenzstruktur, ein höheres Maß an Kreativität, eine verbesserte Abstraktionsfähigkeit und divergentes Denken. Auch waren die bilingualen Kinder ihren monolingualen Klassenkameraden in schulischen Inhalten voraus. Darüber hinaus konnte bei den Bilingualen im Vergleich zu ihren Kameraden eine positivere Einstellung gegenüber anderen nachvollzogen werden.²³⁸ Eine tatsächliche Vorteilhaftigkeit von Bilingualismus ist demzufolge nicht anzuzweifeln. Ob sie diese Vorteile aber Monolingualen gegenüber überlegen machen, haben Peal/Lambert folgendermaßen kommentiert:

„It is not possible to see from the present study whether the more intelligent child became bilingual or whether bilingualism aided his intellectual development, but there is no question about the fact that he is superior intellectually.“²³⁹

Es konnte zwar kein eindeutiger Kausalzusammenhang zwischen Bilingualismus und Intelligenz hergestellt werden, doch die sprachliche Pluralität bietet in jedem Fall Vorteile, denn Mehrsprachige verfügen zunächst über eine höhere mentale Flexibilität, aber auch über ein ausgeprägteres Abstraktionsvermögen bei Wort-Gegenstand-Beziehungen, über die Möglichkeit des sprachlichen, kulturellen und konzeptuellen Transfers verbunden mit einem kreativeren, unabhängigeren Denken und einem höheren metalinguistischen Bewusstsein.

So haben bilinguale Kinder auch ein breiteres Spektrum an Möglichkeiten, die Wirklichkeit zu benennen. Sie verfügen über ein fundierteres Repertoire an Bezeichnungsmöglichkeiten, das auch Kielhöfer/Jonekeit dazu verleitet, Bilingualismus eine weitere Vielzahl an Vorteilen zuzuschreiben. So stellen sie heraus, dass

²³⁶ Grosjean 1982:221.

²³⁷ Ebd. 1982:221.

²³⁸ Vgl. ebd. 1982:221.

²³⁹ Peal/Lambert 1962; zit. Grosjean 1982:221f.

- Kinder spielend leicht zwei Sprachen von Geburt an erwerben können, die Monolinguale in der Schule erst mit Mühe erlernen müssen.
- Der frühe Erwerb der zweiten Sprache eine bessere und vollkommene Entwicklung begünstigt, als das später jemals möglich ist.
- Sprachen im verstärkten Interesse des Kindes liegen und es sprachgewandter ist.
- Es toleranter und offener als Monolinguale ist.
- Bilinguale Kinder flexibler und anpassungsfähiger als Einsprachige sind.²⁴⁰

²⁴⁰ Vgl. Kielhöfer/Jonekeit 1983:9f.

4.5 Zum aktuellen Stand der Bilingualismusforschung

Wie bereits im Vorangegangenen deutlich wurde, herrscht in der Forschung nach wie vor eine definitorische Problematik hinsichtlich einer allgemeingültigen Einigung darüber vor, worauf sich nötige Fachbegriffe im Bereich der Bilingualismusforschung verstehen. Der Soziolinguist Joshua A. Fishman unternahm in den 60er Jahren eine Abgrenzung der Termini und definiert Bilingualismus als Zweisprachigkeit eines Individuums (individuelle Dimension), während der Begriff der Diglossie die systematische, funktionsgebundene gesellschaftliche Mehrsprachigkeit markiert (gesellschaftliche Dimension). Diese Unterscheidung nach Fishman konnte sich in der Fachwelt allerdings nicht vollends durchsetzen.²⁴¹ So findet man auf gesellschaftlicher Ebene anderorts auch Bezeichnungen wie „gesellschaftliche Mehrsprachigkeit“, wohingegen bei Romaine (1989) wieder von „*societal bilingualism*“ die Rede ist. Es wurde an anderer Stelle²⁴² bereits auf diese Definitionsproblematik hingewiesen. Bilingualismus in seiner vielfältigen Erscheinungsform – stets charakterisiert durch die individuelle Situation des Bilingualen – auf ein universell gültiges Verständnis des Begriffes herunterzubrechen, scheint schier unlösbar. In Anbetracht dessen sind dahingehende wissenschaftliche Bestrebungen immer wieder anzutreffen, Bilingualismus – allerdings wiederum nach teils sehr verschiedenartigen Kriterien wie etwa Erwerbssituation, Alter, Grad der Beherrschung, funktionaler Sprachgebrauch, Verhältnis der Sprachen zueinander, Interferenzen etc. – als Begriff eindeutig zu bestimmen. Zwar kann man einem mehr oder weniger gleichen Verständnis von Begriffsinhalten folgen, dennoch grenzt jeder Forscher für sich und sein gegenständliches Arbeiten die Bedeutungsfelder der gebrauchten Termini erneut ab, was einerseits das Anstellen von Vergleichen in der Forschungslandschaft erheblich erschwert, andererseits wohl aber auch vergleichende Untersuchungen kompliziert gestaltet, da das Forschungsgebiet des Bilingualismus einem interdisziplinären Ansatz folgt. So wird das wissenschaftliche Feld ‚Bilingualismus‘ in unterschiedlichster Herangehensweise erforscht, aber deren Ergebnisse entbehren dabei dennoch größtenteils tatsächlich relevante Vergleichsmöglichkeiten. Trotz vieler bereits gewonnener Kenntnisse zu diesem Fachgebiet, bleibt doch nach wie vor augenscheinlich, dass bisherige Versuche, Bilingualismus in beziehungsweise trotz seiner Formenvielfalt eindeutig darzustellen, noch nicht ihr endgültiges Ziel erreichen konnten.

²⁴¹ Vgl. u.a. Bußmann 2002:124.

²⁴² Vgl. Kapitel 4.1.5 „Reflexion der terminologischen Problematik“.

Nun ist für die vorliegenden Fallstudien ausschließlich der individuelle Bilingualismus – die bilinguale Einzelperson also, die in Folge persönlicher und privater Bestrebungen mit besonderer Betonung der Rolle der Eltern zwei Sprachen erwirbt - als Gegenstand des Untersuchungsinteresses anzusetzen, worauf auch die Darstellung des derzeitigen Forschungsstandes abhebt, die als zweckmäßig für die Kontextualisierung der anschließenden Fallstudien im empirischen Teil dieser Arbeit gilt.

4.5.1 Abriss des Forschungsstandes des 20. Jahrhunderts

Mit den Anfängen des 20. Jahrhunderts ist gleichzeitig auch der Beginn der systematischen Erforschung des bilingualen Erstspracherwerbs zu verorten. Die ersten systematischen Studien dringen in die Forschungslandschaft ein und bringen damit erstmals empirische Forschungsergebnisse und spezifische Daten zum bilingualen Erstspracherwerb einzelner Kinder hervor, die longitudinal angelegt und beschrieben wurden. So sind etwa die Erfahrungswerte des französischen Linguisten Ronjat zu nennen, der anhand der Beobachtung seines bilingual erzogenen Sohnes Louis in dessen ersten fünf Lebensjahren Anfang des 20. Jahrhunderts (1913) wertvolle empirische Daten zum französisch-deutschen Erstspracherwerb erhob, dies in die Forschung einbrachte und damit einen viel zitierten Grundstein der empirischen Bilingualismusforschung markierte. Auf Anraten Grammonts erzog das Ehepaar Ronjat ihren Sohn streng nach der „*une personne – une langue* Methode“ – mit Erfolg, denn Louis wird dem damaligen Anspruch eines sehr hohen Niveaus in beiden Sprachen gerecht.²⁴³

Es wird detailliert auf Ronjats Studie eingegangen, genauso wie auf die Erhebung des Ehepaars Stern, welches mit ihrer Studie zum Erstspracherwerb ihrer Kinder ganz grundsätzlich wichtige Daten hinsichtlich Sprachbeobachtung lieferten. Ihre Untersuchung wandte sich ab vom kinderpsychologischen Ansatz der Schule Preyers und orientierte sich an einem psycholinguistischen Untersuchungsansatz, der ganzheitlich erfolgen sollte. Als Pioniere folgten sie dieser ganzheitlichen Denke, obwohl es für die Sprachwissenschaft im eigentlichen Sinne signifikant ist, dass dem objektiven System der Sprache selbst das primäre Untersuchungsinteresse gilt. In der Verteidigung ihres Ansatzes postulierte das Ehepaar Stern weiters, dass „auch das „Sprechen“ selbst noch nicht letzter Ausgangspunkt sein darf, denn es ist keine für sich bestehende Aktivitätssphäre, sondern ein unselbständiger Bestandteil persönlichen Lebens überhaupt.“²⁴⁴ Somit gilt die Forschungsarbeit von Stern/Stern als das erste wichtige Werk zum Erst-

²⁴³ Vgl. De Houwer 2009:10.

²⁴⁴ Stern 1907:122.

spracherwerb aus ganzheitlicher Sicht, wenngleich nicht in der bilingualen Dimension Ronjats.

Während der anschließenden 1920er und 30er Jahre erhält die Bilingualismusforschung weiteren Input, der zwar ähnlich erhoben wurde, aber dennoch in Form von kürzer gehaltenen Studien in die Forschungslandschaft eingeht. Zu nennen sind hier vor allen Dingen die eher unbekannten Studien von Pavlovitch (1920) zum französisch-serbischen Spracherwerb, die sich durch die Diskussion einer früh erworbenen L2-Sprache von den anderen Studien abhob²⁴⁵, aber auch die Arbeiten von Hoyer/Hoyer (1924), Smith (1935), Emrich (1938), die ihrerseits allerdings im Vergleich zu Ronjat und Pavlovitch weniger umfangreich arbeiteten. Einen weiteren wichtigen Meilenstein in der Geschichte der Bilingualismusforschung markierte die Studie von Leopold (1939, 1947, 1949a/b)²⁴⁶, der in einer tagebuchartigen Beobachtung und Dokumentation des deutsch-englischen Spracherwerbs seiner Tochter Hildegard bis hin zu ihrem 7. Lebensjahr zum Schluss kommt, „Infants exposed to two languages from the beginning do not learn bilingually at first, but weld the double representation into one unified speech system.“²⁴⁷ Leopold geht auf der Basis seiner Untersuchungsergebnisse zunächst von der Einordnung der erworbenen Sprachen in ein einziges Sprachsystem aus, bevor es zu einer Trennung in zwei unterteilte Sprachsysteme kommt, wie es auch von Volterra/Taeschner in den späteren 1970er Jahren angenommen wurde.²⁴⁸

Kritisiert wird an vielen der frühen Studien die laienhafte Durchführung von Untersuchungen der eigenen Kinder, deren Ergebnisse ihrerseits Beeinflussung durch damalig populäre Strömungen erfuhren. Aber auch das Einwirken vorherrschender Vorurteile prägten die Untersuchungsarbeiten bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts. Verwiesen werden soll in diesem Kontext vor allem auf die negativen Extrempositionen Lauries oder Weisgerbers, die mit ihrer Einflussnahme auf die Studien dazu veranlassen, sich den Ergebnissen unter Vorbehalt zu nähern. Mit der vermehrten Zuwendung der Forschung zum Phänomen des Bilingualismus entfachte sich gleichzeitig auch eine verstärkte Diskussion möglicher Vor- und Nachteile von Bilingualismus. Mittlerweile hat man sich

²⁴⁵ Vgl. De Houwer 2005:30.

²⁴⁶ Vgl. Taeschner 1983:7-9.

²⁴⁷ Leopold 1978; zit. Thomason 2005:50.

²⁴⁸ Zur Diskussion hinsichtlich des Sprachsystems bilingualer Kinder vgl. Kapitel 4.4.4.1 „Das Sprachsystem bilingualer Kinder“.

von negativen Extremposition, wie sie vor allen Dingen Weisgerber²⁴⁹ in seinen wiederkehrenden Warnungen vor den Gefahren dieser „Sprachmengerei“ formuliert hatte, abgewandt. Zu beachten sei hier daher grundsätzlich der Vorbehalt wissenschaftlicher Zuverlässigkeit, ein Aspekt der neuzeitlicheren Studien in diesem Sinne gegenübersteht.²⁵⁰

Mit den 60er Jahren erfuhr die Bilingualismusforschung in weiterer Folge eine zunehmende Professionalisierung der Forschung. So erreichen uns aus dieser Zeit mehrere Studien, wenngleich in Fortsetzung zu Leopold die Daten von Volterra/Taeschner (1978) den nächsten Abschnitt der Forschung charakterisieren, die mehrere Facetten zum bilingualen Erstspracherwerb behandelten und ihrerseits das viel zitierte „Drei-Phasen-Modell“ als Theorie zum Sprachsystem bilingualer Kinder entwarfen. Gemäß ihren Beobachtungen der deutsch-italienischen Sprachentwicklung des Kindes Lisa setzen Volterra/Taeschner die folgenden Zeitspannen unter Bedacht auf fließende Grenzen an: Phase I von 1;6–1;11, in der das Kind lediglich über ein Sprachsystem mit Wörtern beider Sprachen verfügt. Phase II von 2;5–3;3, in der es zur Ausbildung zweier lexikalischer Systeme kommt, das Kind aber noch dieselben syntaktischen Regeln beider Sprachen anwendet. Phase III von 2;9–3;11, wo es zur Differenzierung der Sprachsysteme auf lexikalischer und semantischer Ebene kommt. Am Ende der 3. Phase kann das Kind schließlich als bilingualer Sprecher bezeichnet werden.²⁵¹

Während der 1980er und 90er Jahre kam es zu einer regelrechten Explosion an Studien. Ein reges Interesse konzentrierte sich vor allem rund um das Sprachsystem bilingualer Kinder, angeregt durch die Arbeiten von Volterra und Taeschner und dem entwickelten „Drei-Phasen-Modell“. Bis heute diskutiert man das Vorhandensein eines einzigen Sprachsystems im Kontrast zu zwei verschiedenen, in denen die erworbenen Sprachen ihre Einbettung finden. Die jüngere Bilingualismusforschung tendiert mittlerweile allerdings zum Ansatz der *Separate Development Hypothesis*, wie im Kapitel 4.4.4.1 „Das Sprachsystem bilingualer Kinder“ ausführlich dargestellt wurde.

²⁴⁹ Vgl. Kapitel 4.1.2 „Normative Definitionen“.

²⁵⁰ Vgl. Taeschner 1983:9.

²⁵¹ Vgl. Volterra/Taeschner 1978; vgl. Wei 2000:344. Das „Drei-Phasen-Modell“ nach Volterra/Taeschner wurde mehrfach in Frage gestellt und verlor an Aktualität. Kritisch dazu: Meisel 1989 und Genesee 1989, zit. Wei 2000:327–369. Sie stellen das „Drei-Phasen-Modell“ nach Volterra/Taeschner ua. mangels fundierter empirischer Belegbarkeit in Frage. Kritisch dazu weiters: Müller 2007.

Für unsere Zwecke hervorzuheben ist aus dieser Zeit die von Kielhöfer/Jonekeit (1983) angelegte Studie, die den natürlichen, parallelen Bilingualismus (Deutsch-Französisch) ihrer Kinder dokumentierten und ihrerseits einen weiteren wertvollen empirischen Input gaben.

Im Bereich des intentionalen, parallelen Bilingualismus bietet beispielsweise auch George Saunders (1988)²⁵² interessante Erhebungen zum intentionalen Spracherwerb (Deutsch-Englisch) seiner drei in Australien aufwachsenden Kinder. Saunders ist für das gegenständliche Anliegen vor allem deshalb eine Datenquelle von Wichtigkeit, weil er neben den Arbeiten von Pallay und Jozef Štefanik eine der rarer gesäten empirischen Studien zum intentionalen, parallelen Bilingualismus hervorbrachte.

Neben Saunders leistete weiters Pallay²⁵³ einen empirischen Forschungsbeitrag zur *intentionalen Zweisprachigkeit*, einem Begriff jüngeren Datums, eingeführt von Jozef Štefanik²⁵⁴ auf der Basis seiner Fallstudie zur erfolgreich durchgeführten Spracherziehung seiner beiden Kinder (Englisch-Slowakisch). Dem Grammont'schen Prinzip folgend, bei der ein Elternteil mit dem Kind in einer Sprache spricht, die nicht der Muttersprache des Elternteils entspricht, konnten Saunderson, Štefanik und Pallay in ihren Studien aufzeigen, dass eine intentionale Spracherziehungsmethode einer natürlichen, bilingualen Spracherziehung in keiner Weise nachsteht, sofern zunächst grundsätzlich die konsequente Durchführung des Sprachtrennungsprinzips gewährleistet ist und reichlich sprachlicher Input gegeben wird. Weiter unten folgt eine detailliertere Beschäftigung mit den empirischen Studien sowohl im Bereich des natürlichen, parallelen Bilingualismus wie auch hinsichtlich des intentionalen, parallelen Bilingualismus, die für die gegenständliche Diskussion äußerst wertvoll sind. Bis hin zur Neuzeit reicht die Beschäftigung mit der Thematik des Bilingualismus. Das dahingehende Interesse hält sich nach wie vor ungebrochen. Neuerungen im Bereich des zu untersuchenden Feldes sind hier vor allem die Erschließung von morphosyntaktischen Aspekten, die Beziehungsebene der Sprachen zueinander oder auch die phonologische Entwicklung der Sprachen. Eine neuere, überblicksmäßige Aufstellung²⁵⁵ der geleisteten Publikationen hinsichtlich verschiedener Annäherungsfelder bietet De Houwer:

²⁵² Vgl. Saunders 1988 und Saunders 1982. Saunders leistete gemeinsam mit seiner Frau – beide englische Muttersprachler – eine intentionale Spracherziehungsarbeit, da er als Vater sich durch seinen Hintergrund als Germanist und Linguist befähigt fühlte, eine intentionale deutsche Spracherziehung zu verwirklichen.

²⁵³ Vgl. Pallay 2006:47.

²⁵⁴ Vgl. Štefanik 2004.

²⁵⁵ De Houwer 2005:39.

Topic	Study/Studies	
Morphology of the nominal constituent	Almgren and Barreña, 2000; Barreña, 1997; De Houwer, 1990; Ezeizabarrena and Larrañaga, 1996; Idiazabal, 1988, 1991; Koehn, 1994; Meisel, 1986; Müller, 1995; Parodi, 1990; Sinka and Schelleter, 1998; Stefánik, 1995, 1997; Stenzel, 1994, 1996	
Syntactic gender	De Houwer, 1990; Müller, 1990a, 1994, 1995; Sinka and Schelleter, 1998; Stefánik, 1995, 1997	
Pronouns/clitics	Almgren and Barreña, 2000; De Houwer, 1990; Kaiser, 1994; Müller et al., 1996; Serratrice, 2002	
Determiners	Barreña, 1997; De Houwer, 1990; Müller, 1994; Paradis and Genesee, 1997	
Pluralization	Barreña, 1997; De Houwer, 1990; Deuchar and Quay, 1998; Müller, 1994; Sinka and Schelleter, 1998	
Verb morphology	Almgren and Barreña, 2000; Almgren and Idiazabal, 2001; De Houwer, 1990; Deuchar, 1992; Ezeizabarrena and Larrañaga, 1996; Jisa, 1995; Meisel, 1996; Meisel and Müller, 1992; Müller, 1990b; Paradis and Genesee, 1997; Serratrice, 2001; Sinka and Schelleter, 1998	
Aspect and/or time markings	Almgren and Barreña, 2000; Almgren and Idiazabal, 2001; De Houwer, 1990, 1997; Jisa, 1995; Krasinski, 1995; Meisel, 1985, 1994; Mishina-Mori, 2002; Serratrice, 2001; Schlyter, 1990a, 1995	
Congruence/agreement	Almgren and Barreña, 2000; De Houwer, 1990; Deuchar, 1992; Meisel, 1989, 1990, 1994; Meisel and Müller, 1992; Müller, 1990b; Paradis and Genesee, 1996; Serratrice, 2002; Sinka and Schelleter, 1998	
Negation	Mishina-Mori, 2002; Paradis and Genesee, 1996, 1997	
Syntactic word order	Almgren and Barreña, 2000; De Houwer, 1990; Hulk and Van der Linden, 1996; Köppe, 1994b; Meisel, 1986, 1989; Meisel and Müller, 1992; Müller, 1990b, 1993; Parodi, 1990; Sinka and Schelleter, 1998	
Complex sentences	Barreña, 2001; De Houwer, 1990; Müller, 1993, 1994b	
Subject realization	Juan-Garau and Pérez-Vidal, 2000; Serratrice, 2002	
General development	De Houwer, 1990; Juan-Garau and Pérez-Vidal, 2000	256

Wiewohl angeführte Forschungsberichte Daten zu wichtigen Teilaspekten der bilingualen Sprachentwicklung – wie etwa zu Phonologie, Morphologie, Lexik oder Syntax – liefern, sind dennoch nur wenigen Studien vorhanden, die einem ganzheitlichen Ansatz folgen.²⁵⁷ Wünschenswert – wenngleich dies ein schwieriges Unterfangen darstellt – wäre daher auch hier, Bilingualismus als Forschungsgegenstand in einem interdisziplinär verbundenen Sinne zu begreifen.

Gewissermaßen als Vorausschau zum empirischen Teil der vorliegenden Arbeit und in Ergänzung zu gegenständlichen Ergebnissen soll nun detaillierter auf die für unseren Ansatz bedeutsamen Studien aus der Bilingualismusforschung eingegangen werden. In Übereinstimmung zum empirischen Teil soll auch hier eine Trennung der gewonnenen empirischen Daten aus der Bilingualismusforschung hinsichtlich des natürlichen, parallelen Bilingualismus und des intentionalen, parallelen Bilingualismus vorgenommen werden.

²⁵⁶ De Houwer 2009:305.

²⁵⁷ Vgl. Ebd. 2009:305.

4.5.2 Empirische Beiträge aus der Bilingualismusforschung

Wie im Vorangegangenen bereits erwähnt wurde, drangen Anfang des 20. Jahrhunderts erstmals empirische Daten in die Forschungslandschaft ein. Zunächst ist der ganzheitliche Ansatz der Sprachforscher Stern/Stern als revolutionäre Herangehensweise zu nennen, deren Studie als erste wichtige Datenquelle zum kindlichen Erstspracherwerb gilt. Garlin spricht in ihrer Dissertation von einer Abwendung der Schule Preyers hin zu einem ganzheitlichen Bestreben des sprachwissenschaftlichen Verständnisses.²⁵⁸

In einer bilingualen Dimension ist die erste und wohl wichtigste Studie zur bilingualen Spracherziehung mit Ronjat anzusetzen, der seinen Sohn Louis auf Anraten seines Freundes Grammont getreu dem Partnerprinzip erfolgreich bilingual erzog. Da das Partnerprinzip für die vorliegende Arbeit von speziellem Interesse ist, soll neben den Daten von Kielhöfer/Jonekeit (1995) auch auf diese Studie stellvertretend für die zahlreicheren, empirischen Arbeiten²⁵⁹ im Bereich des natürlichen, parallelen Bilingualismus eingegangen werden. Auch das Feld des intentionalen, parallelen Bilingualismus wird in seiner bis dato publizierten empirischen Erhebung profund dargestellt, um die Extrapolierbarkeit des Untersuchungsbestrebens zu gewährleisten, das primär auf eben jenen Bereich aufbaut. Ausgehend von der Darstellung der empirischen Daten zum intentionalen, parallelen Bilingualismus als Dreh- und Angelpunkt soll daher konkret auf bereits geleistete, empirische Studien eingegangen werden. Aufgrund dessen wird in die jeweiligen empirische Studien zum natürlichen wie zum intentionalen, parallelen Bilingualismus unterteilt, deren Ergebnisse aus zuletzt erwähntem Bereich diejenigen in der Forschungslandschaft sind, die rarer gesät und daher umsomehr wertvolle Daten auf diesem Gebiet zur Verfügung stellen, das für das vorliegende Bestreben von besonderer Wichtigkeit ist.

Aus dem empirischen Bereich des natürlichen, parallelen Bilingualismus sollen ausgewählte Daten aus Studien mit besonderem Augenmerk auf immer wiederkehrende Ergebnisse vorgestellt werden und geben damit einen prägnanten Abriss der vielfältigen Daten zur natürlichen Bilingualerziehung wieder.

²⁵⁸ Vgl. Kapitel 4.5.1 „Abriss des Forschungsstandes des 20. Jahrhunderts“ und Garlin 2008.

²⁵⁹ Vgl. dazu weiters die Arbeiten von Leopold (1957), De Houwer (2009) etc.

4.5.2.1 Empirische Beiträge zum natürlichen, parallelen Bilingualismus

Als viel zitierte und einen wichtigen Grundstein markierende Studie soll zunächst auf die Erhebung Ronjats Anfang des 20. Jahrhunderts eingegangen werden, bevor aktuelle Ergebnisse folgen, die uns Kielhöfer/Jonekeit (1995) stellvertretend für die empirischen Beiträge zum natürlichen, parallelen Bilingualismus liefern. Obwohl seit der Studie Ronjats nun schon geraume Zeit vergangen ist, verliert sie in ihren Kernaussagen doch keineswegs an Aktualität und behauptet gewissermaßen nach wie vor ihre Sonderstellung als Studie im Bereich des natürlichen, parallelen Bilingualismus.

Um die Jahrhundertwende entwickelte der französische Linguist Maurice Grammont das viel zitierte Partnerprinzip²⁶⁰ für das bilinguale Spracherziehungsbestreben seines Freundes Jules Ronjat und seiner deutschsprachigen Frau zum Zwecke der bilingualen Spracherziehung (Deutsch-Französisch) ihres Sohnes Louis. In präziser Form empfahl Grammont dem Ehepaar das Folgende als Ratschlag für die angestrebte bilinguale Erziehung des Sohnes:

„Il n’y a rien à lui apprendre ou à lui enseigner. [...] Mais voici le point important: que chaque langue soit représentée par une personne différent [...]. N’intervertissez jamais les rôles. De cette façon, quand il commencera à parler, il parlera deux langues sans s’en douter et sans avoir fait aucun effort spécial pour les apprendre.”²⁶¹

Man kam also überein, dass der Vater mit Louis nur Französisch und seine Mutter mit ihm ausschließlich Deutsch als jeweilige Muttersprache spreche (strikte Sprachtrennung, wie es auch Kielhöfer/Jonekeit später empfehlen). Mit Hilfe dieser Methode sollte das Kind bilingual heranwachsen. In der Tat war die angewandte Methodik – wie Ronjat berichtet - von Erfolg gekrönt: Louis lernte nach einer Phase des Sprachmischens rasch den abwechselnden Gebrauch beider Sprachen (so wie jeder andere native Sprecher auch) und konnte einen ausgeglichenen Bilingualismus ausbilden.

Das Sprachtrennungsprinzip als eine der Bedingungen einer bilingualen Spracherziehung war durch die Strategie des Ehepaars auf Anraten Grammonts konsequent verwirklicht worden. So lernte Louis von Anfang an, die Sprachen strikt voneinander getrennt zu halten, da der Vater konsequent den französischen und die Mutter strikt den deutschsprachigen Beziehungspart einnahm. Durch diese funktionale Trennung der Sprachen konzentriert auf das jeweilige Elternteil konnte die Spracherziehung

²⁶⁰ Vgl. Kapitel 3.5.1 „Das Partnerprinzip: Die „une personne – une langue“ Methode“.

²⁶¹ Ronjat 1913; zit. Kielhöfer/Jonekeit 1995:17.

etwaige Sprachmischungen und Interferenzen weitgehend verhindern. Louis entwickelte keinerlei Dominanz in einer der beiden Sprachen und entsprach einem hohen Ideal von Bilingualismus, das man nach damaligen Bestrebungen noch eher erwartete, als dies heute noch der Fall ist. Das damalige Ideal – repräsentiert durch das bilinguale Kind Louis – entspricht allerdings eher der Ausnahme denn der Regel, wie sich auch in weiteren empirischen Studien dieser Arbeit noch zeigen wird. Ein unumstößlicher Vorteil wohnt dieser Methodik aber dennoch inne: „It allowed each parent to communicate with the child in his or her native language, thereby ensuring naturalness in communication while making the child bilingual.“²⁶² Es bleibt durch diese Methodik also von Grund auf eine gewisse Natürlichkeit in der Spracherziehung bestehen, da sich jedes Elternteil in seiner jeweiligen Sprache auf ganz natürliche Weise mit dem Kinde verständigen und für die Sprachentwicklung eine nicht minder wichtige emotionale Beziehung aufbauen kann.

Diese Natürlichkeit heben auch Kielhöfer/Jonekeit (1995) in ihrer Studie²⁶³ hervor und betonen das Bedingen von Muttersprache als grundlegende Kompetenz zur Spracherziehung. Die für den gegenständlichen Zweck der Arbeit wohl bedeutendsten empirischen Daten bringen Kielhöfer/Jonekeit mit ihrem Werk *Zweisprachige Kindererziehung* (1995) der Bilingualismusforschung dar, weswegen speziell im Bereich des natürlichen parallelen Bilingualismus auf deren Daten zurückgegriffen wird. Sie liefern weitere, wichtige empirische Daten zum natürlichen, parallelen Bilingualismus ihrer beiden Kinder (Deutsch-Französisch) und greifen verschiedene Facetten der Spracherziehung auf. In ihrer Beobachtung legen Kielhöfer/Jonekeit Wert auf konkrete Sprachelemente der Performanz, so zum Beispiel der Umgang der Kinder mit der strikten Anordnung der Syntax im Französischen, auf das im empirischen Teil dieser Arbeit noch zurückgegriffen wird.

4.5.2.2 Empirische Beiträge zum intentionalen, parallelen Bilingualismus

Will man sich auch auf empirischem Gebiet umfassend in den Bereich des intentionalen, parallelen Bilingualismus einarbeiten, so muss man sich derzeit (noch) mit drei empirischen Arbeiten begnügen. Beginnend mit der bekanntesten Studie im Bereich der empirischen Daten zum intentionalen, parallelen Bilingualismus wollen wir uns daher nun *en detail* zunächst George Saunders zuwenden, der neben den im Anschluss fol-

²⁶² Grosjean 1982:173.

²⁶³ Vgl. Kielhöfer/Jonekeit 1995.

genden Daten von Štefanik und Pallay für unser Bestreben sehr wertvolle Daten liefert. Mit dem Bestreben, alle bisher auf diesem Gebiet geleisteten empirischen Ergebnisse abzubilden, wenden wir uns in diesem Kapitel daher in Summe den Arbeiten von Saunders, Pallay und Štefanik zu.

George Saunders²⁶⁴ gibt in seinen Arbeiten ein umfassendes Bild einer intentionierten, bilingualen Spracherziehung. So läßt uns Saunders vor allem zwei wichtige Werke der intentionalen Spracherziehungsmethode als Referenzarbeiten zitieren: Zunächst beschreibt er diese Form der Spracherziehung in seinem Erstlingswerk von 1982 „*Bilingual Children. Guidance for the Family*“, das Eltern in ähnlicher spracherzieherischer Situation gewissermaßen einen methodischen Leitfaden zur intentionalen Bilingualerziehung ihres Kindes an die Hand zu geben versucht. In seinem sechs Jahre später publizierten Werk „*Bilingual Children. From Birth to Teens*“ (1988) geht Saunders spezifisch auf umfangreiches empirisches Material aus erster Hand ein. Saunders leistete gemeinsam mit seiner Frau Wendy - beide *native speaker* des Englischen - eine intentionale Spracherziehungsarbeit, da er sich als Vater durch seinen Hintergrund als Germanist und Linguist befähigt fühlte, eine intentionale Spracherziehung auf Deutsch zu verwirklichen. Das Ehepaar orientierte sich am Grammont'schen Prinzip, so folgte die bilinguale Spracherziehung der drei in Australien aufwachsenden Kinder – Frank, Thomas und Katrina - dem Partnerprinzip, wenngleich der Vater zum Zwecke der Spracherziehung in eine Sprache wechselte, die nicht seine Muttersprache ist. Konsequent wendet er sich in der Fremdsprache Deutsch, in der er eine muttersprachenähnliche Kompetenz besitzt, an die Kinder. Seine Frau repräsentiert den englischen Part (muttersprachlich). Saunders konnte in seiner Studie aufzeigen, dass eine zweisprachige Kindererziehung auf intentionaler Basis sehr wohl zu entsprechender Sprachkompetenz führen kann, sofern ausreichend Input gegeben ist und gewisse Rahmenbedingungen im spracherzieherischen Kontext beachtet werden. Er geht auf verschiedene empirische Arbeiten aus dem Bereich der Bilingualismusforschung ein, räumt mit immer wieder aufkommenden Vorurteilen auf, schildert und untermauert dabei die Vorteilhaftigkeit bilingualer Kompetenz. Detailreich skizziert er verschiedene Facetten der intentionalen Spracherziehung, weswegen im Anschließendem speziell dieses Werk Behandlung erfährt. Saunders arbeitet die intentionale Spracherziehungsmethodik Bilingualer anhand seiner eigenen familiären Spracherziehungssituation - zu Gunsten seiner Kinder streng getreu der

²⁶⁴ Vgl. Saunders 1988 und Saunders 1982.

Grammont'schen Spracherziehungsmethode - auf. Die für gegenständliche Zwecke wichtigen Bereiche seien seiner Studie entnommen und sollen hier gebündelt dargestellt werden.

So führt Saunders in seiner Darstellung der intentionalen Zweisprachigkeitserziehung seiner drei Kinder zunächst die Motivation des Ehepaares an. Geprägt von einer äußerst positiven Grundhaltung entschied sich das Ehepaar Saunders hauptsächlich aus zwei Gründen für eine intentionale Zweisprachigkeitserziehung ihrer Kinder: Zum einen waren die Eltern überzeugt davon, ihren Kindern durch eine bilinguale Spracherziehung ihre Liebe zu Sprachen vermitteln zu können. Zum anderen diene die Zweisprachigkeitserziehung einem vorrangig praktischen Grund, da die Familie einem Leben in Deutschland entgegensah, das durch den Beruf des Vaters zumindest eine zeitweilige Verlagerung des Lebensmittelpunktes der Familie in deutschsprachiger Umgebung vorsah. Darüber hinaus stellen Sprachen im lebensweltlichen Kontext und damit gelebte Mehrsprachigkeit ein zentrales Thema des Familienlebens dar.²⁶⁵ Saunders dazu:

„Firstly, we both believed in the intrinsic value of a knowledge of more than one language, providing as it does an awareness and appreciation of another culture and its way of thinking. We ourselves had gained much pleasure and insight from our acquaintance with other languages and wished to share this with our children, just as music-loving parents [...].“²⁶⁶

Die Kommunikationsstrategie der Familie Saunders folgt dem Partnerprinzip, bei dem sich George Saunders ausschließlich auf Deutsch (intentional) an die Kinder wendet, während seine Frau Wendy (natürlich) Englisch spricht. Ein Festhalten am Partnerprinzip erleichtert es dem Kind, seine beiden Sprachen getrennt zu halten, wenngleich die Sprachtrennung allein noch kein Garant für das Gelingen einer zweisprachigen Erziehung ist. Jede Familie muss letztendlich für sich selbst herausfinden, welche Strategien funktionieren. Hier sind beide Elternteile des Deutschen (gelernt) und Englischen (muttersprachlich) mächtig, dennoch betont Saunders im Rahmen einer intentionalen Bilingualerziehung das Folgende:

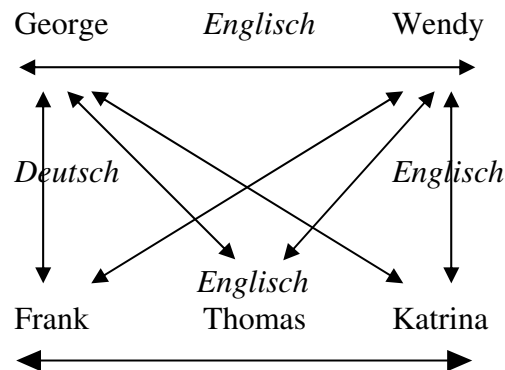
„[...] the most important factors contributing to their and others' success is undoubtedly a positive and accepting attitude on the part of the monolingual parent towards what his or her partner is doing and a little effort by the bilingual parent

²⁶⁵ Vgl. Saunders 1988:30ff.

²⁶⁶ Ebd. 1988:30.

and the children to ensure that the monolingual parent is catered for in some way and does not feel left out of family conversations.”²⁶⁷

Auch bei Saunders’ Familie ist *code-switching* als gängiger Usus Bilingualer zu beobachten. Während die Sprachverteilung zwischen den Familienmitgliedern konsequent verfolgt wird, kommt ein Sprachwechsel dennoch gewöhnlich oft vor. Die Sprachverteilung²⁶⁸ innerhalb der Familie gestaltet sich bei Saunders folgendermaßen:



Saunders folgt zwar dem Grammont’schen Prinzip und betont dabei die Rolle des Sprachinputs, dennoch betrachtet er ein Spiel mit Sprache mitunter nicht als nachteilig für die Entwicklung der Sprachen. Dodson (1984) hatte beobachtet, dass Bilinguale in einem frühen Stadium beginnen, mit Sprache zu spielen und dabei Äußerungen zunächst in einer Sprache tätigen, bevor sie diese unmittelbar im Anschluss daran im Äquivalent der anderen Sprache wiedergeben. Eltern könnten sich dieses Spiel mit Sprache zum Anlass nehmen, denn

„[...] parents should encourage such bilingual language play at other times as well, as it serves as an important mechanism which helps developing bilinguals to separate their languages, reduce cross-language interference, and to switch easily and effectively from one language to the other whenever required. Provided parents do this only when it is within their children’s capabilities and make sure that it is fun, not a chore, for the children, this sort of bilingual game can be very useful.”²⁶⁹

Diese spielerische Strategie in Kombination mit dem Sprachtrennungsprinzip zu fördern, könne dem Kind helfen, seine Sprachen zwar getrennt zu halten, aber dennoch einen bewussten Umgang mit Sprachwechsel zu pflegen. Er merkt aber richtigerweise an: „Remember that your own speech serves as their model.”²⁷⁰

²⁶⁷ Saunders 1988:46.

²⁶⁸ Vgl. ebd. 1988:50ff, Vgl. ebd. 1988:75ff.

²⁶⁹ Ebd. 1988:55.

²⁷⁰ Ebd. 1988:79.

Um einen ausgewogenen sprachlichen Input in einer hier englischsprachigen und damit für diesen Fall dominanten Sprachumgebung zu gewährleisten, führt Saunders vielerlei Hilfsmittel in Verbindung mit Beispielen aus der Praxis vor, welche die schwache Sprache des Deutschen zu stützen vermögen. So kommen die Kinder neben einem 6-monatigen Sprachaufenthalt in Deutschland und dem konsequenten Sprachkontakt mit dem Vater auch im Rahmen der Sprachvermittlung mit Hilfe von Büchern und Magazinen, Audio- und Videokassetten, Radio und Fernsehen („Sesamstraße“ als beliebte Sendung der Kinder), Spielen, deutschsprachigen Spielgruppen, Kontakt/Aufenthalt mit/im Zielsprachenland (Urlaub, *weekend-camps*, Besuche im und vom Zielsprachenland), deutschsprachige Kindermädchen, spätere schulische Förderung beider Sprachen, etc. mit dem Deutschen in Berührung. Die reiche Darbietung von authentischem Sprachinput unterstützt dabei die intentionale Erziehungsleistung des Vaters. Unterstützend wirken diese Sprachmaterialien aber nicht nur als zusätzlicher, authentischer Sprachinput für die Spracherziehung der Kinder, sondern bieten gleichzeitig auch den Eltern eine Möglichkeit zum Erhalt ihrer Sprachkompetenz. Während sich der Sprachinput gemäß Saunders Angaben innerhalb der ersten Jahre des Spracherwerbs in häuslicher Umgebung 3:1 zu Gunsten von Englisch verteilte, übernahm das Englische als Umgebungs- und Schulsprache mit Einschulung schließlich gänzlich seine dominante Rolle (6:1 zu Gunsten von Englisch). Obwohl sich das Englische als dominante Sprache abbildete, zeigen über die Jahre durchgeführte Tests (ua. PPVT, spontane Konversation, *story-telling*, Analyse des bilingualen Grades nach Domänen, etc.) dennoch keine allzu große Kluft zwischen der jeweiligen Kompetenz der Kinder in ihren Sprachen.²⁷¹

Wiewohl die bilingualen Kinder dieser Studie mühelos und relativ ausgewogen zwei Sprachen erwerben konnten, spricht Saunders im Rahmen eines intentionalen Spracherziehungskonstrukts aber auch ganz offen mögliche Risiken an, die sowohl von Außen auf die Familie einwirken können, als auch die Problematik der Vermittlung einer Fremdsprache durch ein Elternteil thematisieren. So beobachtet Saunders eine antipathische Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit vorwiegend von der Warte Monolingualer und merkt an:

„Unfortunately, bilingual children in probably any bilingual situation may be exposed at times to hostility from people who (usually monolingual themselves)

²⁷¹ Vgl. Saunders 1988:144ff.

are so intolerant that they cannot bear a language other than the majority language being spoken in their presence, even if the people speaking the other language are engaged in a completely private conversation.”²⁷²

Intolerante Haltungen der Sprachumgebung können in verschiedenen Graden zum Ausdruck kommen, lassen sich aber immer wieder zurückführen auf gewisse grundlegende Ängste Monolingualer²⁷³, wie etwa „a fear that things are perhaps being said about one in a language one cannot understand.”²⁷⁴ Silke Hesse, selbst Deutsch-Englisch bilingual, führt auf der Basis ihrer Erfahrung einen konträren Blickwinkel dazu vor und relativiert negative Haltungen Monolingualer gegenüber Mehrsprachigkeit durch die Feststellung: „Most people are grateful if they cannot understand what does not concern them.”²⁷⁵ Es kann aber durchaus vorkommen, dass – wenn nicht entsprechend entgegengesteuert werden kann – die vormals positive Grundhaltung zum mehrsprachigen Erziehungsmodell kippt und das Kind eine Sprache zu verweigern beginnt oder auch die Familie derart angegriffen wird, dass sie schließlich dem sozialen Druck nicht mehr standhält und von selbst von der Bilingualerziehung abgeht. Saunders spricht im Rahmen seiner eigenen Erfahrungen von entscheidendem Einfluss anerkannter Größen wie Lehrern oder Ärzten, die fragliche Beobachtungen tendenziell dem Bilingualismus des Kindes attribuieren. „A negative attitude can obviously have an adverse effect on a family’s resolve to raise its children bilingually, particularly if this attitude is expressed in the guise of a helpful advice with the children’s welfare in mind”²⁷⁶, so Saunders, der eine Reihe von negativen Haltungen auf der Basis seiner eigenen Erfahrungswerte aufzulisten weiß.²⁷⁷ Auch fernere Familienmitglieder äußern ihre Zweifel an der intentionalen Zweisprachigkeitserziehung von Thomas, Frank und Katrina, lassen sich aber durch Aufklärungsarbeit und vor allem durch das Mitverfolgen sprachlicher Ergebnisse zu einer wohlwollenden Haltung bewegen. Aber auch bei Saunders stellt der Eintritt in den Kindergarten/die Schule eine erste sprachliche Zäsur dar, welche die Kinder unterschiedlich verarbeiten. Geduld und emotionale Zuwendung lassen die Eltern - wie bei der natürlichen Bilingualerziehung - auch diese Phase der Unsicherheit ohne besorgniserregende Auswirkungen auf die Sprachen meistern.

²⁷² Saunders 1988:99.

²⁷³ Beatens Beardsmore spricht von einer tief sitzenden und weit verbreiteten Angst vor Bilingualismus. So diskutiert im Kapitel 4.5.3 „Wer hat Angst vor Bilingualismus”. Vgl. weiters Weisgerbers Warnungen vor „Sprachmergerei” und drohenden Gefahren iZm Mehrsprachigkeit zu Beginn des 19. Jahrhunderts und Annahmen, die immer noch nachzuwirken scheinen.

²⁷⁴ Saunders 1988:99.

²⁷⁵ Hesse 1980:55.

²⁷⁶ Saunders 1988:100.

²⁷⁷ Vgl. ebd. 1988:100ff zu negativen Haltungen seitens Lehrern, Ärzten, Schulsystem, Jugendamt etc.

Ein intentionales Spracherziehungskonstrukt fordert ohne Zweifel erhöhtes elterliches Engagement und Durchhaltevermögen. Aufgrund des künstlichen Rahmens kann es mitunter eher als bei einer natürlichen Bilingualerziehung dazu kommen, dass die Eltern zweitweilig entmutigt werden und versucht sind, von der intentionalen Spracherziehungsmethode abzulassen. Als möglichen Faktor der Demotivation schildert Saunders zunächst ganz grundsätzlich den Bereich der Familie: Entmutigend außerhalb der Familie, beispielsweise durch Kritik von Lehrern, Ärzten, Großeltern und der übrigen Sprachumgebung. Entmutigend innerhalb der Familie, wenn beispielsweise die Erwartungshaltung der Eltern, das Kind müsse ausgeglichen bilingual sein, nicht erfüllt wird, das Kind die Sprachen übermäßig mischt oder über einen längeren Zeitraum eine der beiden Sprachen gänzlich verweigert und dadurch mitunter ein nicht überbrückbarer Konflikt mit der intentionalen Spracherziehung entsteht. Es bedarf daher immer wieder einer Reflexion der intentionalen Spracherziehungsstrategie, um wiederum die für das ehrgeizige Vorhaben dieser Form der Spracherziehung richtige Haltung einnehmen zu können. Bei Fällen von Sprachverweigerung kann es – sofern mit Einfühlungsvermögen angewandt – eine wirksame Strategie sein, das Kind durch „pretending not to understand“²⁷⁸ wieder hin zu einer richtigen Sprachverwendung nach Adressaten zu führen. Kinder lassen sich auch durch Phasen von Sprachmischungen führen, wenn man ihnen einführend Hilfestellung leistet, ihre Gedanken in der jeweiligen Sprache in Worte zu fassen. Auch hier wiederum kommt es auf das Durchhaltevermögen der Eltern und die Art und Weise, an Dinge heranzugehen, an. Oft reicht es aus, den Kindern eine erhöhte sprachliche/emotionale Zuwendung zu Teil werden zu lassen, um problematischen Entwicklungen (Sprachverweigerung) entgegenzusteuern. Ein wesentlicher Unterschied zur natürlichen Zweisprachigkeitserziehung liegt allerdings in der zu vermittelnden Fremdsprache durch eines der beiden Elternteile begründet. Saunders, der diesen Part selbst übernommen hat, widmet diesem Thema ein eigenes Kapitel, in dem er über Vor- und Nachteile der Vermittlung einer Fremdsprache aus dem Fundus seiner eigenen Erfahrungen spricht. Als größten Nachteil betrachtet Saunders – trotz seiner muttersprachengleichen Kompetenz in Deutsch – sprachliche Unsicherheiten im Bereich der Lexik und Phonologie. Er schildert hierzu zwei Beispiele und erklärt, dass Fehlerübertragungen auf die Sprache der Kinder so rasch als möglich wieder richtiggestellt werden sollten und ein ehrlicher Umgang mit Fehlern vereinfachend wirkt. „I then presented the children with the correct form in another

²⁷⁸ Saunders 1988:125.

conversation as soon as possible, explaining, if questioned, that I had unfortunately made a mistake [...] Within a day or two the incorrect pronunciation would disappear from the children's speech"²⁷⁹, so Saunders. Einen anderen Nachteil sieht Saunders darin, dass er als Vater den einzigen, unmittelbaren Sprachkontakt der Kinder zum Deutschen darstellt. Da die Kinder darüber hinaus keinerlei regelmäßigen Kontakt mit dem Deutschen haben, stellt das Deutsche des Vaters die einzige Referenz an deutschsprachigen Ausdruck dar und entbehrt damit Vergleichsmöglichkeiten mit Varietäten der Sprache. In den ersten Jahren des Spracherwerbs erkannten die Kinder das Deutsche als spezifisch familieneigene Sprache an und mussten sich in weiterer Folge erst an andere Varietäten und authentisches Deutsch gewöhnen. Die Frage, ob der Vater ein authentischer Sprecher des Deutschen ist oder nicht, stellte sich den Kindern gemäß den Angaben Saunders dennoch nicht. „Speaking German to me is simply a fact of life“²⁸⁰, so Saunders.

Eine gewissermaßen anspruchsvollere Spracherziehungsleistung ist bei der Realisierung einer intentionalen Zweisprachigkeitserziehung aus genannten Gründen nicht von der Hand zu weisen. Dennoch decken sich viele problematische Anlassfälle auch hier mit einer natürlichen Bilingualerziehung. So scheint ein Gelingen der Spracherziehungsarbeit auch im intentionalen Bereich als wahrscheinlich, denn

„[...] with the right strategy and the awareness of potential problems it is, however, possible to bring up children in a different language than your own so that they eventually become active bilingual speakers“²⁸¹,

so Jiménez zum intentionalen Bilingualismus als anderen Ansatz der frühen Bilingualerziehung von Kindern. Bei Saunders wird nun auch in der Praxis auf sehr detaillierte Weise deutlich, dass die erwähnten Säulen der Zweisprachigkeitserziehung (positive Einstellung, funktionaler Sprachgebrauch, Sprachtrennung, sprachliche und emotionale Zuwendung) sowohl bei der natürlichen als auch bei einer intentionalen Bilingualerziehung ein Gelingen wahrscheinlich machen können.²⁸² So kommt er auf der Basis seiner Untersuchungen zu dem Schluss, dass die Kinder trotz des ungleich verteilten Sprachinputs das Deutsche auf einem sehr zufriedenstellenden Niveau erwerben konnten. Auf lexikalischer Ebene ist eine gleichwertige Verteilung zu beobachten, wenngleich die Kinder das Englische flüssiger (Performanz) und richtiger

²⁷⁹ Saunders 1988:135.

²⁸⁰ Ebd. 1988:137.

²⁸¹ Jiménez 2010:5.

²⁸² Vgl. Kapitel 4.3.1 „Natürlicher Bilingualismus“.

(Grammatik) anzuwenden wissen. Während die Kinder innerhalb der Familie beide Sprachen auf gleichem Niveau anzuwenden wissen, können sie sich auf Deutsch mit anderen Deutschsprachigen mühelos verständigen, stehen aber auch monolingualen Englischsprachigen ihres Alters in ihrer Entwicklung um nichts nach. Weder eine Erweiterung der sprachlichen Fertigkeiten im Deutschen (Lesen, Schreiben) waren dem englischen Spracherwerb abträglich, noch kam es durch das Einführen einer Fremdsprache zum Zwecke der intentionalen Bilingualerziehung innerhalb der Familie zu Disharmonien. Vielmehr beschreibt der Vater bereichernde Auswirkungen und eine für ihn spürbar engere Vater-Kind Beziehung. Nicht zuletzt konnten die Kinder dank der engagierten Erziehungsarbeit der Eltern mühelos zwei Sprachen erwerben.²⁸³

Saunders stellt überzeugend dar, dass eine intentionale Spracherziehung alle Mühe wert ist, für alle Beteiligten zu einem unschätzbaren Gewinn werden kann, und – unter Einhaltung gewisser Rahmenbedingungen – ein Gelingen durchaus wahrscheinlich macht. Kindlicher Spracherwerb ähnelt einem Fenster, das lediglich eine gewisse Zeit lang für den Erwerb von Erstsprache(n) offen steht und sich dann schließt. Nur während dieser Zeit ist ein müheloser Erwerb von Sprachen möglich. Warum also nicht diese Zeit des mühelosen Spracherwerbs zugunsten einer zweiten Sprache nützen? Spracherzieherisch engagierten Eltern gibt Saunders eine der „goldenen Regeln“ - formuliert von Harding/Riley - mit an die Hand:

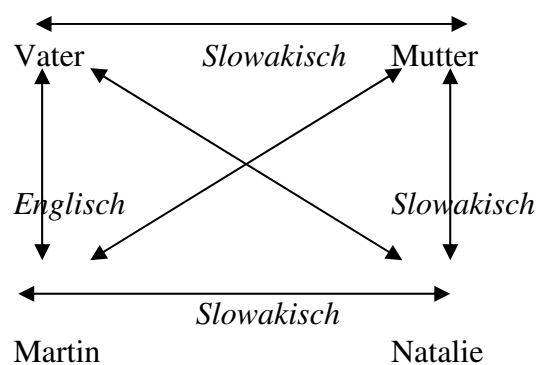
„When all is said and done, the decision is yours. Or at least it should be; don't let outsiders, whether family or 'authorities', push you around. Remember, you know best. Remember, too, that there is no evidence that bilingualism does any intellectual harm (if anything, the reverse is true) and that bilingualism can be of great social benefit.“²⁸⁴

Neben Saunders reichen auch Štefanik und Pallay in ihren jeweiligen Dissertationen der Forschungslandschaft ähnliche empirische Daten zur Umsetzbarkeit einer gelungenen intentionalen Zweisprachigkeitserziehung dar. Auf der Basis des Studiums von Slowakisch und Englisch stellte Štefanik Überlegungen zur Umsetzbarkeit einer intentionalen Spracherziehung seiner Kinder an. Nach Rücksprache mit Psychologen und Kinderärzten, die ihm allesamt von diesem Unterfangen abrieten, äußerte auch das soziale Umfeld der Familie gemischte Gefühle gegenüber einer zweisprachigen Erziehung der Kinder Martin und Natalie. Schließlich fand Štefanik Rat in einschlägiger Literatur, namentlich bei Grosjeans „*Life with Two Languages*“ (1982) und Saunders „*Bilingual Children:*

²⁸³ Vgl. Saunders 1988:257f.

²⁸⁴ Harding/Riley 1986; zit. Saunders 1988:108.

From Birth to Teens“ (1988). So hat sich auch Jozef Štefaník gemeinsam mit seiner Frau für eine intentionale Spracherziehungsarbeit entschieden. Im lebensweltlichen Kontext konnte er – belegt durch empirische Daten – in seiner Dissertation 1995 ähnlich Saunders aufzeigen, dass eine intentionale Spracherziehungsarbeit unter gewissen Rahmenbedingungen von Erfolg gekrönt sein kann. So folgt Štefaník im Rahmen der bilingualen Erziehung seiner beiden Kinder den Grundprinzipien der Zweisprachigkeits-erziehung. Wie Saunders wählt auch Štefaník eine Sprachverteilung gemäß dem Gram-mont’schen Prinzip. Damit entstand die folgende Sprachverteilung innerhalb seiner Fa-milie:



Štefaník folgt dabei ebenfalls den erwähnten Spracherziehungsprinzipien und gewähr-leistet damit die Funktionalität und Getrenntheit der Sprachen. Während die Umge-bung mit gemischten Gefühlen auf die sprachlichen Verteilungen der Familie Štefaník reagierte, konstatiert Štefaník: „It has been a problem only for adults, never for our children.“²⁸⁵ Mit steigendem Sprachbewusstsein fanden die Kinder heraus, dass auch die Mutter des Englischen mächtig war und wandten sich in Belangen sprachlicher Äquiva-lenzen von Begriffen an sie. Zwischen ihrem 3. und 4. Lebensjahr begriff Natalie, dass ihr Vater auch Slowakisch sprechen konnte. Der Vater erklärte ihr, dass er mit der Mutter, genauso wie mit anderen Erwachsenen zwar Slowakisch spreche, sich an sie und ihren Bruder aber auf Englisch wandte. Zunächst akzeptierte Natalie die Erklärung ihres Va-ters und betrachtete die Sprachrollen als gegeben, ohne weitere Fragen zu stellen. Mit fünf Jahren und gestiegenem Sprachbewusstsein wandte sie sich schließlich in ernstem Ton an den Vater und stellte fest, sie wisse, dass er auch mit ihnen Slowakisch sprechen könne. Štefaník bestätigte ihre Feststellung, erklärte die Sprachverteilung aber als eine Art Spiel und machte ihr deutlich, welche Vorteilhaftigkeit in ihrer Kompetenz des Eng-

²⁸⁵ Štefaník 1997:5.

lischen bereits zu sehen war. Nach einer Zeit gründlicher Reflexion entschied Natalie dann, die gewohnten Sprachrollen auch weiterhin zu akzeptieren.

„When she [Natalie] was five years old she came to me one day and in a very serious voice told me that she knew that I was able to speak Slovak also with them. I admitted that she was right and I explained it to her as an amusing game. I could already point out some advantages of her English and I mentioned many fairy tales, songs and movies which she had been able to understand. After a short time of ‘deep thinking’ she decided to accept it and go on with it”²⁸⁶,

so berichtet Štefaník von seinem spezifischen Fall einer intentionalen Zweisprachigkeitserziehung. Die Kinder konnten auch hier ein relativ ausgewogenes Niveau in ihren Sprachen Englisch und Slowakisch entwickeln, wenngleich auch hier die starke Sprache zugunsten der Umgebungssprache (Slowakisch) später Überhand nimmt.

Daneben überzeugt weiters Pallay in seinem Dissertationsprojekt mit der kontrastiven Darstellung des parallelen Erwerbs der Zweisprachigkeit von Kindern nach der intentionalen Spracherziehungsmethode. Auch bei Pallay werden die Prinzipien der Sprachtrennung gemäß dem Grammont’schen Prinzip und der funktionalen Sprachtrennung neben einer positiven Einstellung, positivem Sprachprestige beider Sprachen und sprachlicher wie emotionaler Zuwendung der Eltern herausgestellt. In Beachtung dieser Prinzipien, die auch bei einer natürlichen Bilingualerziehung wesentlich für deren Gelingen scheinen, ist wie bei Saunders und Štefaník auch bei Pallays Untersuchungen besonders, dass die durch den Vater vermittelte zweite Sprache nicht auf Basis dessen eigener Muttersprache erfolgt, sondern den Kindern in Form einer Fremdsprache dargeboten wird. Der Vater dieses empirischen Falles zweisprachiger Kindererziehung ist zwar kein *native speaker*, aber ein bildungsbeflissener Vater, der sich als Germanist und pädagogisch ausgebildeter Linguist ebenso wie George Saunders in der Lage sieht, seinen Kindern konsequent Deutsch zu vermitteln. So bringt auch Pallay die nötige positive Haltung, Motivation und den Hintergrund muttersprachenähnlicher Sprachkompetenz durch Aufenthalte im Zielsprachenland mit, um seine Kinder gemeinsam mit seiner Frau (natürliche Spracherziehung auf Slowakisch) getreu dem Partnerprinzip auf Deutsch (intentionale Spracherziehung auf Deutsch) zu erziehen. Wenngleich sich Pallay gegen das Anhaften eines künstlichen Aspektes wehrt, so können angesichts dieser kreativen Lernbedingungen dennoch beachtliche Resultate im Rahmen einer intentionalen

²⁸⁶ Štefaník 1997:5.

Zweisprachigkeitserziehung bemerkt werden. Auch Pallay stellt glaubhaft dar, dass der bilinguale Erwerb der Sprachen auf intentionale Weise dennoch beinahe *nativelike* verwirklicht werden kann²⁸⁷, denn wie auch Saunders ersehen konnte, ist es bei all diesen Erziehungsbestreben trotz aller Kritikwürdigkeit einer gewissen Künstlichkeit dennoch so, dass

„For the child, the situation that a parent speaks with him/her in a foreign or a second language, is not artificial, but completely normal and authentic, because the child does not know that this is a foreign language for his or her parents.“²⁸⁸

Mit den beschriebenen Daten, die uns von Saunders, Štefanik und Pallay erreichen, erschöpft sich der aktuelle Stand der Bilingualismusforschung im Bereich intentionaler Spracherziehung. Wünschenswert wären auch hier weitere Studien zum praktisch umgesetzten intentionalen Bilingualismus, um die Scheu davor entkräften zu können. Die im empirischen Teil behandelten Daten zum intentionalen Bilingualismus führen daher dem aktuellen Stand der Bilingualismusforschung weitere Daten aus der Praxis zu. Wie auch im empirischen Teil dieser Arbeit noch ersichtlich werden wird, ist die intentionale Zweisprachigkeitserziehung eine Methode, wie Kindern auf gelungene Art und Weise eine individuelle Vorteilhaftigkeit von Bilingualismus eröffnet werden kann, denn schließlich überzeugen alle bisher geleisteten empirischen Fallstudien im Bereich des intentionalen Bilingualismus, dass

„A bilingual education is the best investment that parents can make for their children, a gift without price, for which children – as adults – will be forever thankful.“²⁸⁹

Im Anschluss der Darstellung bereits geleisteter empirischer Beiträge aus der Bilingualismusforschung zum natürlichen sowie zum intentionalen, parallelen Bilingualismus soll daher versucht werden, mit Ängsten und Vorurteilen aufzuräumen, bevor der empirische Teil dieser Arbeit anschließt.

²⁸⁷ Vgl. den Überblick über das Dissertationsprojekt in Cichon/Cichon 2009.

²⁸⁸ Saunders 1988:41.

²⁸⁹ Montanari 2010:6.

4.5.3 Wer hat Angst vor Bilingualismus?

Bilingualismus – ob nun natürlich oder intentional erworben – beinhaltet aus der Sicht Monolingualer stets etwas Außergewöhnliches. Betrachtet eine monolinguale Majorität Bilinguale als Minorität, so mutet die Sonderstellung derer freilich als etwas Befremdliches an. Wie schon an anderen Stellen thematisiert wurde, kommt es dabei allerdings stets auf den Blickwinkel an, denn Bilingualismus tritt gar nicht so selten auf, wie man zuvorderst annehmen würde. In der Tat verwenden global-statistisch gesehen 30% der Sprecher regelmäßig zwei oder mehr Sprachen im Alltagsgebrauch mit der Familie, in der Arbeit oder der Freizeit.²⁹⁰ Trotzdem kommt Beatens Beardsmore in seiner Auseinandersetzung mit der Thematik zu dem Schluss, es sei eine tief sitzende und weit verbreitete Angst vor Bilingualismus gegeben. Generell tendiere man dazu, Bilingualismus *a priori* als eine problembehaftete Thematik darzustellen und den auf der Hand liegenden Vorteil von Mehrsprachigkeit in einen problematischen Konnotationswinkel zu stellen. Derartige Diskussionen treten im Kontext von Monolingualismus nicht zu Tage. Wie bereits an anderer Stelle dieser Arbeit detailliert aufgezeigt wurde, unterstellt man Bilingualen fortwährend eine Vielzahl an problembehafteten Eigenschaften. So seien Bilinguale Anfang des 20. Jahrhunderts noch als „Sprachmerger“ bezeichnet worden und Weisgerber als Verfechter dessen sah sich verpflichtet, dringend vor den negativen Auswirkungen von Mehrsprachigkeit zu warnen. Ins Gedächtnis gerufen seien hier aber auch jene Aussagen, die noch nicht sehr lange zurückliegen. So hätten Bilinguale keine Muttersprache, blieben semilingual und würden aufgrund dessen an Minderwertigkeitskomplexen einhergehend mit einer tiefen Persönlichkeitsstörung leiden, um nur einen Teilspekt der Vorurteile zu nennen, die Kielhöfer/Jonekeit gesammelt und einen Teil dieser weit verbreiteten Mutmaßungen zusammengefasst dargestellt hatten.²⁹¹

So ist eine tief verwurzelte Angst vor Bilingualismus, von der Beatens Beardsmore in der Auseinandersetzung mit der Thematik spricht, nach wie vor nicht von der Hand zu weisen. Die Angst entsteht primär durch die Annahme, Monolingualismus²⁹² sei die unumstößliche Norm einer Majorität, die in Konfrontation mit dem befremdenden Element des Bilingualismus vorgefaßte Meinungen festigt. Auf der anderen Seite steht aber eine nicht zu vernachlässigende Zahl an Bilingualen, aus Sicht derer wiederum ihre

²⁹⁰ Vgl. Kapitel 1.1 „Motivation und richtungsweisende Tendenzen“ sowie Kapitel 2.2 „Mensch & Sprache heute“.

²⁹¹ Vgl. Kapitel 4.1.2 „Normative Definitionen“ sowie Kapitel 4.4.4 „Vor- und Nachteile von Bilingualismus“.

²⁹² Beatens Beardsmore spricht in diesem Kontext von Unilingualismus.

bilinguale Situation als Richtwert gilt. Diese bipolare Wahrnehmung markiert auf beiden Seiten verschiedene Einschätzungen, die letztendlich durch eine problematische Auseinandersetzung mit den Unsicherheitsfaktoren und den jeweilig darüber gebildeten Urteilen in eine Form der Angst mündet. Um Ängsten zu begegnen bedarf es zunächst der Reflektion, ob es sich nun um rational fassbar und tatsächlich begründete Angst handelt oder nicht. Diesen Weg des Ergründens geht auch Beatens Beardmore und bestrebt mit seiner Vorgehensweise die der Überwindung der Angst vor Alterität entgegenstehenden Ursachen - eine letztlich auf einer tiefen Emotion des Menschen basierende Grundhaltung. Diese verortet er in vier unterschiedlichen Bereichen, wobei die Ängste in eine individuelle und gesellschaftliche Dimension als stellvertretende Klassen der generellen Debatte unterteilt werden: Ängste der Eltern, des Kulturkreises (individuelle Dimension) und des Unterrichtssystems und dahingehend politisch-ideologisch motivierte Ängste (gesellschaftliche Dimension). Um die entstehenden Negativtendenzen aufzuschlüsseln und nach Möglichkeit zu entkräften, nimmt er verschiedene Blickwinkel im Bezug auf die Facetten der Angst ein. So sieht sein Zugang im Bereich der *parental fears* zunächst die Unterteilung jener Eltern vor, die aus einem monolingualen Hintergrund kommend ihre individuellen Ängste auf die Kinder übertragen und weiters diejenigen, die selbst als Bilinguale in einem monolingualen Umfeld Sorgen um den Umgang ihrer bilingualen Kinder mit der Thematik haben. Die Existenz einer Plattform²⁹³, mit der ein Austausch mit anderen Eltern möglich wird, beweist die kontinuierliche Diskussion rund um die bilinguale Erziehung. Es zeigt vor allem aber auch die vielen Unsicherheiten, denen die Eltern im Kontext der bilingualen Erziehungsthematik begegnen, auf. Trotz der Vorteile, die diese Vernetzung bietet, sind mitunter doch die unqualifizierten Meinungen von Laien ausschlaggebend dafür, dass Ängste abermals geschürt werden und vielleicht auch von einer Bilingualerziehung trotz vorhandener Möglichkeiten abgegangen wird. Derartige „Horrorszenarien“, bilinguale Kinder würden in der Schule zurückbleiben oder zu stottern beginnen, entbehren jedoch einer entsprechenden, empirischen Basis, wie verschiedene Untersuchungsergebnisse²⁹⁴ zeigen. „However, in my search for material I did not go by hearsay information and I myself have not come across any children with serious problems resulting from their bilingual home environment“²⁹⁵, um mit den

²⁹³ Es sei an dieser Stelle weiterführend auf die homepage <http://www.bilingualfamilynewsletter.com/> verwiesen.

²⁹⁴ De Jong, Harding und Riley hatten in den 1980er Jahren auf der Basis von 16 Fallstudien die Problematik entkräftet.

²⁹⁵ De Jong 1986:33.

Worten De Jongs zu sprechen. Auch Harding und Riley kommen in ihren Untersuchungen zu dem Schluss, die Probleme seien vorwiegend die der Eltern, nicht die der Kinder. Empirisch konnte weiters auch Saunders²⁹⁶ mit seinen Arbeiten zum Thema belegen, dass seine drei intentional bilingual erzogenen Kinder weder mehr noch weniger Probleme mit ihren erlernten Sprachen hatten als monolingual erzogene Kinder. „A large body of evidence echoes this fact“²⁹⁷, um bei Beatens Beardsmore zu bleiben und gleichzeitig auf die anderen empirischen Studien zu verweisen, die in dieser Arbeit näher behandelt werden. Immer wieder wird die Rolle des Inputs betont, denn sowohl bei monolingualer als auch bei bilingualer Spracherziehung erscheint es schlüssig, sprachlichen Input als einen der erfolgsversprechenden Faktoren zu handeln, mit dessen Hilfe sich das Kind Sprache aneignet. Hierauf wird in der Folge mehrmals zurückgegriffen, da neben Saunders und den eben erwähnten auch Pallay und Štefanik in ihren Studien immer wieder von der Wichtigkeit des sprachlichen Inputs sprechen, wie es auch noch im empirischen Teil der Fallstudien explizit herausgestellt werden wird. Neben der Wichtigkeit eines kontinuierlichen sprachlichen Inputs zur Ausbildung von Sprache spielt aber auch die Kultur eine wesentliche Rolle im Bereich menschlicher Aktivität. So ist der Begriff der Kultur nicht zuletzt auch ein bedeutender Faktor im Bereich der Linguistik, deren alter Fragestellung der Anthropologie nach dem Zusammenhang zwischen menschlichem Denken und Kultur die neuere Disziplin der Kognitionswissenschaft nachgeht. In der Tat deutet vieles darauf hin, dass „sprachliche und nicht sprachliche Manifestationen sich auf relativ konsistente Weise als konkrete Realisierungen der Entität „Kultur“ beschreiben lassen.“²⁹⁸ Unser Denken manifestiert sich aber nicht direkt, sondern über Sprache und Verhalten, wodurch eine komplexe Relation zwischen Kultur, Denken und deren Manifestation in Form von Sprache entsteht. Mit dem Bestreben, den Terminus „Kultur“ abzugrenzen, bewegt man sich auf nicht ganz einfachem Terrain, da etwa die Anthropologie beinahe alle menschlichen Manifestationen als kulturell determiniert sieht. E.B. Tylor (1871) stellt seine Annahme der vorherrschenden Auffassung gegenüber. So hält er im Hinblick darauf, menschliche Fähigkeiten gehören zum Erbgut, seien angeboren und können weder erworben noch verändert werden, fest: „Culture or civilization is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, customs, and any other capabilities and habits acquired by man

²⁹⁶ Vgl. Kapitel 4.5.2 „Empirische Beiträge aus der Bilingualismusforschung“.

²⁹⁷ Beatens Beardsmore 2003:12.

²⁹⁸ Dorfmueller-Karpusa 1993:14.

as a member of society.“²⁹⁹ Sprache geht damit immer auch mit einer kulturellen Prägung des Individuums einher. So scheint es beinahe unmöglich, Sprache von Kultur loszulösen, da der Sprache stets auch ein kultureller Aspekt inne wohnt. Beatens Beardsmore zitiert eine Unterteilung Fitouris, wonach vier Typen von Individuen unterschieden werden: *monocultural monolinguals*, *monocultural bilinguals*, *bicultural monolinguals*, *bicultural bilinguals*.

Diese Einteilung entbehrt allerdings noch die Kategorisierung einer Gruppe von Individuen, die sich auf Bilinguale in Konflikt mit den Kulturen ihrer Sprache und einer dahingehenden problemlosen Akkulturation bezieht. Fitouri spricht beispielsweise von einer problemlosen Akkulturation von Arabisch-Französisch Bilingualen der tunesischen Oberschicht, wohingegen sozial niedriger gestellte Gesellschaftsschichten in ihrer Orientierung an Traditionen und kulturellen Werten diesem Bildungsbilingualismus gegenüber unter Umständen eine profunde kulturelle Aggression erfahren. „[...] tant qu’on ne vise que le sommet de la pyramide sociale, le bilinguisme et le biculturalisme ne peuvent être perçus que comme un bien. Ils deviennent le mal personifié dès qu’on regarde la base de cette pyramide“³⁰⁰, um mit den Worten Fitouris zu sprechen. Anstatt dahingehender Unsicherheiten bedarf es einer entsprechenden Gefestigkeit von Sprache und Kultur des Individuums, um derartigen Ängsten keinen Grund zu bieten. Kulturelle Ängste sind daher in diesem Kontext keineswegs von der Hand zu weisen, so auch *educational fears*, die sich auf einen problematischen Umgang im Bereich der staatlichen Erziehungsarbeit erstrecken. Immer wieder wird ein fehlendes Angebot des Schulwesens an adäquater bilingualer Schulung kritisiert, knüpft der Staat doch unbeirrt an der monolingualen/-kulturellen Idee an. Auch hier ist ein Umdenken gefragt, um nicht kontinuierlich einem Elitebilingualismus unterstützend in die Hände zu spielen, sondern leistbare Angebote auch für finanziell schwächere Familie zu entwickeln. Im erzieherischen Bereich erwähnt Cummins (1984) mehrere Vorurteile. So sei Bilingualismus ein *handicap* für die Sprachentwicklung des Kindes, seine intellektuelle Entwicklung und dahingehende Ausbildungschancen. Aufgrund der entstehenden emotionalen Instabilität trete im Kind eine anti-soziale Haltung zu Tage. Untersuchungen auf der Basis von mehr als 100.000 Kindern im Bereich von *Enrichment Bilingual Programmes* beweisen allerdings das Gegenteil. So entbehren auch diese genannten Vorurteile empirischer Belegbarkeit. Es konnte kein Nachweis einer Koinzidenz von generellen Lernproblemen und Sprachlernproblemen, die auf die bilinguale Situation rückführ-

²⁹⁹ Tylor 1871; zit. Dorfmueller-Karpusa 1993:15.

³⁰⁰ Fitouri 1983; zit. Beatens Beardsmore 2003:14.

bar sind, erbracht werden. „Bilingual education need neither cause nor compound educational problems but that tailor-made solutions are required to overcome the learning difficulties of specific children, not the elimination of bilingualism“³⁰¹, so Beatens Beardsmore. Die aufkommenden Ängste im erzieherischen Bereich stellen letzten Endes eine Unsicherheit auf nationaler Ebene dar. Der Idee der unifizierten Kultur und des Staatskonzepts mit einheitlicher Sprache folgend, entwickelt sich aus dieser Diskussion rund um eine mono- oder multilinguale Erziehung im schulischen Bereich *on top* die Angst des Angriffs auf die Sprache der Majorität heraus. So will man den Status der vorherrschenden Sprache eines Staates durch eine vielerorts tatsächlich vorhandenen sprachliche Vielfalt nicht untergraben wissen, da der Sprache nicht zuletzt auch ein wichtiger symbolischer Charakter speziell im Bereich von politisch-ideologisch motivierten Ängsten beikommt. „The issues in question, I would suggest, are much more likely to be such things as dominance, elitism, ethnicity, economic control, social status and group security.“³⁰² Die angesprochenen gesellschaftlichen Ängste (*cultural/educational fears*) verdecken daher letztlich das, wofür Sprache hier im eigentlichen Sinne steht - als Machtinstrument einer vorherrschenden Elite. Im Kontext individueller Ängste wurde bereits deutlich, dass diese einer pauschalisierbaren Einschätzung entbehren. Etwaige Ängste sind hier individuell zu ergründen und zu reflektieren, denn von einer generellen Problemanhaftung kann im Bereich des individuellen Bilingualismus mangels weitreichender Belegbarkeit nicht gesprochen werden. „[...] l’homme accepte mal la différence, and shows advocates of unilingualism as representing an ideology of superiority which uses the weapon of deprecation against bilingualism“³⁰³, um es mit Calvet zu fassen. So kann gleichzeitig auch die Frage aufgeworfen werden, ob es sich auch im Bereich der gesellschaftlichen Ängste statt der Angst vor Bilingualismus nicht doch eher um eine profunde Angst vor einem Angriff auf den Mono- bzw. Unilingualismus gleichzusetzen mit etablierten Machstrukturen handelt. Problemen und Ängsten im Bereich von Bilingualismus muss aber in jedem Fall nachgegangen werden, denn die Bildung von oftmals vorgefaßten Urteilen reicht auch hier nicht aus, einem unter Umständen tatsächlich bestehenden Problem der zunehmend vernetzten, sprachlich vielfältigen Welt ordnungsgemäß zu begegnen.³⁰⁴

³⁰¹ Beatens Beardsmore 2003:19.

³⁰² McArthur 1986; zit. Beatens Beardsmore 2003:20.

³⁰³ Calvet 1987; zit. Beatens Beardsmore 2003:24.

³⁰⁴ Vgl. Beatens Beardsmore 2003:10-25.

4.5.3.1 Kritische Auseinandersetzung

Weiter oben wurde deutlich, dass bereits unterschiedlichste Forschungsergebnisse zur Thematik des Bilingualismus geleistet wurden. Vielerlei Daten – theoretisch wie empirisch – liegen in Anbetracht der verschiedenen Disziplinen (Psychologie, Linguistik, Soziologie, etc.) vor, dennoch spricht Lambeck (1984) von der Bilingualismusforschung als einem Bereich, der immer noch in seinen Kinderschuhen steckt.

In der Betrachtung der Wirklichkeit wurde an mehreren Stellen³⁰⁵ bereits zu Erkennen gegeben, dass vor allem die individuelle Situation des Bilingualen ausschlaggebend für die Untersuchung und deren Ergebnisse ist, denn

„[...] für den Menschen gibt es weder eine vollkommene Beherrschung seiner Sprache noch eine völlig homogene Sprachgemeinschaft. Es gibt nie und nirgends ein perfektes, homogenes Monosystem, immer und überall nur unvollkommene heterogene Polysysteme. Das Verhältnis des Menschen zu seiner Sprache ist nicht das der vollkommenen Einsprachigkeit, sondern im Gegenteil das der unvollkommenen Mehrsprachigkeit und der mehrsprachigen Unvollkommenheit.“³⁰⁶

In Anbetracht der Heterogenität, die der Thematik inne wohnt, ist es nicht verwunderlich, warum nach wie vor eine Uneinigkeit über eine adäquate Definition des Terminus Bilingualismus besteht, bilden doch mehrere Worte zwar in inhaltsähnlicher, doch begrifflich unterschiedlicher Form – sei es nun Bilingualismus, Plurilingualismus, Multilingualismus, Zweisprachigkeit, Mehrsprachigkeit und dergleichen – den Inhaltsbezug zu einer mehrdimensionalen Realität von Bilingualismus ab. Aufgrund dessen kann auch davon ausgegangen werden, dass es mit anzunehmender Wahrscheinlichkeit nicht sehr rasch zu einer Einigung auf einen einzigen und allgemeingültigen Terminus kommen wird. Dennoch ist die Definitionsproblematik als kritischer Faktor im Bereich dieser Forschungslandschaft anzumerken, da schon allein die terminologische Abgrenzung einen übergreifenden Vergleichsversuch, wonach auf Gleiches mit Gleichen abgehoben wird, erschwert. Auch Lambeck spricht sich daher explizit für die Notwendigkeit der Ausarbeitung einheitlicher und wohldefinierter Termini aus, um eine entsprechende Rationalisierung der Forschung zu gewährleisten.³⁰⁷

³⁰⁵ Vgl. Kapitel 1 „Einleitung“, Kapitel 2.2 „Mensch & Sprache heute“ sowie Kapitel 4.1 „Terminologie und Abgrenzung der Termini“ und 4.5.3 „Wer hat Angst vor Bilingualismus?“.

³⁰⁶ Wandruszka 1979; zit. Lambeck 1984:9.

³⁰⁷ Vgl. Lambeck 1984:94.

Lambeck kritisiert hier zu Recht, denn die immer wiederkehrende Definitionsproblematik steht in engem Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Bearbeitung der Thematik selbst. So ist zunächst zu definieren, welcher konkreten Situation man von welchem Ansatz her begegnen will. Dabei gleicht hier eben keine Situation der anderen. Dennoch erfasst das Feld des Bilingualismus aber je nach Definitionsweise all jene Situationen, die ganz prinzipiell die Anwendung mehrerer Sprachen erfordert. Martinet bezieht sich auf diese Problematik, wenn er sagt:

„Unter Bilingualismus und Multilingualismus erfasst man die allgemeine Tatsache all derjenigen Situationen, die die im allgemeinen gesprochene und in bestimmten Fällen schriftliche Verwendung zweier oder mehrerer Sprachen (langues) durch ein Individuum oder eine Gruppe erfordern; Sprache (langue) wird hier in sehr allgemeinem Sinne gebraucht [...].“³⁰⁸

So liegt neben der definitorischen Problematik eine einhergehende Unstimmigkeit darüber vor, womit sich Bilingualismus im eigentlichen Sinne beschäftigt, ist doch die erhebliche Schwierigkeit der wissenschaftlichen Untersuchung auch darin begründet zu sehen, dass sich klare Felder der Forschung aufgrund der Mehrdimensionalität des Phänomens nicht eindeutig abgrenzen lassen. Somit fallen pauschalisiert alle dahingehenden Untersuchungen automatisch unter das Begriffsdach Bilingualismus. Es ist nicht verwunderlich, dass auch an anderer Stelle erkannt und schlussgefolgert wird: „Bilingualism is not a phenomenon of language; it is a characteristic of its use. It is not a feature of the code but of the message. It does not belong to the domain of ‘langue’ but of ‘parole’“³⁰⁹. Es kommt doch immer auf die individuelle Situation des bilingualen Sprachgebrauchs an, auf die sich Bilingualismus als Phänomen bezieht.

Anderhand ist der interdisziplinäre Ansatz, das Feld aus der Warte verschiedener Disziplinen zu untersuchen, zwar prinzipiell begrüßenswert, da ganz grundsätzlich wichtige Daten zu diesem bestimmten Thema von einem breiteren Spektrum aus geliefert werden können. Lambeck spricht von mehreren erfolgsversprechenden Ansätzen zur Beschreibung von Mehrsprachigkeit, die allerdings noch weitestgehender Differenzierung bedürfen, um Aussagekräftiges nach sich zu ziehen. Dabei kann der Versuch unternommen werden, die Thematik im Ganzen zu betrachten, doch erschwert ein interdisziplinärer Ansatz mit dem Ziel von Ganzheitlichkeit auch hier die Sachlage zunehmend, da wiederum nicht Gleiches mit Gleichem verglichen werden kann, konzentriert sich doch die empirische Forschung auf sich selbst betreffende

³⁰⁸ Martinet 1973:226.

³⁰⁹ Mackey 1962; zit. Wei 2000:26.

Erfahrungswerte. Die Untersuchung findet entweder im Rahmen der eigenen Familie statt oder gründet auf einer individuellen Selbsterfahrung des Bilingualen. So sind diese Fallstudien meist schwer als gänzlich objektiv zu werten, da sich die Untersuchung entweder auf die eigenen oder Kinder im nahen sozialen Umfeld beziehen. Wünschenswert wäre zwar eine umfangreich angelegte empirische Studie im ganzheitlichen Sinne, um die geforderte Repräsentanz zu erhöhen und aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten. Andererseits bleibt auch hier wiederum das Problem des Vergleiches bestehen, da dem individuellen Bilingualismus *a priori* stets ein Aspekt von Individualität inne wohnt. Aufgrund dessen sind repräsentative Vergleichswerte allemal als schwierig zu betrachten. Trotzdem plädiert Lambeck für eine Ausweitung der empirischen Forschung unter Berücksichtigung einiger noch zu schaffender allgemeingültiger Bedingungen, denn trotz der Unterschiedlichkeit der Individualstudien können dennoch gewisse Tendenzen extrahiert werden. Nicht zuletzt soll das Phänomen des Bilingualismus nicht stetig in übertriebener Weise als problembehaftetes Feld thematisiert werden, denn mit der zunehmenden Vernetzung der Weltbevölkerung dringen auf mehr oder weniger natürliche Weise ganz automatisch mehr Sprachen in den Gebrauch und Umgang mit ihr ein. So ist die Anwendung mehrerer Sprachen des Individuums (Bilingualismus) oder der Gesellschaft (Diglossie) nicht primär als Problem zu sehen, sondern kann vielmehr als Herausforderung und Kommunikationsbonus wahrgenommen werden.³¹⁰

Nun zielt die vorliegende Arbeit nicht zwingend darauf ab, dem skizzierten Forschungsideal auf Basis kritischer Bemerkungen vollends gerecht zu werden. Der noch immer vorherrschende Mangel an empirischen Fallstudien im Kontrast zu theoretischen Arbeiten zum Thema legitimiert aber dennoch die Zielsetzung, einen weiteren Forschungsbeitrages zum Thema Bilingualismus – insbesondere die empirischen Daten den intentionalen, parallelen Bilingualismus betreffend - zu leisten.

³¹⁰ Vgl. Lambeck 1984:93.

EMPISCHER TEIL

5 Methodik und Aufbau der empirischen Fallstudien

Da zum einen die im ersten Teil beschriebene Theorie sowie bereits geleistete empirische Fallstudien zum Thema wie zum anderen zwei die Thematik konkretisierende Fallstudien (natürlicher paralleler Bilingualismus Deutsch-Spanisch; intentionaler paralleler Bilingualismus Deutsch-Französisch) im empirischen Teil dieser Arbeit die Grundlagen darstellen, erfolgt nun die Hinwendung zu diesem Teil. Stets den Abgleich mit dem aktuellen Forschungsstand suchend kann in einer Reformulierung der angesetzten These und in Ergänzung zu den vorangegangenen aktuellen, empirischen Beiträgen der Bilingualismusforschung die nun anschließende Detailbetrachtung zweier Fallstudien weitere individuelle Aufschlüsse über Formen und Rahmenbedingungen einer gelingenden, bilingualen Spracherziehung geben.

Nachdem eine profunde Basis im theoretischen Teil dieser Arbeit geschaffen und relevante Bereiche eingehend behandelt wurden, schließt in der Folge die Darstellung neuer empirischer Daten an. Diese erstrecken sich auf zwei Fallstudien und setzen als zentralen Untersuchungsfokus einerseits die Umsetzung einer natürlichen, parallelen bilingualen Spracherziehung, wie andererseits die konkrete spracherzieherische Realisierung eines ebenso zielorientierten intentionalen, parallelen Bilingualismus an. Die eklektische Herangehensweise zielt auf die singuläre Beschreibung beider Erziehungsmodelle ab. So kommt es zunächst zu einer Detailbetrachtung zweier Fallstudien, die jeweils Formen einer natürlichen, sowie intentionalen, parallelen Spracherziehung von Kindern darstellen. Die jeweiligen Fallstudien werden nacheinander eingeführt, auf extrahierbare Tendenzen sowie auf Synchronitäten und Asynchronitäten hin untersucht und verdeutlichen in einer anschließenden Synthese möglicherweise, dass – stets unter Bedacht auf konkrete spracherzieherische Rahmenbedingungen - eine intentionale, parallele bilinguale Spracherziehungsmethode nicht minder gelungen realisiert werden kann wie eine natürliche, parallele bilinguale Spracherziehung.

Methodisch³¹¹ stütze ich mich vorwiegend auf die Empfehlungen der empirischen Sozialforschung im Bereich der qualitativen Forschung. Eine eklektische Herangehensweise zielt auf die singuläre Beschreibung der Realisierung zweier

³¹¹ Vgl. Aleemi 1991, Atteslander 2003, Flick 1995, Lamnek 1995, Spöhring 1989.

Erziehungsmodelle ab. Da speziell im Bereich des intentionalen, parallelen Bilingualismus bisher nur wenige empirische Daten vorliegen, können auf diesem Gebiet - neben den bisher geleisteten empirischen Daten³¹² - auch die in dieser Arbeit vorgestellten empirischen Daten Zeugnis dafür geben, dass eine intentionale Bilingualerziehung unter gewissen Voraussetzungen ähnliches leisten kann wie eine natürliche Bilingualerziehung. Als Forschungsthese gilt die Annahme, dass - stets unter Bedacht auf konkrete spracherzieherische Rahmenbedingungen - eine intentionale, bilinguale Spracherziehung zu ähnlichen Ergebnissen führen kann wie eine natürliche, bilinguale Spracherziehung. Um dieser Forschungsfrage zu begegnen, liegt das Erkenntnisinteresse darin begründet, in der Reflexion der erwähnten Basisthematik und dem Vergleich des intentionalen und natürlichen Leistungsvermögens elterlicher Spracherziehung auf gewisse Tendenzen von Synchronitäten und Asynchronitäten hinzuweisen. Daneben soll die qualitative Analyse der Spracherziehungsmodelle in Form einer operationalisierten Untersuchung des natürlichen, parallelen Bilingualismus und des intentionalen, parallelen Bilingualismus mittels Kriterienkatalog erfolgen. Dieser Kriterienkatalog orientiert sich an linguistischen Grundkompetenzen (Korrektheit und Anspruchsgrad von Grammatik, Lexik, Aussprache) und spezifischen suprasegmentalen Elementen (Akzent, Intonation, Text- und Zeitkohärenz). Damit sollen Kompetenzunterschiede zwischen dieser intentionalen und natürlichen Bilingualerziehung diagnostiziert und ersichtlich gemacht werden. Die Zielsetzung besteht schließlich im Ableiten gewisser Tendenzen sowie Wünschenswertem für eine gelingende Zweisprachigkeitserziehung von Kindern. Als Leitfaden formuliert soll das Fazit der Ergebnisse zur intentionalen und natürlichen Bilingualerziehung hier wie dort zu einer bilingualen Spracherziehung ermuntern, sie legitimieren und Vorurteile abbauen, um gleichzeitig wiederum das Sprachkapital eines Bilingualen in der modernen Gesellschaft hervorzuheben. Am Ende dieser Arbeit wird das Fazit einer Summe aus Theorie, geleisteten empirischen Arbeiten zum Thema und zwei eigenen Fallstudien stehen. In der an den empirischen Teil anschließenden Synthese als dem Kernstück der Arbeit soll das Ergebnis der erhobenen Forschungsthese verdeutlicht werden.

³¹² Vgl. die empirische Daten von Saunders, Štefanik und Pallay im Kapitel 4.5.2.2 „Empirische Beiträge zum intentionalen, parallelen Bilingualismus“.

Um der Forschungsthese methodisch zu begegnen, wird die theoretisch formulierte Annahme an der spezifischen Wirklichkeit der Fallstudien überprüft. Auf der Basis dieses empirischen Arbeitens wird als adäquate Methode die qualitative³¹³ Sozialforschung gewählt, da aus der Theorie im methodischen Abgleich mit dem empirischen Datenmaterial Schlussfolgerungen für die Spracherziehungspraxis als wünschenswerte Zielsetzung angesetzt werden. Insbesondere für den Untersuchungsgegenstand der intentionalen Zweisprachigkeitserziehung eignet sich ein qualitatives Verfahren, da in der Bilingualismusforschung bis dato verhältnismäßig noch sehr wenig Wissen generiert werden konnte. Das bisher gesammelte Material weist zwar eine erhöhte Reichhaltigkeit auf, wird dadurch aber gleichzeitig weniger vergleichbar. Der gewählte qualitative Ansatz zielt darauf ab, eine komplexe Lebenswelt und Fragestellungen zur Interaktion in der Zweisprachigkeitserziehung angemessen zu untersuchen und abzubilden, weswegen nicht Anspruch darauf erhoben werden kann, eine Repräsentativität für eine Grundgesamtheit zu erreichen. Orientiert am Prinzip der Induktion wird dennoch versucht, die These anhand von Einzelbeobachtungen zu hinterfragen. Mit dem Hintergrund dieser Induktionslogik sind die Hypothese und die dahingehend induktiv gewonnenen Annahmen damit prinzipiell nur falsifizierbar, aber nicht verifizierbar. Ein systematisches Arbeiten gewährleistet die Explanation, Evaluation und gegebenenfalls Falsifizierung der These auf der Basis verschiedener Methoden intersubjektiven Anspruchs, die zunächst an Atteslanders Vorschlag zur Erhebung einer sozialen Wirklichkeit anknüpfen und vorwiegend die Befragung und Beobachtung zur empirischen Datenerhebung des Verhaltens in „natürlichen Situationen“³¹⁴ als Fokus ansetzen.

Zunächst bedingt die Erhebung Pre-Tests in Form von Fragebögen gerichtet an die Eltern. Im Anschluss daran folgen umfangreiche Einzelgespräche sowohl mit den Eltern als auch mit den Kindern beider Familien. Die Zielsetzung ist es, durch entsprechende Fragen vorwiegend offene Antwortmöglichkeiten zu schaffen, um so - zusätzlich zu den Fragebögen – genauere Einblicke in die sprachliche Situation der Familie zu gewinnen. Die Fragen sind allesamt in offener Form gehalten und leitfadenorientiert³¹⁵. Ich selbst nehme dabei als Forschende und Interviewerin in Übereinstimmung mit den Empfehlungen der empirischen Sozialforschung nach Lamnek eine weitgehend passive

³¹³ Im Unterschied zur quantitativen Sozialforschung, da eine singuläre Beschreibung der zwei Fallstudien primär nur Ausschnitte aus der sozialen Realität empirisch erfassen kann.

³¹⁴ Vgl. Atteslander 2003:59.

³¹⁵ Vgl. Kapitel 11.1 „Interviewleitfaden Familie A“ und 11.2 „Interviewleitfaden Familie B“ im Kapitel 11 „Anhang“.

Rolle ein und orientiere mich an den Prinzipien des qualitativen Interviews.³¹⁶ Im Anschluss daran liegt der Hauptfokus der Untersuchung (exploratives Arbeiten) auf der intensiven Beobachtung der Kinder in ihrem sprachlichen Alltag. Das soziale und sprachliche Verhalten der Kinder in natürlichen Situationen soll wichtiges Datenmaterial liefern. Auch spracherzieherische Erfahrungswerte und Beobachtungen der Eltern fließen hier mit ein. In der qualitativen Strategie ist der Ausgangspunkt die Empirie, die untersucht wird. Sie weist zunächst nur theoretische Bezüge auf, soll mittels induktiver Forschung aber die Extrapolierbarkeit von Ergebnissen gewährleisten. Erklärungen im Sinne von Theorien oder empirisch begründeten Vermutungen über Zusammenhänge der Zweisprachigkeitserziehung werden durch eine Analyse der Menge an erhobenem empirischen Material und Details gewonnen (Induktion) und geben als Teil der Erkenntnis die permanente Kommunikation und Reflexion des Forschenden mit dem untersuchten Feld an.³¹⁷ Ein entsprechendes Maß an Vorverständnis und Offenheit ist eine grundsätzliche Voraussetzung für meine Herangehensweise. Der qualitative Ansatz soll zirkulär und in der Haltung einer „gleichschwebenden Aufmerksamkeit“³¹⁸ realisiert werden und trachtet nach einem hohen Grad an Erwartungsneutralität. Das Begriffsverständnis der Beobachtung des sprachlichen Alltags der Kinder hebt dabei auf die „im Alltag und in der Wissenschaft gezielte visuelle Wahrnehmung sozialer Situationen und Vorgänge“³¹⁹ nach Atteslander ab und erfolgt zu einem größtmöglichen Teil objektiv, systematisch und kontrolliert. Das Ziel ist auch hier wiederum die Beschreibung und Rekonstruktion der sozialen Wirklichkeit der untersuchten Kinder vor dem Hintergrund der leitenden Forschungsfrage, wobei das Beobachtungsziel dem Charakter der Forschungsfrage entspringt und sowohl die Analyse von empirischen Zusammenhängen zwischen Verhaltensabläufen als auch das Erklären von Verhaltensregelmäßigkeiten mit Rückgriff auf theoretische Annahmen in den Fokus stellt. Methodisch kann die Beobachtung als strukturiert wie unstrukturiert und jeweils teilnehmend und offen klassifiziert werden. Der Rückgriff auf Erfahrungswerte der Eltern erfolgt methodisch als nicht teilnehmend und verdeckt.³²⁰ Die anschließende Darstellung der Beobachtungsergebnisse soll in systematischer Weise die klassifizierten Einzelbeobachtungen in einem Gesamt-

³¹⁶ Vgl. „Zehn Regeln für qualitative Interviews“ nach Lamnek (2005), gegenständlich vor allem die anteilnehmende, akzeptierende Distanz als Prinzip der Zurückhaltung während des Interviews, sowie die Einhaltung der Prinzipien des Alltagsgesprächs, der Reflexivität, Kommunikativität, Offenheit, Flexibilität, Explikation und Prozesshaftigkeit.

³¹⁷ Vgl. Flick 1991:148ff.

³¹⁸ Flick 1991:150.

³¹⁹ Atteslander 2003:93.

³²⁰ Vgl. Ebd. 2003:93-109.

protokoll verdichten.³²¹ Die Beobachtung zielt auch auf die spätere qualitative Analyse und einen operationalisierten Vergleich mittels Kriterienkatalog, der auf linguistische Grundkompetenzen (Korrektheit und Anspruchsgrad von Grammatik, Lexik und Aussprache) und spezifische suprasegmentale Elemente (Akzent, Intonation, Text- und Zeitkohärenz) anhebt, ab. Spezifische Sprachproben durch die Arbeit mit authentischen Texten überprüfen die Beobachtung.

In der konkreten Umsetzung der methodischen Herangehensweise steht zunächst ein umfassender Einblick in meine spezifische familiäre Konstellation, die mir die Möglichkeit bietet, den natürlichen, parallelen Bilingualismus (Deutsch-Spanisch) meiner jüngeren Brüder – Christian und Sebastian – zu untersuchen. Durch die zweite Eheschließung meines Vaters mit einer Kubanerin trennt mich und die Brüder ein erheblicher Altersunterschied von rund 20 Jahren. Im Anlassfall meiner eigenen familiären Situation verkörpern daher im Spezialfall der ersten Studie meine jüngeren Brüder – die bilingual heranwachsenden Kinder Christian und Sebastian – die Untersuchungssubjekte. Deutsch-Spanischer Bilingualismus liegt in ihrem Falle deshalb vor, weil die Mutter als gebürtige Kubanerin und damit spanischer *native speaker* von der Geburt der Kinder an Spanisch mit ihnen spricht und sich der Vater als Österreicher auf Deutsch an sie wendet. Beide Elternteile wollen sich auf ganz natürliche Weise in ihrer jeweiligen Muttersprache mit den Kindern verständigen. Das individuell bilinguale Heranwachsen der Brüder im Kontext einer natürlichen Zweisprachigkeitserziehung, die ihnen die mühelose Handhabung von zwei Erstsprachen ermöglicht, bildet dahingehend den Inhalt der ersten Studie. Pointiert kann hier deshalb schon eine Feststellung vorweggenommen werden: Die Brüder haben zwei Erstsprachen und können sich aufgrund dessen problemlos in beiden Sprachen bewegen und sich mühelos auf Deutsch wie auf Spanisch verständigen.³²²

Die im Anschluss daran dargestellte zweite Studie behandelt den intentionalen, parallelen Bilingualismus der Kinder Bastian und Eliane, die ebenfalls zweisprachig (Deutsch-Französisch) aufwachsen. Der dargebotene Eindruck dieser individuellen, familiären Konstellation gewährleistet die eingehende Betrachtung eines intentionalen, parallelen Bilingualismus als andere, aber keineswegs weniger gelingende Herangehensweise an

³²¹ Vgl. Kapitel 5.3 und 5.8 „Sprachprogression: Aus der Spracherwerbspraxis der Kinder“, Kapitel 5.4 und 5.9 „Sprachspezifische Ausrichtung: Effekte der Erziehung auf den Spracherwerb“ sowie Kapitel 5.5 und 5.10 „Das bilinguale Sprachsystem der Kinder“.

³²² Vgl. dazu auch die empirischen Daten von Vogl 2010, die Einblicke im Hinblick auf begleitende Aspekte des Bilingualismus (Identität, Bikulturalismus, etc.) der Brüder gewähren.

ein bilinguals Spracherziehungsmodell. Im Unterschied zum Fall von Christian und Sebastian wird hier aber eine Fremdsprache zum Zwecke der bilingualen Spracherziehung in die Familie eingeführt. So kommt dem Vater hierbei zwar die sprachlich authentische Weitergabe seiner deutschen Muttersprache zu, die Mutter nimmt aber - trotz ihrer deutschen Muttersprache - eine ihr sprachlich fremde Rolle ein. Sie ist diejenige, die sich in Anbetracht der Realisierung einer intentionalen bilingualen Spracherziehung an der Grammont'schen Spracherziehungsmethode orientiert und sich damit konsequent auf Französisch an die Kinder wendet. Somit wird den Kindern eine von Seiten der Mutter als Fremdsprache zu klassifizierende Sprache vermittelt, wenngleich das Kompetenzniveau zur Sprachvermittlung einer muttersprachengleichen Herangehensweise in keiner Weise nachsteht, um dadurch eine bilinguale Spracherziehung auch hier möglich zu machen. In Ergänzung dazu beschäftigt die Familie ein Kindermädchen mit französischer Muttersprache, um eine etwaig fehlende Sprachkompetenz des Französischen der Mutter zu kompensieren und so eine gelingende Zweisprachigkeitserziehung umso mehr wahrscheinlich zu machen. Im Individualfall dieser Familie stellen daher der Vater Erich, die Mutter Ulrike und die durch die intentional geschaffenen Rahmenbedingungen ebenfalls bilingual heranwachsenden Kinder Bastian und Eliane den Fokus der Betrachtungen dar. Auf das individuell bilinguale Aufwachsen der Geschwister im Kontext einer intentionalen Spracherziehung, die Bastian und Eliane ebenso die mühelose Sprachwendigkeit in zwei Erstsprachen ermöglichen soll, zielt die zweite Fallstudie ab, denn Bilingualismus (Deutsch-Französisch) liegt auch hier vor. Kurzum kann daher konstatiert werden, dass auch hier beide Geschwister über zwei Erstsprachen verfügen und sie sich aufgrund dessen ohne Mühe auf Deutsch und Französisch verständigen können.

Obwohl alle Kinder äußerst interessiert auftreten – Christian und Sebastian mehr denn je³²³ – und sich rege an den ihnen gestellten Aufgaben beteiligen, werden unter Berücksichtigung ihres Alters und der entsprechenden kognitiven Disposition dennoch vorwiegend die Beobachtungen der Eltern und mir im Zentrum des Forschungsinteresses stehen. In Anbetracht dessen ergeben sich zwei Großbereiche der Erhebungsmethode: Die schriftliche und mündliche Befragung sowie die intensive Beobachtung der Kinder in ihrem sprachlichen Alltag. Die Untersuchungsmethodik beider Individualfälle lässt sich in einer Aufgliederung folgendermaßen konkretisieren:

³²³ Für Christian und Sebastian ist die Form der Methodik und ihre sprachliche Beobachtung nichts Neues, da sie dieses Prozedere bereits von der Erhebung der Daten für die Diplomarbeit (Vogl 2010) kennen.

Zunächst bedingt die Erhebung Pre-Tests in Form von Fragebögen gerichtet an die Eltern. Im Anschluss daran folgen umfangreiche Einzelgespräche sowohl mit den Eltern als auch mit den Kindern beider Familien. Der Hauptfokus der Untersuchung liegt sodann auf der intensiven Beobachtung der Kinder in ihrem sprachlichen Alltag über einen größeren Zeitraum hinweg. Ergänzend dazu soll verstärkt auf den spracherzieherischen Hintergrund der Eltern und dahingehenden Erfahrungswerten aus dem gelebten Mehrsprachigkeitsalltag der Familien geachtet werden, sind doch die Eltern diejenigen, die in einer permanenten Auseinandersetzung mit der sprachlichen Erziehung ihrer Kinder interessante Entwicklungsschritte aus nächster Nähe mitverfolgen und unmittelbar schildern können. Sprachproben mittels verschiedener Testverfahren hinsichtlich der sprachlichen Kompetenz und Performanz der Kinder, die im darauf bezugnehmenden Kapitel beschrieben werden, runden die Erhebung zusätzlich ab. Der Untersuchung Pate stehen allem voran die vier Kinder: Christian und Sebastian sowie Bastian und Eliane.

Die empirischen Daten dieser zwei Fallstudien wenden sich verschiedenen Aspekten der Zweisprachigkeitserziehung zu und sind in Einzelkapiteln hier wie dort gebündelt dargestellt. Die Fragenstellungen an die Eltern dienen zunächst dem grundlegenden Einblick in die individuelle, familiäre Situation.³²⁴ Der erste Schritt zielt damit vorwiegend auf die konkrete Veranschaulichung der Familiensituation ab, welche die Grundeinstellung der Elternteile gegenüber den beiden Sprachen beinhaltet, aber auch ihre Spracherziehungsmethodik praxisnahe betrachtet und eine Darstellung des bilingualen Heranwachsens der Kinder bieten soll. Im Anschluss daran wurden umfangreiche Einzelgespräche angelegt, die der Vertiefung dieses ersten Bildes dienen und vor allen Dingen auf die Betrachtung der konkret umgesetzten Praxis der bilingualen Spracherziehung der Kinder abzielen sollen. Im Rahmen dessen wurden die Geschwister keineswegs Außen vor gelassen. Auch mit den Kindern selbst wurden Einzelgespräche geführt, um ihrer eigenen Sicht der Dinge gleichermaßen Raum zu gewähren und ihre Antworten in die Erhebung einzuweben. Schließlich soll ein umfassendes Bild gewonnen werden, das neben der Betrachtung der Kinder in ihrem sprachlichen Alltag auch ihre eigene Reflexion von Bilingualismus wiedergeben soll. Die Ausarbeitung dessen zielte vorwiegend auf das Sprachbewusstsein der Kinder, ihre

³²⁴ Der Fragenkatalog basiert auf Aleemi 1991, ist allerdings spezifisch erweitert worden, um die individuelle Situation der bilingualen Kinder empirisch zu erheben und entsprechend abbilden zu können. Sämtliche Fragen sind im Anhang angeschlossen.

Einschätzung der Sprachwahl, ihr spezifisches Sprachverhalten im familiären Umfeld und die Eroierung ihrer starken und schwachen Sprache ab. Meine intensiven Beobachtungen des sprachlichen Alltags aller vier Kinder trachten danach, das gewonnene Bild im Vergleich mit den Einzelgesprächen zu vertiefen und dahingehend zu vervollständigen. In der Analyse der gewonnenen Daten basiert die Zielsetzung zunächst darauf, ein spezifisches Familienprofil beider Familien zu Kontextualisierungszwecken zu erstellen. Diese individuellen Familienprofile sollen dem Leser ein erstes profundes Bild dieser Familien des bildungsbeflissenen Mittelstandes ermöglichen, in deren Umgebungssituation die Kinder bilingual aufwachsen. Im Anschluss daran wird die Sprachpraxis innerhalb der Familie eingehend behandelt. Diese Darstellung hebt darauf ab, wie sich die konkrete Anwendung der Sprachen im familiären Alltag vollzieht und wird unterteilt in die Partnersprache – der angewendeten Sprachen zwischen den Eltern – und die Familiensprache, welche sich auf die konkrete Umsetzung der Zweisprachigkeit innerhalb der Familie bezieht. In Ergänzung dazu wird die Methodik der bilingualen Spracherziehung in ihrer praktischen Ausführung und Funktion in beiden Familien betrachtet. In der Folge dessen dienen konkrete Exemplifikation aus der bilingualen Spracherwerbspraxis der Kinder dazu, die vorhergehend beschriebene Methodik der bilingualen Kindererziehung zu verdeutlichen. So werden in diesem Unterkapitel zum Zwecke der Strukturierung vier wichtige Etappen der Sprachentwicklung angesetzt: Die erste Spracherwerbsphase behandelt das Kleinkindalter der Kinder von ihrer Geburt an bis hin zum dritten Lebensjahr. Die zweite Spracherwerbsphase schließt an mit der Situation des Kindes in häuslicher Umgebung zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr. Darauffolgend widmet sich die dritte Spracherwerbsphase dem Eintritt in den Kindergarten mit fünf Jahren und behandelt hier die Kindergartenzeit bis hin zum sechsten Lebensjahr, in dem es zum Schuleintritt kommt, der einer sprachlichen Zäsur gleicht, die ebenfalls in einer vierten und letzten Spracherwerbsphase dieser Untersuchung veranschaulicht werden soll. Der sich daraus abbildende Konsens dieser Beobachtungen hinsichtlich der Spracherwerbspraxis der Kinder in Unterteilung dieser vier Phasen des Spracherwerbs dient im Anschluss daran dazu, auch eine sprachspezifische Analyse möglich zu machen. So wird im darauffolgenden Kapitel der sprachspezifischen Ausrichtung mit den Effekten auf den Spracherwerb auf die jeweilige Spracherwerbsentwicklung im Deutschen und Spanischen beziehungsweise Französischen im Zentrum der Betrachtungen stehen.

Mittels Testverfahren zur Erhebung ihrer sprachlichen Fertigkeiten – hier wird zwischen den Bereichen der Kompetenz und Performanz unterschieden – wird die Spracherwerbsentwicklung in den einzelnen Sprachen untersucht und festgehalten. Im letzten Kapitel kommt es abschließend zur Betrachtung des bilingualen Sprachsystems der Kinder unter Bezugnahme auf unterschiedliche Facetten eines lebensweltlichen Bilingualismus. Zu dieser gelebten Mehrsprachigkeitspraxis gehören vor allem das Sprachsystem, die Sprachwahl (Deutsch oder Spanisch; Deutsch oder Französisch), die starke und schwache Sprache der Kinder, aber auch Sprachmischung und auftretende Sprachverweigerung. Von Wichtigkeit ist hier auch aufzuzeigen, in welchen Situationen oder Lebensphasen des Spracherwerbs es zu einer Bevorzugung von einer der beiden Sprachen kommt. Als Abschluss dessen steht ein Blick in die Zukunft der Kinder, der geprägt ist von der Erwartungshaltung der Eltern und den jeweiligen Vorstellungen der Kinder.

Nach der Darstellung der gelebten bilingualen Spracherziehung in diesen beiden Familien sollen die Ergebnisse in ihrer Synthese zunächst resümiert werden, aber auch reflektiv betrachtet werden. So kommt es im Anschluss an diese praxisnahen Darstellungen zu einer Betrachtung der bilingualen Kindererziehung im Kontext von Natürlichkeit und Künstlichkeit und dahingehenden Vor- und Nachteilen, die gegenübergestellt und in Anbetracht der gelebten bilingualen Praxis betrachtet werden sollen. Es wird hier eine Auswahl an Vor- und Nachteilen von Bilingualismus aufgezeigt, die gegeneinander aufgelistet und in einem Fazit evaluiert werden sollen.

In der Reflexion der angehobenen These sollen die gewonnenen Erkenntnisse der Untersuchung schließlich auf gewisse Tendenzen hin untersucht werden und in ihrer Synthese verdeutlichen, dass – stets unter Bedacht auf vorhergehend dargestellte konkrete spracherzieherische Rahmenbedingungen – eine intentionale, parallele bilinguale Spracherziehungsmethode nicht minder erfolgsversprechend realisiert werden kann wie eine natürliche, parallele bilinguale Spracherziehung. Daher soll in der Synthese der beiden realisierten Spracherziehungsmodelle speziell Bedacht auf Synchronitäten und Asynchronitäten genommen werden. Verschiedene Facetten der bilingualen Spracherziehung scheinen hier eines Vergleiches würdig, darunter die Sprachwahl des Bilingualen, das immer wieder drohende Problem der Sprachverweigerung, die Reproduktion von Sprachfehlern, das *code-switching* als Usus

Bilingualer und der Umgang mit Sprachmischungen in der Familie, aber auch die Sprachaffinität bilingualer Kinder.

Bevor ein Fazit aus der Untersuchung gezogen wird, soll auch noch konkret auf den intentionalen, parallelen Bilingualismus als spracherzieherisches Modell eingegangen werden. Da hier trotz allem Bemühens, Natürlichkeit zu schaffen, dennoch die Intentionalität der Spracherziehung überwiegt, soll hier auch auf die Frage der Legitimation dieses bilingualen Spracherziehungsmodelles eingegangen werden. An letzter Stelle steht das Fazit mit den gewonnenen Ergebnissen der Untersuchung, das die gewonnenen Kenntnisse bündig darstellt und Wünschenswertes für eine bilinguale Spracherziehung wiedergeben soll, die in der Form eines Regelkataloges mit Empfehlungen für die Praxis bilingualer Kindererziehung den Abschluss der Erhebung bilden wird. Die Conclusio stellt abschließend eine bündige Reflexion des Gesagten dar und soll letztlich auch meine eigene Perspektive verdeutlichen.

Mit dieser umfangreichen Darstellung soll der Zielsetzung Genüge getan werden, der Literatur trotz zahlreichen theoretischen Betrachtungen zum Komplex des Bilingualismus auch einen weiteren Beitrag zu konkreten Fallstudien vorzustellen, da auf diesem Gebiet immer noch sehr wenig in der Fachliteratur – speziell im Bereich der intentionalen, bilingualen Spracherziehung - vorzufinden ist. Darüber hinaus sollen die extrahierten Kenntnisse zu den Ergebnissen eines natürlichen, parallelen Bilingualismus (Christian und Sebastian) und eines intentionalen, parallelen Bilingualismus (Bastian und Eliane) hier wie dort auch zu einer bilingualen Spracherziehung ermuntern, desideräre Vorurteile abbauen und gleichzeitig die intentionale, parallele Bilingualerziehung einmal mehr legitimieren. Nicht zuletzt läßt sich auch hier der individuelle Bilingualismus dieser Kinder in die Formenvielfalt gelebter Mehrsprachigkeit einordnen und stellt somit einen Teil der nie versiegende Quelle bereichernder sprachwissenschaftlicher Erfahrungswerte dar.

Bevor *in medias res* gegangen wird, soll nochmals ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass im Rahmen der Darstellungen manches auch aus subjektiver Sicht kommentiert wurde, wenngleich ich mir der Wichtigkeit dessen bewusst bin, im Rahmen der wissenschaftlichen Bestrebungen in hohem Maße objektiv zu bleiben. Eine wissenschaftlich geforderte Objektivität in der Erarbeitung des Fallmaterials strebe ich aber umso mehr deshalb an, weil eine enge Zusammenarbeit mit meiner eigenen Familie

für die Studie von Nöten ist. Eine erstrebenswerte Zielsetzung ist allerdings auch, dass der Leser dasjenige aus der vorliegenden Untersuchung ziehen kann, wovon er denkt, am meisten profitieren zu können. Aus diesem Grund seien subjektive Randbemerkungen mitunter nicht als nachteilig zu bewerten, sondern trachten vielmehr nach bereichernden Einblicken für den interessierten Leser.

5.1 Familienprofil D-S: Natürlicher, paralleler Bilingualismus

Die anschließenden Daten zu meiner eigenen, familiären Situation basieren größtenteils auf den bereits im Rahmen meiner Diplomarbeit erhobenen Ergebnissen. Zum Erreichen der hier angestrebten Zielsetzungen sind die Ausführungen um weitere Beispiele bereichert worden und gehen damit auch auf vorhandene Zusatzdaten ein. Mitunter kann es aber natürlich zu Überschneidungen mit meiner Diplomarbeit kommen, da den Erhebungen während der ersten sechs Lebensjahre von Christian und Sebastian mittlerweile ein statischer Charakter inne wohnt. Angeführte Daten basieren aufgrund ihrer Unveränderlichkeit deshalb über weite Strecken auf bereits vorhandenem Material³²⁵ respektive Ergänzungen im Rahmen der vorliegenden Dissertation.

Zum Zwecke der Einordnung der Familie in den sprachlichen Erziehungskontext der Familie soll die familiäre Sprachumgebung der Brüder in der Folge skizziert werden. Nun veränderte sich durch die Eheschließung meines Vaters mit einer Kubanerin im Jahre 1992 auch unsere gesamte Familiensituation wesentlich. In zweiter Ehe meines Vaters kamen zwei Kinder zur Welt: Meine Halbbrüder Christian und Sebastian. Die Familie, in der die Kinder also aufwachsen, besteht im engen Kreis aus vier Personen, die zunächst das sprachliche Umfeld der Brüder wesentlich prägen. Es sind dies:

- (1) Der Vater, Rupert Franz Vogl (geb. 1.7.1956)
- (2) Die Mutter, Ariane Maricela Batista Estupiñan (geb. 26.05.1972)
- (3) Das Kind, Christian Francisco Vogl (geb. 29.05.1998, zum Zeitpunkt der Erhebung im 7. Lebensjahr)
- (4) Das Kind, Sebastian José Vogl (geb. 10.06.2001, zum Zeitpunkt der Erhebung im 6. Lebensjahr)

Die folgenden Personenbeschreibungen geben das Umfeld der Kinder im Hinblick auf Herkunft, Sprache und Bildungsgrad wieder:

- (1) Rupert Vogl ist in Österreich (Grieskirchen, Oberösterreich) geboren und spricht dialektales Deutsch, den regionalen oberösterreichischen Dialekt somit, der sich allerdings eher in Richtung des Hochdeutschen orientiert. Er ist gelernter Bankkaufmann

³²⁵ Vgl. Vogl 2010. Die angeführten Daten basieren aufgrund ihrer Unveränderlichkeit größtenteils auf den bereits erhobenen Basisdaten im Rahmen meiner Diplomarbeit respektive der Erweiterung im Rahmen der vorliegenden Dissertation.

und veränderte durch die Eheschließung mit Ariane sein Leben profoundly. Mit immer wieder währenden, längeren Aufenthalten in Kuba gemeinsam mit seiner Frau brach er konservative, österreichische Traditionen. Aus seiner Sicht erfolgte eine gravierende Horizonterweiterung, da er sich neben seiner Heimat Österreich auch dem Kulturkreis Kubas allmählich zugehörig fühlte. Schließlich war er durch die Heirat plötzlich auch Mitglied einer kubanischen Familie, die den vorherrschenden Familienbanden sehr viel mehr Bedeutung beimisst und die Beziehungen untereinander sehr viel mehr pflegt als dies etwa österreichische Familien gewöhnt sind. Mitunter stieß er durch seinen Schritt auch auf Kritik, die es vor allem von Seiten seiner Familie hagelte, bis sich die Situation beruhigte hatte. Die Heirat mit Ariane kommt in seinem Leben sicherlich einem Einschnitt gleich, der ihm ungeahnte Möglichkeiten eröffnete und seine Sicht auf die Welt veränderte. Trotz seinem weltoffenen Wesen lässt sich sein Charakter aber als ein konservativ basierter beschreiben.

- (2) Ariane Batista ist in Kuba (Holguín, einer Stadt im Osten Kubas) geboren und aufgewachsen. Sie entstammt einer gebildeten Familie Holguíns. Ihr Vater lehrt als Universitätsprofessor Psychologie an der Universität von Holguín, ihre Mutter Gloria – auf die später aufgrund der Wichtigkeit im Hinblick auf das sprachliche Umfeld der Kinder noch präziser eingegangen wird – ist im pädagogischen Bereich tätig und unterrichtete an einer kubanischen Mittelschule die Fachgegenstände Spanisch und Geschichte, bis sie ebenfalls nach Österreich kam. In Kuba studierte Ariane *construcción civil*, leistete den Militärdienst ab, der in Kuba für Frauen wie für Männer verpflichtend ist. Sie ist eine äußerst stolze Kubanerin. Aufgrund ihrer tief verankerten kubanischen Wurzeln hat sie deshalb auch bis heute die österreichische Staatsbürgerschaft abgelehnt, um sich ihren kubanischen Pass behalten zu können. Eine österreichische Staatsbürgerschaft steht für sie nach wie vor nicht zur Diskussion. Seit der Eheschließung im Jahre 1992 lebt sie nunmehr in Österreich. Nach einer erfolgreich absolvierten Ausbildung zur Alten- und Krankenpflegerin arbeitet sie hier und kann als vollständig in die österreichische Gesellschaft integriert bezeichnet werden. Sie fühlt sich sehr wohl in Österreich, ist hier mittlerweile auch verwurzelt, hat aber trotzdem einen noch immer sehr engen Kontakt zu ihrer Heimat Kuba und der dortig lebenden Familie. Dies ist ihr ungeheim wichtig, daher reist sie, wann immer sich die Gelegenheit bietet, nach Holguín. Eventuell könnte sie sich auch vorstellen, eines Tages wieder nach Kuba zurückzukehren. Das immer wieder auftauchende Heimweh wird ihr allerdings durch die Präsenz ihrer Mutter in Österreich

erleichtert, da diese ebenfalls mit einem Österreicher verheiratet ist und in ihrer Nähe wohnt. Von da her ist es eher unwahrscheinlich, dass Ariane wieder nach Kuba zurückgehen wird.

- (3) Christian Francisco Vogl wurde 1998 in Österreich (Oberösterreich, Wels) geboren und lebt seitdem hier. Bereits mit vier Monaten verbrachte er gemeinsam mit seinen Eltern Zeit im Familienkreis der kubanischen Verwandtschaft. Vom Säuglingsalter an prägen ihn die seither kontinuierlichen Reisen nach Kuba, halten und festigen so seine Beziehung zum kubanischen Teil der Familie. Allerdings gleichen die Aufenthalte in Kuba eher langen Urlauben, die sich im Schnitt auf maximal 10 Wochen erstrecken. Auch die Eingliederung in das österreichische Schulsystem mit sechs Jahren steht nun längeren Aufenthalten entgegen. Er hat den Kindergarten besucht, gilt als vorsichtiges Kind, das sehr bedächtig handelt und alles hinterfragt. Untypisch für ein Kind will er allem ganz genau auf den Grund gehen, sich zuerst sein Urteil darüber bilden, bevor er handelt. Schon von klein auf war ein eher zurückhaltender, bedächtiger und äußerst intelligenter Charakter zu bemerken.
- (4) Sebastian José Vogl wurde 2001 in Österreich (Vorarlberg, Bregenz) geboren und wächst hier auf. Wie sein Bruder Christian verbringt er immer wieder zusammen mit seiner Familie Zeit in Kuba. Sebastian besuchte die Kinderkrippe und den Kindergarten, bevor er in der Volksschule eingeschult wurde. Sein Wesen lässt sich im Gegensatz zum Charakter Christians als ein sehr aufgewecktes beschreiben. Sebastian ist ein Kind, das äußerst temperamentvoll agiert und sich selten etwas verbieten lässt, wenn er sich etwas in den Kopf gesetzt hat und Möglichkeiten ausprobieren will.

Folgende weitere Personenbeschreibungen spielen im Umfeld der Kinder ebenfalls eine wichtige sprachliche Rolle und gehen nebst dem Sprachbezug auch auf die örtliche Nähe und emotionale Bindung ein:

- (1) Die Halbschwester³²⁶, Verena Vogl (geb. 9.4.1980)
- (2) Die Großmutter mütterlicherseits, Gloria Inés Estupiñan Rodríguez (geb. 21.11.1950)

³²⁶ Im Weiteren werde ich mich einfach als Schwester der Brüder bezeichnen.

- (1) Ich selbst bin ebenfalls gebürtige Österreicherin und habe mein bisheriges Leben hier verbracht. Durch die zweite Ehe meines Vaters änderte sich aber auch mein Leben. Ich gewann eine Stiefmutter aus einem mir bis dahin unbekannten Kulturkreis und bin später dann auch noch Schwester von zwei weiteren Brüdern geworden. Als mir Ariane damals vorgestellt wurde, sprach sie kein Wort Deutsch und konnte sich auch auf Englisch nur sehr beschränkt verständigen. Auf Englisch – als Sprache zum Zwecke der Konversation – auszuweichen, erwies sich für uns beide schnell als unzufriedenstellende Alternative. Diese sprachliche Barriere zwang mich notgedrungenerweise dazu, mir schnellstmöglich das Spanische anzueignen, um mich mit meiner Stiefmutter überhaupt verständigen zu können und sie besser kennenzulernen. Schließlich sollte sie auch für mich künftig eine wichtige Bezugsperson darstellen. Zu meinen Geschwistern, die einige Zeit nach unserer ersten Kennenlernphase geboren wurden, herrschte durch meine beruflichen Situation immer die nötige örtliche Nähe vor, um trotz eines erheblichen Altersunterschiedes von rund 20 Jahren eine sehr enge emotionale Bindung mit meinen Brüdern aufzubauen.
- (2) Gloria ist gebürtige Kubanerin und verbrachte ihr Leben bis zu ihrer zweiten Eheschließung mit einem Österreicher in Kuba. Durch diese Heirat kam sie einige Jahre nach Arianes Einbürgerung nach Österreich und lebt seitdem ebenfalls hier. Sie spricht eher ungern und daher weniger gut Deutsch. Ihre Sprachprogression des Deutschen ist nicht mit jener Arianes zu vergleichen, so bleibt sie dem Spanischen nach wie vor größtenteils treu. Spanisch ist für sie als *native speaker* auch im Kontext ihrer Berufsausübung – sie unterrichtet in der Erwachsenenbildung (VHS, WIFI) Spanisch - wichtig und nimmt daher nach wie vor einen ganz anderen Stellenwert ein, als dies beim Spanischen von Ariane der Fall ist. Das örtliche Näheverhältnis sowie ihre enge emotionale Bindung zu ihren Enkeln ermöglichen den Kindern auch in Österreich einen kontinuierlichen Input von Spanisch. Darüber hinaus ziehen die Brüder auch einen Vorteil aus ihrem Hintergrund als Unterrichtende im Kontext von Sprachbeherrschung des Spanischen. Gloria legt viel Wert auch sprachliche Richtigkeit und Eloquenz und repräsentiert aufgrund dessen eine sehr wertvolle und ausschließlich spanischsprachige Bezugsperson, die sich – neben der spanischsprachigen Mutter - ständig im Umfeld der Kinder bewegt.

5.2 Sprachpraxis innerhalb der Familie

In Anbetracht des nunmehr eingeführten Hintergrundes bezüglich der sprachlichen Bezugspersonen der Kinder ist es im Kontext ihres bilingualen Heranwachsens unumgänglich, die Sprachpraxis innerhalb der Familie aufzuschlüsseln. Dem Leser soll nun ein profundes Bild davon geboten werden, wie sich die Sprachpraxis innerhalb der Familie konkret vollzieht.

Die Sprachpraxis der Familie wird unterteilt in differenzierte Betrachtungen zur Partnersprache, Familiensprache und Spracherziehungsmethodik, repräsentieren doch die Partnersprache – obwohl diese zwischen den Eltern gesprochen wird – ebenso wie die Spracherziehungsmethodik und die daraus resultierende Familiensprache einen erheblichen sprachlichen Faktor im Rahmen der Sprachwahrnehmung und der zugleich stetigen Sprachprägung der Kinder. Die Familiensprache vereint anschließend als zentraler Punkt die aufgesplitterten Bereiche der Sprachpraxis innerhalb der Familie und umfasst dabei sowohl die Partnersprache, die sprachliche Rollenaufteilung zwischen den Eltern was die Spracherziehung der Kinder betrifft, als auch das Sprachverhalten der Brüder. Diese Sprachfacetten ergeben in ihrer Gesamtheit die gelebte Familiensprache, wie sie beispielsweise beim gemeinsamen Essen zu beobachten ist.

Ob eben jene Familiensprache im Rahmen des gemeinsamen, familiären Zusammenseins dann auch durchwegs beibehalten wird, gleicht einer eher anzuzweifelnden Vermutung, da sich in die Sprachpraxis einer solchen bilingualen Familie auf ganz natürliche Weise Sprachphänomene wie jenes des *code-switchings* einschleichen. Auch über das Sprechen über Sprache selbst (metalinguistische Aspekte) wird in diesem Teil berichtet. Die Sprache, in der sich die Eltern ihrerseits konsequent an die Kinder wenden – dominiert im Kontrast dazu von Geburt an. Damit ist letztlich eben jene angewandte Spracherziehungsmethode – die Grammont'sche Spracherziehungsmethodik der *une personne – une langue* - primär ausschlaggebend für die bilinguale Sprachentwicklung der Kinder.

Trotzdem stellt aber erst die Summe der genannten Einflussgrößen dar, in was für einem sprachlichen Umfeld sich die Kinder permanent bewegen und heranwachsen.

5.2.1 Partnersprache

Erste Berührungspunkte mit der jeweils anderen und bis dahin fremden Sprache des Partners ergaben sich bereits in der ersten Phase des Kennenlernens des Paares. Bis dahin sprach keiner der Partner die Sprache des anderen. Notgedrungen wich man im

ersten Schritt also auf das Englische aus. Auch die Sprache selbst - das Englische – war damals ausschlaggebend für das erste Kennenlernen in Kuba. Mein Vater berichtet dazu im Einzelgespräch folgende Begebenheit:

„Sie ist mir das erste Mal aufgefallen, weil sie sich auf Englisch an mich gewandt hat, denn 1991 haben Kubaner noch Russisch gelernt und Deutsch war sowieso eine Exotensprache. So entstand der erste Kontakt.“

Rupert sprach zu dieser Zeit kein Spanisch, Ariane kein Deutsch sowie Englisch nur sehr beschränkt. Trotz der anfänglichen Sprachbarriere schreitete die Entwicklung der Beziehung voran. Rupert erinnert sich:

„Bis in die frühen Morgenstunden saßen wir gemeinsam noch am Strand, plauderten – soweit uns dies mit Händen und Füßen möglich war - und sprachen uns schließlich gegenseitig zwei Einladungen aus: Ich lud sie auf eine Seesafari ein und sie meinte dazu, sie würde gerne mitkommen, aber dann würde sie mir gerne auch ihre Heimatstadt (Holguín) zeigen. Für dieses Treffen holte sie sich die Einwilligung der Mutter ein und ab da wurde es ernst.“

Aufgrund dieser anfänglichen, sprachlichen Barriere wollte man dieses große Hemmnis verständlicherweise rasch überwinden, so lag es auch vordergründig auf der Hand, der beiderseitig vorherrschende Sprachnot durch das rasche Erlernen der jeweiligen Muttersprache des Partners beizukommen. Sprachliche Kenntnisse der Sprache des Partners konnte bis dahin keiner der beiden vorweisen, so war aller Anfang schwer, wie Rupert zur anfänglichen Überwindung dieser sprachlichen Barriere schmunzelnd feststellte:

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

Deckungsgleich mit dem aus der Forschungsliteratur bekannten Begriff der „Immersion“³²⁷ berichtet er des Weiteren, wie wichtig es aus seiner Sicht sei, zuvörderst einen sprachlichen Kanal für die Fremdsprache zu schaffen und sich dieser zu öffnen:

³²⁷ Unter dem Begriff der *Immersion* („Sprachbad“) versteht die Linguistik jene Situation, in der das Individuum einem fremdsprachlichen Umfeld ausgesetzt ist, durch das es sich jene Fremdsprache aneignet. Der Spracherwerb folgt hier den Prinzipien des natürlichen L2-Erwerbs.

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

Zur besseren Kontextualisierung dessen bezieht er sich auf ein Erlebnis, das sich - bevor er Ariane kennengelernt hatte – an der Rezeption eines kubanischen Hotels zugetragen hatte, wo er nach Aushängung des Schlüssels angehalten wurde, die ihm zugeteilte Zimmernummer zur Verständnissicherung zu wiederholen. Er berichtet seine damalige Unsicherheit im Lernprozess des Spanischen:

„Meine Zimmernummer war 117. Ich unternahm einige Versuche, die Zahl auszusprechen, bis alle lachten. Es war mir unmöglich, die Zahl ganz auszusprechen (*ciento diecisiete*). Ich hatte einfach damals noch keinen Kanal für das Spanische.“

Mit seiner überzeugten Einstellung hinsichtlich des Öffnens des Kanals für das Spanische und bloß mit einem Wörterbuch als einziges Instrument zum Sprachlernen bestückt, brachte er sich Schritt für Schritt das Spanische selbst bei und überprüfte im Austausch mit Muttersprachlern immer wieder seinen sprachlichen Lernfortschritt. Diese Strategie des Sprachlernens behält er sich bis heute bei und nimmt das Wörterbuch nur dann zu Hilfe, wenn ihm Wörter – allerdings immer erst nach einem erfolgten Gespräch - nicht geläufig sind, oder er die dahingehende korrekte Schreibweise überprüfen will. Das Wörterbuch konsultiert er immer erst im Nachhinein, niemals während des Gesprächs selbst oder während des Verfassens eines Textes. Er legt sehr viel Wert darauf, die Sprache *ad hoc* zu verwenden, da seiner Auffassung nach Sprache primär ihren Sinn in der Kommunikation selbst begründet. Er verdeutlichte mir dies im Einzelgespräch folgendermaßen:

„Jetzt ist für mich ein Deutsch-Spanisches Wörterbuch wichtig, wenn ich versuche, etwas zu schreiben und zu korrigieren, das heißt, ich schreibe zuerst alles nieder und zwar so, wie es mir einfällt. Ob es richtig oder falsch ist, spielt dabei keine Rolle. Erst dann nehme ich das Wörterbuch zur Hand und beginne zu korrigieren. Im umgangssprachlichen Bereich ist das keineswegs notwendig. Vielleicht passiert es, wenn ich Wörter aufgeschnappt habe, die ich nicht verstanden habe, dass ich dann im Nachhinein nachschlage, aber während eines Gesprächs nie.“

So lässt sich im Hinblick auf gemeinsame Urlaube mit meinem Vater in Kuba mitverfolgen, dass ich selbst zwar ein korrekteres Spanisch (basierend auf meiner zusätzlichen universitären Sprachausbildung) im grammatikalischen Sinne spreche, mein Vater aber häufig über ein spontan richtig angewandtes Sprachregister und über eine dahingehend reichere Lexik im Bereich des *registro coloquial* verfügt.

Ariane hingegen stand zu Beginn nicht so sehr unter Zugzwang, schnell Deutsch zu lernen, da sie nach wie vor – respektive mehrerer Kurzaufenthalte in Österreich - in der gewohnten Sprachwelt weiterlebte. Durch die Eheschließung und dem anschließenden Umzug nach Österreich war sie allerdings schlagartig überwiegend dem Deutschen ausgesetzt. Die Umgebungssprache war von da an ausschließlich Deutsch – eine für sie nach wie vor neu zu erlernende Sprache. Rupert sprach mit ihr trotzdem weiterhin Spanisch, um ihr diese Übergangsphase zu erleichtern und ihr in ihre Eingewöhnung auch sprachlich unterstützend zur Seite zu stehen. Der zunehmende Druck der Umgebungssprache Deutsch verlangte ihr dennoch rasch ab, ebenfalls schnellstmöglich die Fremdsprache zu erlernen, um sich entsprechend in dieses neue Lebensumfeld integrieren zu können. So begann auch Rupert, neben dem gewohnten Spanisch zunehmend Deutsch mit ihr zu sprechen. Auf eine konkrete Fragestellung im Einzelgespräch, nämlich wann und wie sie das Deutsche gelernt hatte, berichtet Ariane:

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

Ebenso wie Rupert misst auch Ariane der Immersion, authentischen Sprachsituationen in der Fremdsprache wie auch dem Austausch mit nativen Sprechern, die sich auf natürliche Weise in der fremdsprachlichen Umgebung des Zielsprachenlandes ergeben, höchste Wichtigkeit im Bezug auf das Sprachlernen bei. Man kann ihre Strategie des Sprachlernens der Fremdsprache mit jener Ruperts vergleichen: Immersion, authentischer Sprachkontakt, das Wörterbuch als ergänzendes Hilfsmittel in diesem Lernprozess.

Im Laufe der Zeit und im stetigen Austausch mit *native speakers* konnten sich beide Partner die jeweilige Fremdsprache aneignen und beurteilen mittlerweile ihre

fremdsprachliche Kompetenz nach dem Schulnotensystem (1=Sehr Gut, 2=Gut, 3=Befriedigend, 4=Genügend, 5=Nicht Genügend) in Summe als „Befriedigend“ (das Spanische von Rupert) beziehungsweise „Gut“ (das Deutsche von Ariane). Beide haben außerdem das Gefühl, jedem Thema in der Fremdsprache – ob es sich nun um Politik, Kunst, Literatur oder ein anderen spezifischen Bereich handelt – mühelos folgen zu können.

Hinsichtlich der Fremdsprache - unterteilt in die Bereiche Aussprache, Grammatik, Wortschatz, Umgangssprache und gehobene Sprache – sieht Rupert seine individuellen Probleme vor allem in der Grammatik und der gehobenen Sprache. Obwohl er seine Sprachkompetenz durchwegs mit der Note „Gut“ bewertet, beurteilt er sich in diesen aus seiner Sicht spezifisch problematischen Bereichen lediglich mit „Genügend“. Aufgrund meiner Beobachtungen kann ich seine angegebenen Einschätzungen bestätigen. Seine sprachlichen Stärken liegen primär im Gebrauch der Umgangssprache, einer korrekten Aussprache mit einem starken lateinamerikanischen Akzent und seiner umfangreich vorhandenen Lexik durch den regen Austausch mit Muttersprachlern begründet, auf die er jederzeit und lieber zurückgreift, als auf das Wörterbuch. Sein ausgebildetes Sprachrepertoire ermöglicht es ihm, sich trotz offenkundiger sprachlicher Mankos - vor allem im grammatikalischen Bereich und in der Anwendung der formalen Sprache - problemlos in der spanischsprachige Welt zu bewegen. In Übereinstimmung mit dieser Einschätzung bereiten ihm auch die dahingehenden sprachlichen Fertigkeiten des Lesens und Schreibens – er bewertet seine Kompetenz dieser sprachlichen Fähigkeiten bloß mit „Genügend“ - Schwierigkeiten, wohingegen das Hören und Sprechen diesen Angaben mit einem „Gut“ gegenüberstehen. Aufgrund seiner subjektiven Strategie, sich das Spanische durch intensiven Sprachkontakt mit nativen Sprechern und unter Zuhilfenahme eines Wörterbuches anzueignen, legt er demzufolge auch weniger Wert auf die Sprachform. In Summe zeichnet sich ab, dass für ihn primär das Eingehen auf konkrete Sprechanlässe in zufriedenstellend umgesetzter Weise im Zentrum seiner Sprachanwendung steht.

Im Gegensatz zu Rupert legt Ariane sehr viel Wert darauf, sich vorwiegend im Bereich der gehobenen Sprache zurechtzufinden. Neben der umgangssprachlichen Kompetenz und den Bereichen Aussprache, Grammatik und Wortschatz - die sie allesamt mit der Note „Befriedigend“ einschätzt - ist für sie die gehobene Sprache vor allem im Arbeitsumfeld von Wichtigkeit. Hierin gewinnt sie zunehmend Übung, denn sie kann und will sich auf Deutsch stets höflich und gewählt ausdrücken und bewertet daher ihre

Kompetenz der gehobenen Sprache in Summe mit einem „Gut“. Ihre individuellen Sprachprobleme sind in gewissem Maße umverteilt, daher sticht keiner der Bereiche besonders hervor. Ihre Kompetenz in den sprachlichen Fertigkeiten – Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben - bewertet sie durchwegs mit einem „Gut“. Sie ist beispielhaft in das deutschsprachige Umfeld integriert. Die Teilnahme an einem Deutschkurs bestätigte ihre Grundeinschätzung mit einer noch besseren Note: Sie absolvierten den Sprachkurs, bei dem sie auf Basis ihrer Vorkenntnisse von vornherein auf einem höheren Niveau einsteigen konnte - erfolgreich mit einem „Sehr Gut“ ab.

In Anbetracht dieser beiden Sprachlernstrategien lässt sich ableiten, dass man sich auch noch im Erwachsenenalter durch intensiven Kontakt mit nativen Sprechern eine Fremdsprache weitgehend mühelos auf durchschnittlich bis gutem Niveau aneignen kann.

Heute reden die Ehepartner untereinander vorwiegend Deutsch, da sich der Lebensmittelpunkt zunehmend nach Österreich verlagert hat. In Summe lässt sich daher festhalten: Die Partnersprache war lange Zeit über - vorwiegend während des Kleinkindalters von Christian und Sebastian - Spanisch, ist nun aber eindeutig Deutsch.

5.2.2 Familiensprache

Die sprachlichen Beziehungen unter den Familienmitgliedern – sei es nun die verwendete Sprache zwischen den Ehepartnern, zwischen den Kindern oder zwischen den Eltern (Mutter oder Vater) und den Kindern, drücken sich in Summe in Form einer spezifischen Familiensprache aus. Wie sich diese spezifische Familiensprache nun konkret definiert werden kann, lässt sich nur durch die Abbildung der Umsetzung der Zweisprachigkeit innerhalb der Familie erreichen. In Anbetracht dessen soll eingangs die Schilderung meines Vaters verdeutlichen, was gewöhnlich passiert, wenn alle Familienmitglieder zusammenkommen und sich austauschen – etwa wenn die Familie am gemeinsamen Mittagstisch isst:

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

Trotzdem eine situationsbezogene Grundsprache bzw. Grundsatzsprache – wie der Vater diese zu bezeichnen pflegt – bei der Zusammenkunft der Familie vorherrscht, wird nicht ausnahmslos nur diese Sprache gesprochen. Durch die Sprachbeobachtung tritt zu Tage, dass nicht nur eine der beiden Sprachen konsequent beibehalten wird, sondern sich die Familiensprache in der Praxis gemischt gestaltet und situationsspezifische Gewichtungen den Ausschlag für die Sprachwahl geben. Ariane skizziert im Einzelgespräch ein standardisiertes Prozedere beim Essen:

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

Ebenso geben die Kinder an, zwischen Deutsch und Spanisch je nach spezifischer Sprachsituation und sprachlichem Gegenüber zu unterscheiden. Je nach Kontext wählen sie eine ihrer beiden Sprachen aus. Diese Aussagen decken sich mit meinen Beobachtungen aus der Sprachpraxis. Ariane vervollständigt die Angaben ihrer Kinder:

„Eso es según donde estén. Estamos aquí o estamos en casa de mami. Los niños hablan español automáticamente con mi mamá.”

Demzufolge sind sich die Kinder dessen sehr wohl bewusst, welchem Muttersprachler sie begegnen und welche Sprache in der Folge zu wählen ist. Die angeführten, konkreten Sprachhandlungen am Mittagstisch sollen aufzeigen, wie das gemeinsame Beisammensein beim Essen sprachlich durchmischt wird. In einer jeweils vorherrschenden Sprache sei das fremdsprachliche Element dabei kursiv gestellt, um das hier passierende *code-switching* zu markieren:

- ¡Cómetelo todo! ¿No te gusta? / Mamá, ¡déjame! *Ich kann nicht mehr!* Estoy completo.
- Hoy, quiero comer *Ripperl*. Qué rica es la comida de papá.
- Bitte iß alle Spaghetti auf, sonst schimpft die Mama! *Sí*. Ich habe großen Hunger. Ich kann noch mehr essen. *Entonces, dame más*, damit ich groß und stark werde, *igual que papá*.
- ¿Te gusta la comida? / *Sí*, es *Schweinsbraten* lo que siempre me gusta.
- ¿Y tú, qué quieres tomar, mi vida? ¿Quieres agua? / No, mami, ¡dame leche! *Ich trinke Milch*, igual que papá.
- ¿Quieres un cafecito? ¿*Sí*? / Ja, genau! Für *cafecito* ist immer Zeit.

Hieraus kann man bereits entnehmen, dass sich eine spezifische Familiensprache gar nicht so einfach bestimmen lässt. Konkrete Sprachhandlungen zeigen, dass oftmals die

eine, dann wieder die andere Sprache angewandt wird. Darüber hinaus scheint es ein zweckmäßiger Usus zu sein, beide Sprachen zu vermischen, indem Worte, Wortgruppen oder ganze Sätze in der jeweils anderen Sprache formuliert werden, oder auch auf Textebene während des Gesprächs plötzlich auf die andere Sprache übergewechselt wird. Die beobachteten Szenarien erweisen sich als stimmig zu dem, was in der Theorie unter den Begriff des *code-switchings* bekannt ist. Auf das *code-switching* als gewöhnliche Usus Bilingualer wird nachstehend noch detaillierter eingegangen, da dies auch bei Christian und Sebastian häufig vorkommt. Es sei allerdings an dieser Stelle vorweggenommen, dass mit dem Hintergrund der Theorie auch hier durch entsprechende Beobachtung anhand konkreter Beispiele deutlich wird, dass das Phänomen des *code-switchings* etwas völlig Natürliches im Alltag bilingualer Sprecher darstellt. Dieser Sprachwechsel macht auch keineswegs Halt vor der Familiensprache. Obwohl die bilinguale Familie versucht, dem Sprachtrennungsprinzip weitestgehend Folge zu leisten, ist es dennoch nichts Ungewöhnliches, die Sprachen ab und an zu mischen.³²⁸

Ferner reihen sich metalinguistische Aspekte (das Sprechen über Sprache) unter diesem Blickpunkt der Familiensprache ein. Die Beschreibung einer Situation aus der Praxis soll als Beispiel verdeutlichen, was im Kontext des familiären Beisammenseins immer wieder vorkommt: Im Gesprächsablauf ergibt sich auf Wortebene ein Problem und es entsteht Wortnot.³²⁹

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

³²⁸ Vgl. Kapitel 4.4.2 „Sprachwechsel: Code-switching, Code-mixing, Borrowing“.

³²⁹ Wortnot als einer der Gründe für *code-switching*.

„Ariane: ¿Por qué llegas tan tarde?

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

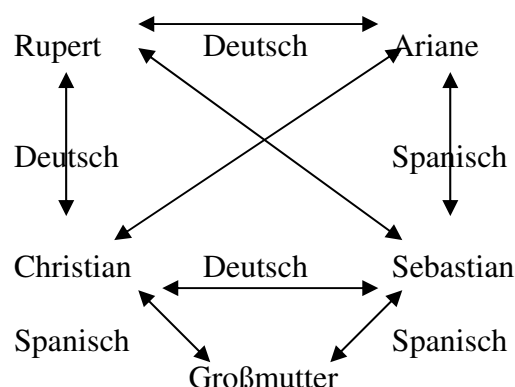
Ariane, während sie das Essen vorbereitet: De momento no sé.

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

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

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

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Familiensprache bis zum Schuleintritt der Kinder großteils Spanisch war, da damals das Spanische innerhalb der Familie Überhand hatte. Jetzt ist die Familiensprache aber aufgrund der zunehmenden Prägung durch das deutschsprachige Umfeld der Kinder zwar ab und an sprachlich durchmischt (*code-switching*), aber dennoch überwiegend Deutsch. Es konnte bereits ersehen werden, dass die Sprachverteilung innerhalb der Familie dem Partnerprinzip folgt. Innerhalb der Familie passiert dieses Prinzip völlig von allein. Abschließend halten wir daher ein Schema der Sprachanwendung unter den Familienmitgliedern fest, bevor im Folgenden das Partnerprinzip innerhalb dieser Familie detailliert betrachtet wird:



5.2.3 Methode der Spracherziehung

Das vorangestellte Schema verdeutlicht auch optisch, dass das Deutsche als Familiensprache dominiert. Spanisch beschränkt sich mehrheitlich auf das Kommunikationsdreieck zwischen der Mutter und den Kindern. Komplementär zum familiären Viereck ergänzt die Großmutter mit dem Kommunikationsdreieck Großmutter-Kinder den spanischen Spracherwerb der Kinder. Dieser graphischen Sprachverteilung folgt auch die Methode der Spracherziehung. Die Kommunikation zwischen Mutter und Kindern erfolgt auf Spanisch, wird auf das Deutsche übergewechselt, so wird explizit der Vater oder alle Gesprächsteilnehmer angesprochen. Am Mittagstisch in Kuba herrscht der umgekehrte Fall der Sprachverwendung vor. Das Kommunikationsdreieck Deutsch erstreckt sich auf das Gespräch zwischen Vater und Kindern, während mit der Mutter oder allen anderen Gesprächspartnern Spanisch gesprochen wird.

Nun stehen Rupert und Ariane der bilingualen Erziehung ihrer Söhne im Grunde sehr positiv gegenüber. Für sie ist die zweisprachige Erziehung etwas grundsätzlich zu Bejahendes, das sich aufgrund ihrer verschiedenen Muttersprachen auf ganz natürliche Weise ergeben hat. Schließlich will sich jeder Elternteil in seiner Muttersprache mit den Kindern verständigen. Bilingualismus als Begriff an sich steht im Lichte eines äußerst positiv konnotierten Blickwinkels. Rupert äußert sich zu einer Definition von Bilingualismus folgendermaßen:

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

Seine Überzeugung verdeutlicht auch dahingehende Annahmen der Wissenschaft, wie dies etwa Wilhelm von Humboldt oder später Leo Spitzer formuliert hatten, dass das Verfügen über eine jede weitere Sprache gleichzeitig einer einhergehenden erweiterten Weltanschauung gleichkommt. Dies zeigt wiederum auf, wie sehr eine Sprache die gesamte Weltanschauung eines Menschen beeinflusst und sich darüber hinaus auch auf das gesamte Denken und auf die Betrachtung von Realität auswirkt. Ariane hat eine ähnlich positive Haltung hinsichtlich dem Begriff des Bilingualismus und empfindet es mit ihrem Hintergrund als etwas Notwendiges und Vorteilhaftes, nicht mono-, sondern auf ganz natürliche Weise bilingual heranzuwachsen. Auch Ariane stimmt dem zu,

wenn sie meint: „Bien, es muy importante, o sea, muy interesante saber más de un idioma. Es una ventaja, claro.“ Beide sind sich dahingehend absolut einig, den Kindern durch die vermittelte bilinguale Erziehung einen immensen Vorteil auf den Lebensweg mitzugeben.

Im Hinblick auf ihr geplantes, bilinguales Erziehungsinteresse spielten auch Gedanken rund um die Namensgebung der Kinder in ihre Überlegungen hinein. Bei der Namenssuche wurde primär darauf Wert gelegt, dass der gewählte Name des Kindes auf Deutsch wie auf Spanisch gleich ausgesprochen und verstanden werden kann. Auf die Frage hin, welche Gedanken sich Rupert und seine Frau zur Namensgebung der Kinder gemacht haben, erzählt Rupert folgende Herangehensweise:

„Da ist schon sehr überlegt worden. Wir haben bei der Namenssuche darauf Wert gelegt, dass in beiden Sprachen – sowohl auf Deutsch als auch auf Spanisch – der Name gleich ausgesprochen werden kann und auch von allen verstanden werden kann. Um ein Beispiel zu nennen, was ich meine: Georg auf Deutsch, Jorge auf Spanisch, das kommt nicht in Frage, das ist völlig different. Aber Christian ist auf Spanisch auch Christian (betont anders).“

Die Namen sollten sich also mühelos in die spanische wie in die deutsche Sprache einordnen lassen. So variiert lediglich die Betonung der in der Folge gewählten Namen - Christian und Sebastian oder auch *Christián* y *Sebastián*. Ariane ergänzt im Einzelgespräch ihre Erfahrungen rund um die Namensgebung der Kinder:

„Christian es un nombre también en español, pero aquí lo pronuncian de otra forma /Christian/ y en Cuba le dicen /Christián/. Sebastian es Sebastián y también aquí tiene otra pronunciación. Aquí le dicen Sebastian. Es importante para mí como madre. Por ejemplo, en el hospital, cuando los niños nacieron, le dije al doctor : Él se llamara Christian Francisco y el doctor respondió: ¡Ah, Christian Francisco! Eso fue chocante. Y lo mismo con Sebastian. El se llama Sebastian José y aquí le dicen Sebastian Joseph. Aquí lo pronuncian de otra forma. Es el tono de los nombres que tiene importancia, claro.“

Die Eltern sahen auch hierin ein Interesse von Wichtigkeit, denn es kam ihrem Bestreben entgegen, die Kinder natürlich bilingual zu erziehen und ihnen durch die Vermittlung zweier Sprachen und das Näherbringen zweier Kulturen mit dem Kontakt zu Familien unterschiedlicher Kulturkreise auch einen Horizont zweier kultureller Welten zu eröffnen.

Ebenso stellten sie Überlegungen hinsichtlich der Methodik einer bilingualen Spracherziehung an, vor allem dahingehend, wie sie diese konkret umsetzen wollen, war doch keiner der beiden ein Experte auf diesem Gebiet. Trotz allem wohnte ihrer bilingualen Erziehungsmethode von Grund auf etwas Natürliches inne, denn es lag auf der Hand, dass die Muttersprache selbstverständlich Spanisch und die Vaterprache Deutsch sein würde. Ariane definiert ihre Strategie ganz klar mit der Aussage: „Yo hablo con ellos en español. Esto fue mi estrategia.“ Auf meine Frage rund um die sprachliche Erziehungsmethode der Kinder meint auch Rupert im Einzelgespräch:

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

Trotz aller Überlegungen im Vorfeld ergab sich schließlich auf völlig natürliche Weise eine sprachliche Rollenaufteilung zwischen den Eltern und dahingehend auch ihre Strategie der bilingualen Spracherziehung der Kinder. Ariane bringt schließlich das, was in der Theorie als Partnerprinzip bekannt ist, auf den Punkt und äußert sich zum Grammont'schen Prinzip der „*une personne – une langue*“ kurz und knapp wie folgt: „Yo les hablo en español y Rupert les habla en alemán.“

Diesen Zitaten ist zu entnehmen, dass sich die Eltern von Beginn an mehr oder minder bewusst am Partnerprinzip orientierten, da aufgrund der Natürlichkeit der verschiedenen Muttersprachen der Eltern sich diese Strategie auch ganz von allein ergab. Jene Methode der bilingualen Spracherziehung wurde bereits im theoretischen Teil der Arbeit eingehend behandelt. Ich verweise damit auf den dahingehenden theoretischen Inhalt der Methode.³³⁰

Aber nicht nur die sprachliche Rollenaufteilung zwischen den Eltern ist bei Christian und Sebastian von Bedeutung, denn auch ihre Großmutter bewegt sich in ihrem permanenten, sprachlichen Umfeld. Dazu ergänzt Rupert wiederum:

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

³³⁰ Vgl. Kapitel 3.5.1 „Das Partnerprinzip: Die „*une personne – une langue*“ Methode“.

Eine Ausnahme im Rahmen der gewählten Spracherziehungsmethode kommt seitens des Vaters dann zum Tragen, wenn er einige für ihn wichtige Informationen zur sprachlichen Entwicklung der Kinder eroieren will. Man beachte dazu folgendes Zitat aus dem Einzelgespräch mit Rupert:

„Die Kinder wissen genau, dass ich mit ihnen Deutsch rede. Ich spreche nur dann mit ihnen Spanisch, wenn ich wissen will, wie sprachlich begabt sie sind und wie der Status quo ihres Spanisch ist.”

Dem Partnerprinzip nicht gänzlich Folge leistend, variiert seine sprachliche Rolle gelegentlich. Dann wird er seiner sprachlich zugeteilten Rolle als deutschsprachige Bezugsperson der Kinder vorübergehend untreu und wechselt mit dem Gebrauch des Spanischen in eine andere Sprachrolle. Dazu merkt er weiters an:

„Das variiert gelegentlich, ja. Aber die Gründe, warum das variiert, die liegen vielleicht in meiner Interessenslage. Beispielsweise, wenn ich Informationen über Kuba erfrage, dann stelle ich diese Fragen auf Spanisch. Ich will ja auch gelegentlich den Sprachstand meiner Söhne in Spanisch wissen. Da mache ich mit Absicht spanische Befragung.”

Als die Kinder etwa vier Jahre alt waren, verstärkte sich auch von Seiten der Mutter das Bestreben, mit ihnen neben Spanisch auch auf Deutsch zu kommunizieren. Im Kapitel 5.3.2, das Bezug auf die Spracherwerbssituation der Kinder in häuslicher Umgebung während dem 3.-5. Lebensjahr (Spracherwerbsphase 2) nimmt, wird dies eingehender beleuchtet.³³¹ Abgesehen von diesem kurzfristig sprachlich veränderten Rollenbild orientiert sich aber auch Ariane mehrheitlich an ihre Rolle als spanischsprachige Bezugsperson. Auch in den Einzelgesprächen dringt das Partnerprinzip deutlich hervor. Meine Beobachtungen hinsichtlich des sprachlichen Alltags der Familie bestätigten die angewandte Methodik.

Hinterfragt wurde ebenso eine etwaige Überforderung der Kinder hinsichtlich der bilingualen Spracherziehung. Sich mit der Zeit abzeichnende Bedenken mancher Eltern führten in anderen empirischen Studien dazu, dass vom Partnerprinzip zugunsten einer verspäteten „*une-personne – une langue*” Methode abgegangen wurde. Ein klares Nein seitens beider Elternteile erstickt diese anderswo beobachteten Verläufe jedoch im

³³¹ Vgl. Kapitel 5.3.2 „Spracherwerbsphase 2: Die Kinder in häuslicher Umgebung”.

Keim. Weder seitens der Bilingualismusforschung noch im vorliegenden Fall konnte bestätigt werden, dass hier von einer Überforderung gesprochen werden kann.³³²

Der Vater sieht darin vor allen Dingen zwei Gründe: Erstens wurde die zweisprachige Erziehung nicht auf bewusste Art und Weise angewandt, denn dies ergab sich vorwiegend natürlich. Zweitens lastete aufgrund dessen niemals ein sprachlicher Druck auf den Kindern. Auf die Fragestellung, ob er jemals das Gefühl hatte, eine bilinguale Erziehung überfordere seine Söhne, bestätigt Rupert klar: „Nein. Weil einerseits eine zweisprachige Erziehung nicht bewusst angewandt wurde und andererseits damit auch kein Druck auf den Kindern lastete.“ Auch Ariane beschreibt ihre spezifische Sichtweise im Interview:

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

Mit der Einführung des Partnerprinzips von Geburt der Kinder an können auch die unter Umständen entstehenden Nachteile einer verspäteten „*une-personne – une langue*“ Methode mit Leichtigkeit vermieden werden. Die Eltern sehen sich so nicht einer künstlichen geschaffenen Situation gegenüber, die in der Folge mitunter mangels Durchhaltevermögen in die eben genannte verspätete „*une-personne – une langue*“ oder die Strategie der Mischsprache mündet. Darüber hinaus kann dies die negativen Auswirkungen eines eventuellen Bruchs der emotionalen Beziehung zu eben jenem Elternteil vermeiden, das später zurück in seine Muttersprache wechselt.

Im vorliegenden Fall nehmen daher die positive Einstellung der Eltern hinsichtlich der gewählten bilingualen Spracherziehungsmethode, die sie natürlich auch auf ihre Kinder übertragen, die Natürlichkeit der Sprachumgebung und die Authentizität Sprachumgebung (jeweils repräsentiert durch die sprachlichen Bezugspersonen) einen deutlich hohen Stellenwert ein, um eine gelungene, bilinguale Spracherziehung der Kinder wahrscheinlich zu machen.

³³² Vgl. Kapitel 3.5.1.1 „Die verspätete „*une personne – une langue*“ Methode“.

5.3 Sprachprogression: Aus der Spracherwerbspraxis der Kinder

In Ergänzung zum bisher Betrachteten, dienen die anschließenden Beispiele aus der Spracherwerbspraxis der Kinder dazu, konkret aufzuzeigen, wie sich eben erwähnte sprachliche Einflussgrößen im Sprachverhalten der Kinder abbilden.

Um den Beispielen aus der Spracherwerbspraxis der Kinder eine Struktur zu verleihen, wird der kindliche Spracherwerb in vier Phasen – vom Kleinkindalter bis hin zum Besuch der Grundschule – aufgeteilt. Die erste Phase umfaßt dabei den Zeitraum zwischen 0-3 Jahren, die zweite Spracherwerbsphase nimmt die Zeit in der häuslichen Umgebung der Familie in Augenschein und zwar noch vor Besuch des Kindergartens (3-5 Jahre), gefolgt von einer dritten Phase während der Kindergartenzeit (zwischen 5-6 Jahren). Als letzte wichtige Phase der sprachlichen Entwicklung der Kinder wird der Eintritt in die Grundschule (ab 6 Jahren) angesetzt.

5.3.1 Spracherwerbsphase 1: Im Kleinkindalter (0-3 Jahre)

Schon im Mutterleib nimmt das heranwachsende Ungeborene erwiesenermaßen die Stimme der Mutter wahr und vermag sie zu differenzieren.³³³ Wie wir im Vorangegangenen bereits gesehen haben, sprach Ariane zu der Zeit noch kein Deutsch und wendete sich somit ausschließlich auf Spanisch an das Baby. Aus der Zeit ihrer Schwangerschaft erzählt sie:

„Cuando estaba embarazada yo le hablaba al bebé. Pasaba la mano por la barriga y le hablaba en español porque en alemán no podía. Los niños lo escuchan todo.”

Da die Mutter im Säuglings- und Kleinkindalter der Kinder über beinahe keinerlei Kenntnisse des Deutschen verfügte und ihre sprachliche Rolle in Übereinstimmung mit dem Partnerprinzip ohnehin als spanischsprachige Bezugsperson definiert war, wurden die Brüder – trotz der deutschen Umgebungssprache in Österreich – pränatal wie in ihrer ersten Lebensphase weitestgehend mit dem Spanischen konfrontiert. Den Großteil der Zeit verbrachten die Kinder im Kleinkindalter darüber hinaus mit ihrer Mutter. Sie leistete daher den Hauptteil der sprachlichen Erziehungsarbeit, da der Vater auch aufgrund seiner beruflichen Tätigkeit lediglich einen kleineren Teil zur Spracherziehungsarbeit beitragen konnte.

Nun artikulierten die Kinder während dieser Spracherwerbsphase die ersten Worte sowie einfache Zwei-Wort-, später Drei-Wort-Konstruktionen. Nach einer Phase des

³³³ Vgl. Kapitel 3.3.4.2 „Die pränatale Sprachprägung: Es beginnt im Mutterleib”.

Lallens äußerten die Kinder mit etwa 10 Monaten die ersten klaren Worte - Mama und Papa. Mit Bedacht auf die Betonung der Worte läßt sich nur sehr schwer festmachen, ob sie dies auf Spanisch oder Deutsch hervorbrachten. Heute können es die Kinder selbstverständlich differenzieren. Ariane erinnert sich an die ersten Worte ihrer Kinder:

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

Danach folgten die ersten einfachen Wortkonstruktionen wie etwa „¡Dame agua!“, „¡Ven acá!“ oder einfach nur „¡Agua!“ bzw. „¡Ven!“. Im Hinblick auf auszumachende Sprachmischungen während dieser Zeit der ersten sprachlichen Äußerungen ist die Mutter unsicher und meint zunächst:

„Cuando eran pequeños creo que sí había cierta mezcla entre el alemán y el español, pero no me recuerdo exactamente de una frase completa o algo.”

Nach einer Zeit des Sinnens konkretisiert sie im Interview allerdings noch ihre Erinnerungen an gewisse Sprachmischungen während dieser ersten Phase des Spracherwerbs:

„Ellos hablaban igual que yo, pero mezclando una palabra del alemán y una del español. Hasta aproximadamente 2-3 años, cuando eran pequeñitos.”

Ich selbst erinnere mich noch sehr gut an ein Erlebnis mit Sebastian im Alter von rund 12 Monaten, als er immer wieder sehr energisch die Phrase „¡Tata, mira! Fisch!“ äußerte (das Artikulierte ähnelte /Tata mia fsch/). Der Kosenamen der Kinder für mich ist „Tata“. Ich verstand natürlich, worum es ihm ging, denn ich kann mich als sein damaliger Babysitter sehr gut daran erinnern, wollte er doch die ganze Nacht über zum Aquarium laufen, um mir die Fische zu zeigen. Dies blieb mir im Gedächtnis, denn Sebastian wollte mir einfach nicht Folge leisten und versuchte immer wieder schreiend, aus seinem Bettchen zu krabbeln. Dabei sollte das Kind aber eigentlich schlafen, denn es war bereits sehr spät geworden und auch ich war todmüde und wollte nur mehr schlafen.

Aufgrund dieser Aussagen und auf der Basis meiner eigenen Erinnerungen an damals läßt sich hinsichtlich der sprachlichen Entwicklung der Brüder annehmen, dass bis etwa 2-3 Jahren lediglich ein Sprachsystem vorhanden war. Sie verstanden beide Sprachen, aber ihrerseits wurde Spanisches mit Deutschem vermischt. Die Beobachtungen

legen den Schluss nahe, dass das Kind zu Beginn seiner bilingualen Sprachentwicklung beiden Sprachen in ein einziges Sprachsystem eingliedert, was die Übertragung der Lexik von der einen in die andere Sprache begünstigt. Daher kam es auch zu Sprachmischungen im Bereich der Lexik, die nach Volterra/Taeschner ein Indiz für die erste Phase ihres „Drei-Phasen-Modell“ sind. Zu jener Zeit sprachen sie auch mit mir relativ unreflektiert Spanisch, wann immer ich mich auf Spanisch an sie wandte, obwohl ich für sie eigentlich eine deutschsprachige Bezugsperson darstelle. Erst nach dieser Phase der Sprachmischungen zeichnete sich in Übereinstimmung mit anderen empirischen Beobachtungen (z.B. Ronjat über Louis, Leopold über Hildegard, Volterra/Taeschner über Lisa) die Trennung in zwei jeweils eigenständige Sprachsysteme ab, denn von da an reduzierten sich in der Folge auch die Sprachmischungen.³³⁴ Wie in Kapitel 4.4.4.1 „Das Sprachsystem bilingualer Kinder“ beschrieben, sind die Äußerungen meiner Brüder aber nicht zwangsläufig als Indiz für ein einziges Sprachsystem während der ersten drei Spracherwerbsjahre zu betrachten, da die hier auftretende Sprachmischung eher in Folge von Wortnot Anlass zum Übergleiten in die andere Sprache gegeben hat. Es kann also davon ausgegangen werden, dass wenigstens auf superfizieller Ebene bereits das *code-switching* als gewöhnlicher Usus Bilingualer Anwendung findet und bekräftigt damit die Verortung der beiden Sprachen in zwei getrennte Sprachsysteme von Beginn an, denn wie Meisel richtig feststellt, bedingt *code-switching* per se das Vorhandensein zweier getrennter Sprachsysteme.

5.3.2 Spracherwerbsphase 2: Das Kind in häuslicher Umgebung (3-5 Jahre)

In dieser Zeit unternahm Ariane erste Versuche, die Kinder auch auf Deutsch anzusprechen. Der sprachlichen Rollenaufteilung nicht Folge leistend, begann sie dadurch unabsichtlich, den Spracherwerb der Kinder zu stören.³³⁵ Bisher war aus Sicht der Kinder die Mutter mit der spanischen Sprache konnotiert, der Vater mit der Deutschen Sprache verbunden. Dies war die bis dato auch gewohnte Sprachaufteilung der Eltern gegenüber ihren Kindern. Ariane sprach zu dieser Zeit noch ein mit Fehlern behaftetes Deutsch, da sie sich in ihrem Sprachlernprozess erst im Anfangsstadium befand. Was in der Konsequenz passierte, war laut ihren Angaben die folgende Entwicklung:

³³⁴ Vgl. Kapitel 3.3.4.3 „Kindliche Entwicklungsstadien und Spracherwerbsstadien“, Kapitel 4.4.4.1 „Das Sprachsystem bilingualer Kinder“ und Kapitel 4.2.4 „Simultaner versus sukzessiver Bilingualismus“.

³³⁵ Vgl. Kapitel 4.3.3 „Voraussetzungen für die bilinguale Spracherziehung des Kindes“ und Kapitel 3.5.1 „Partnerprinzip: Die „une personne – une langue“ Methode“.

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

Die Kinder reagierten relativ schnell auf die Sprachmischungen und die Fehlerhaftigkeit des Deutschen der Mutter. So kam es auch zur vorübergehenden Reproduktion von Sprachfehlern. Ebenso bemerkte der Vater das sich entwickelnde sprachliche Ungleichgewicht. Bei einem Brettspiel mit den Kindern – „Mensch ärgere dich nicht” - wurde es für ihn offenkundig, da Christian auf einmal die gewürfelte Zahl fünf nicht mehr korrekt aussprechen konnte. Rupert erzählt von diesem Vorfall im Einzelgespräch:

„Meine Söhne sind in Österreich geboren. Wenn sie in Österreich aufwachsen, dann steht natürlich Deutsch an erster Stelle. Aber wenn die Mutter spanischsprachig ist, kommt völlig automatisch die zweite Sprache ins Leben der Kinder. Kleines Beispiel: Spanischsprachige Personen haben Wahnsinnsprobleme, ein Umlaut /ü/ auszusprechen und bei einem Spiel – “Mensch ärgere dich nicht” – mit den Kindern ist die Zahl fünf gewürfelt worden. Mein Sohn Christian sagte nicht fünf, sondern funf. Da machte es bei mir klick: Aha, Muttersprache Spanisch. Es war für mich immer klar, Deutsch steht an erster Stelle, Spanisch kommt automatisch aufgrund der Mutter.”

Er artikulierte /funf/ anstatt /fünf/ und Rupert führte das auf die Muttersprache Spanisch und das generelle Problem spanischsprachiger Personen, das Umlaut /ü/ zu artikulieren, zurück. Wie im theoretischen Teil bereits nachvollzogen werden konnte, geben Fehler bei geschickter Deutung viel eher Hinweise auf den aktuellen Sprachstand des Kindes als zielgerechte Äußerungen. Das Problem Christians, den Umlaut [/ü/] korrekt zu formulieren, kann einerseits auf dem intensiven sprachlichen Input der Mutter basieren – wie anlässlich dieses Vorfalles vom Vater angenommen wurde - da die Kinder die Zeit zu Hause hauptsächlich mit ihr verbrachten und das Spanische ganz klar Überhand hatte. Andererseits läge auch als Erklärung der Verdacht nahe, dass Ariane während dieser Zeit verstärkt Versuche unternahm, mit den Kindern neben Spanisch auch Deutsch zu sprechen. Um ihre Aussage dazu nochmals ins Gedächtnis zu rufen, meinte sie, „ellos cogían la dificultad mía, el defecto que yo tenía en la gramática, y ellos también lo aprendieron.” Es könnte hier also schon auch von einer Übertragung von Sprachfehlern im Bereich der Aussprache ausgegangen werden. Schließlich führte dies dazu, dass Christian sich plötzlich schwer tat, den deutschen Umlaut /ü/ richtig auszusprechen. Ariane selbst hatte damals noch große Schwierigkeiten, Wörter wie

„Glück“ oder „fünf“ richtig zu artikulieren. Dies übertrug sich scheinbar sofort auf Christian.

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

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

Die Eltern erhofften sich, dass sich diese fehlerhafte Artikulation des deutschen Umlaut /ü/ bei Christian mit der Zeit wieder von selbst regle, wenn sie dem Partnerprinzip wieder streng Folge leisten würden. In der Konsequenz dazu behielten sie ihre sprachliche Rollenaufteilung wieder strikt bei und vertrauten dabei auf die natürlichen Spracherwerbsprozesse. Der Vater merkt dazu weiters an: „Trotzdem regelt sich das von selbst, darauf hat man fast keinen Einfluss. Man spricht einfach weiterhin mit ihnen Deutsch beziehungsweise Spanisch.“ Arianes Sofortmaßnahme war: „Les hablaba más en español.“ Tatsächlich konnte die entstandene sprachliche Problematik bei Christian rasch wieder ausgemerzt werden.

5.3.3 Spracherwerbsphase 3: Die Kindergartenzeit (5-6 Jahre)

Mit Christians Eintritt in den Kindergarten verstärkte sich die auf ihn wirkende Umgebungssprache Deutsch massiv. Obwohl die Umgebungssprache in Österreich klarerweise Deutsch ist, befand er sich bis dato doch hauptsächlich im gewohnt spanischsprachigen Umfeld der Familie, das vor allem durch die spanischsprachige Mutter und Großmutter geprägt war. Seinem Alter entsprechend beherrschte er zwar die deutsche Sprache, allerdings nahm Deutsch zu dieser Zeit für ihn noch nicht den Status ein, den es mit dem Eintritt in den Kindergarten schlagartig inne hatte. So kippte die sprachliche Aufteilung seiner Umgebung etwas. Gravierende Probleme hinsichtlich seiner sprachlichen Entwicklung bildeten sich allerdings nicht ab, wie es auch die Mutter in der Reflektion dieser Zeit bestätigt:

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

Während der Kindergartenzeit lernte Christian von anderen Kindern auch erste deutsche Kraftausdrücke und scheute sich nicht, diese neu erworbenen Schimpfworte zu Hause zu gebrauchen. Bald darauf folgten auch spanische Ausdrücke des Fluchens. Dahingehende Erinnerungen des Vaters erläutern dies:

„Für Kinder ist natürlich interessant, wenn sie andere (man kann sie vielleicht als Schimpfwörter bezeichnen) Ausdrücke gebrauchen können, als ihre Spielkameraden. Da werden schon oft Dinge gebraucht, die sie gegenseitig verstehen, aber andere eben nicht. Der Österreicher schaut dumm und die beiden lachen sich gegenseitig an.”

Wie im theoretischen Teil aufgezeigt wurde, wissen Kinder sehr wohl um das *code-switching* als beliebtes Mittel, um andere vom Gespräch auszuschließen. Kinder neigen dazu, dies sehr schnell herauszufinden, so wurde es auch zunehmend für die Brüder spannend, sich untereinander auf Spanisch zu verständigen, während andere Kinder ihrem Gespräch nicht folgen konnten und so beabsichtigterweise außen vor blieben.³³⁶ Mit dem Besuch des Kindergartens erweiterte sich der Freundeskreis der Brüder und sie begannen, mit den Sprachen zu experimentieren und Reaktionen ihrer monolingualen Spielkameraden zu provozieren. Die Frage, ob ihre Freunde denn wüßten, dass sie Spanisch sprechen können, bejahen beide Kinder und merken an, dass ihre Freunde das „cool“ fänden und es auch gerne können würden. Aber nicht nur positive Rückmeldungen sind im Umfeld der Kinder zu beobachten. So berichtet Sebastian, er hätte schon Probleme damit gehabt, als Bilingualer erkannt zu werden. Im Einzelgespräch erzählte er mir zwei Ereignisse im Kontext dessen:

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

Die Frage, ob seine Freunde wüßten, dass er Spanisch beziehungsweise auch Deutsch spricht, ergänzt er folgendermaßen: „Ja, die finden das cool. Aber mein Cousin Carlitín

³³⁶ Vgl. Kapitel 4.4.2 „Sprachwechsel: Code-switching, Code-mixing, borrowing”.

schießt mir beim Ballspielen in Kuba immer den Ball ins Gesicht. Das macht er absichtlich.”

Bis zu einem gewissen Grad läßt sich hier anzweifeln, ob sich diese subjektiven negativen Erlebnisse auf seine Zweisprachigkeit zurückführen lassen können oder in kindlicher Phantasie erblühen und so im Kontext der Zweisprachigkeit zu Tage treten. Trotzdem möchte ich seine Aussagen ernst nehmen, da sich die Fragen auf seinen Bilingualismus ausrichteten und ich im Einzelgespräch das Gefühl hatte, er verstehe den Zusammenhang mit Sprache ausreichend, um darauf einzugehen. Kindermund tut Wahrheit kund, weswegen diese Erlebnisse hier ebenfalls Erwähnung finden, denn sie zeigen damit auch auf, dass das soziale Umfeld nicht immer nur ausschließlich positiv auf die Zweisprachigkeit eines Kindes reagiert.

Während dieser Zeit waren auch noch längere Aufenthalte in Kuba möglich, da die anschließenden schulischen Verpflichtungen noch nicht die Einteilung der Reisen regelten. Ariane nutzte diese Freiheit in dieser Zeit noch aus und reiste auch alleine mit den Kindern nach Kuba. Obwohl die Kinder normalerweise mit dem Vater Deutsch sprachen, gab es ein besonderes Ereignis, bei dem dies nicht der Fall war. Nach diesem längeren Aufenthalt in Kuba holte Rupert seine Frau und die Kinder vom Flughafen Frankfurt ab. Während der längeren Zugreise auf dem Weg nach Hause verhielten sich die Kinder aber dem Vater gegenüber sprachlich anders und er erzählt:

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

In Anbetracht dieser Schilderungen bemerkt man, wie sehr sie in die spanischsprachige Welt eingetaucht waren (Sprachbad) und erst eine Weile brauchten, um sich wieder ins gewohnte deutschsprachige Umfeld einzufügen. Dieses sprachliche Vorkommnis beschränkte sich allerdings bloß auf den Rückreisetag. So fanden sie sich auch wieder rasch und in gewohnter Weise im deutschsprachigen Umfeld zurecht.

5.3.4 Spracherwerbsphase 4: Der Eintritt in die Grundschule (ab 6 Jahre)

In der Spracherwerbsentwicklung sicherlich einem großen Einschnitt gleich kommt der Eintritt in die österreichische Grundschule. Die Klasse als wichtige *peer group*

repräsentiert auch eine einherlaufende profunde sprachliche Zäsur. Damit dominiert im sprachlichen Umfeld der Brüder ab dem Eintritt in die Grundschule eindeutig das Deutsche. Ab da minimierten sich gleichzeitig die Sprachberührungspunkte mit Spanisch und dieser Einschnitt reduzierte den sprachlichen Alltag auf die wiederum für die weiterhin zielführende sprachliche Entwicklung wichtiger werdenden spanischen Bezugspersonen (Mutter und Großmutter). Auch längere Aufenthalte in Kuba nahmen durch die schulische Verpflichtung von da an ab und konzentrierten sich lediglich auf die Sommerferien. Das Spanische der Kinder und ihr Bezug zur Kultur konnten aber durch die bis dato erfolgreiche Spracherziehungsmethode und den zahlreichen Aufenthalten in Kuba dermaßen gefestigt werden, dass kein sprachliches Ungleichgewicht ersichtlich werden konnte. Ariane achtete in dieser Übergangsphase vermehrt darauf und meint:

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

Ariane spricht nun auch immer besser Deutsch. Sie machte sich daher damals auch Gedanken, in welcher Sprache Sie den Kindern im Kontext der Schule – die Sprache der Schule ist ausschließlich Deutsch – ihrerseits am ehesten Hilfestellung leisten könne. Einerseits widerstrebte ihr, geprägt vom vorangegangenen sprachlichen Rollenwechsel und dessen negativen Konsequenzen, den Kindern ein fehlerbehaftetes Deutsch zu vermitteln, andererseits funktionierte die Hilfestellung auf Deutsch problemloser, war zum Teil auch nötig und im schulischen Kontext eigentlich unumgänglich. Sie meint dazu: „En el contexto de la escuela por ejemplo, hablamos en alemán, aunque sería cosa mejor hablarles en español.” Meist werden die Hausübungen dann gemeinsam mit der Mutter auf Deutsch erarbeitet. Hinsichtlich der Domäne „Schule“ wechselt hier also der Sprachgebrauch zeitweise. Dies ist sicherlich zumindest teilweise darauf zurückzuführen, dass bestimmte schulische Begriffe bei den Kindern automatisch mit Deutsch konnotiert sind und Ariane ihrerseits gewillt ist, darauf auch einzugehen, um die Dinge nicht unnötig zu verkomplizieren. Das Lernbestreben unterstützend ergänzt sie die Wichtigkeit von Sprachen bereits im frühen Alter:

„Todos los niños son diferentes, pero bueno, así como los niños aprenden en la escuela inglés también, los míos también aprenden el inglés, pero ya saben otro idioma más. Eso es la diferencia. Es una ventaja. Todo lo que tu puedes aprender

desde niño, que las entenderas bien, desde pequeño, y las comienzas a trabajar, es positivo.”

Mit dem Schuleintritt nimmt schlagartig eine sozusagen neue sprachliche Größe Einfluss auf die Sprachentwicklung des Kindes, da die Dominanz einer sprachlich prägenden *peer group* in die Sprachumgebung des bilingualen Kindes eindringt und in einer sozial wichtigen Dimension zunimmt. Einhergehend mit dem Eintritt in die Grundschule ist hier während dieser Zeit auch meist eine etwaig aufkommende Sprachverweigerung zu lokalisieren, da sich das Kind erstmals seiner Andersartigkeit aufgrund seiner Zweisprachigkeit bewusst wird (aufkommendes Sprachbewusstsein) und sich in der Folge mitunter einer der Sprachen – meist jener Sprache, die nicht Sprache der *peer group* ist – verweigert, um die gewünschte reibungslose Eingliederung in die Klassengemeinschaft zu gewährleisten. Zunehmend entwickeln die Kinder also während der Grundschulzeit ein Sprachbewusstsein.

Im vorliegenden Fall bemerken die Brüder stolz, dass sie – im Gegensatz zu anderen Kindern – bilingual sind und ihnen diese Tatsache eigentlich gefällt. Im Einzelgespräch geht Christian noch einen Schritt weiter und betont, er spreche nicht nur zwei Sprachen, sondern könne sich mittlerweile in insgesamt vier Sprachen jeweils verschieden gut verständigen (Deutsch, Spanisch, Italienisch, Englisch). Es wird hier deutlich, welchen Stellenwert die Sprachen im Leben von Christian bereits einnehmen. Überhaupt scheinen die Kinder sehr sprachaffin und interessieren sich für die Mehrsprachigkeit der Welt auch aktiv, in dem sie sich im Austausch mit Menschen anderer Sprache der Vielfältigkeit von Sprachen bewusst werden und sich mit diesen Beobachtungen ihrerseits auseinandersetzen wollen. Auf meine Frage im Einzelgespräch, ob es ihm unangenehm sei, wenn seine Mutter vor seinen Freunden etwas auf Spanisch zu ihm sagt, antwortet er: „Nein. Ich antworte auf Deutsch, wenn die Mama etwas auf Spanisch zu mir sagt. Meine Freunde schauen dann blöd.“ Auch dieses Spiel mit Sprache ist ein eindeutiges Zeichen von einem sich formierenden Sprachbewusstsein.

Mit dem erlangten Sprachbewusstsein geht bisweilen aber auch ein Gefühl der Scham einher, denn Kinder wollen wie alle anderen Klassen- und Spielkameraden einfach dazugehören und neue Freunde finden. Im Einzelgespräch habe ich beide gefragt, ob es ihnen peinlich sei, wenn die Mutter vor ihren Freunden Spanisch mit ihnen spricht. Christian verneint die Frage, er antworte seine Mutter allerdings auf Deutsch und seine Freunde würden dann verdutzt blicken (siehe seine Aussage weiter oben). Das gefällt ihm. Sebastian aber sagt klar, es wäre ihm peinlich und er würde dann einfach

ignorieren, was seine Mutter zu ihm sagt.³³⁷ Dann kann ein Fall eintreten, der im theoretischen Teil³³⁸ behandelt wurde, da dadurch auch die Mutter dazu verleitet wird, die Sprache zu wechseln, um das Kind vor seinen Freunden nicht bloßzustellen.

Sprachmischungen passieren auch während dieser Spracherwerbsphase im gewöhnlichen Umfang. Hierzu ein Beispiel, als am Morgen des ersten Schultages Eile von Nöten war:

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

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

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

Die Kinder scheinen mittlerweile in beiden Sprachen ausreichend gefestigt zu sein, weswegen sie Arianes Sprachwechsel zum relativ unbeirrt lässt. Auch auf die spanischsprachige Großmutter Gloria sei dabei nicht zu vergessen, da sie den Kindern nach wie vor als konstante spanischsprachige Bezugsperson dient. Auf der Basis der nun vorhandenen Ergebnisse aus der Spracherwerbspraxis der Kinder zeichnet sich eine Tendenz ab, die im Folgenden auch sprachspezifisch analysiert werden soll.

5.4 Sprachspezifische Ausrichtung: Effekte der Erziehung auf den Spracherwerb

5.4.1 Testverfahren zur Erhebung von Kompetenz/Performanz

Die nachgestellten Ergebnisse stützen sich gänzlich auf meine durchgeführten Sprachbeobachtungen während der ersten Lebensjahre der Kinder bis zum Schuleintritt. Da die Kinder aufgrund ihres nun schon fortgeschrittenen Alters nicht mehr den gegenständlichen Testverfahren unterzogen werden können, die mit Bastian und Eliane durchgeführt

³³⁷ Beispiele aus der Praxis zu Sprachverweigerung werden im Kapitel 5.5.5 „Sprachverweigerung“ behandelt.

³³⁸ Vgl. Kapitel 3.5.1 „Partnerprinzip: Die „une personne – une langue“ Methode“ und dahingehend Grosjeans Feststellung zur Tendenz, sich sprachlich abzuwenden, um die Kinder nicht bloßzustellen.

wurden, soll eine anschließende Synthese auf Basis meiner bereits erhobenen Daten zur damalige Situation erfolgen.

Aufgrund der Beobachtungen aus der Spracherwerbspraxis und der dahinter stehenden Spracherziehungsmethode wird nun auf die Spracherwerbsentwicklung der Kinder im Deutschen wie im Spanischen eingegangen. Daher steht an dieser Stelle nun der sprachlicher Status quo meiner Brüder im Zentrum des Interesses. Es wird dabei jeweils zwischen den Bereichen der Kompetenz und Performanz eine Unterscheidung getroffen.

Bevor nun die konkreten Beschreibungen ihrer Sprachhandlungen folgen, soll zunächst noch das Dichotomiepaar Kompetenz/Performanz eingewiesen und die Termini voneinander abgegrenzt werden. Chomsky hatte dieses Begriffspaar der Kompetenz/Performanz in den 60er Jahren des 19. Jahrhunderts erstmals in die Sprachwissenschaft eingeführt und sie getrennt voneinander definiert. Er setzte die Kompetenz in der Universalgrammatik mit dem angeborenen Spracherwerbsmechanismus (*LAD*) gleich.³³⁹ Per definitionem nimmt der Begriff der Kompetenz Bezug auf das abstrakte System von Sprache. Man geht von einer theoretischen Sprachfähigkeit des Sprechers - basierend auf dem grammatikalischen Wissen um Sprache - aus. Kompetenz kennzeichnet gewissermaßen das unbewusste Wissen des Sprechers über die Sprache, steht aber gleichzeitig eng in Verbindung mit der kommunikativen Kompetenz, also Sprachfähigkeiten, Sprachfertigkeiten, Sprachbeherrschung und das sprachlich ausgedrückte Können eines Sprechers. Im Gegensatz dazu sieht der Begriff der Performanz die Sprachverwendung selbst, die in Gegenüberstellung zur Kompetenz auf die konkrete Sprachhandlung mit all ihren Abweichungen abzielt. Jene Abweichungen ergeben sich durch die Einflussnahme äußerer Faktoren, insbesondere etwa die individuelle Tagesverfassung des Sprechers (Kommunikationsabsicht, Stress, Nervosität, Konzentrationsmangel, Müdigkeit, ...), welche die Kompetenz des bilingualen Sprechers unterschiedlich beeinflussen können. Die Kompetenz und Performanz eines Sprechers können also aufgrund der individuellen Verfassung des Sprechers durchaus voneinander entfernt liegen und werden daher unterschieden.³⁴⁰ Es ist daher sinnvoll, dieses Dichotomiepaar im Kontext der Sprachbeherrschung der Brüder zu unterscheiden. Die Kinder haben das Ausmaß ihrer Sprachbeherrschung in der jeweiligen Sprache in Autoevaluation festgestellt. In Überprüfung dazu spielen selbstverständlich auch meine Beobachtungen hin-

³³⁹ Vgl. Kapitel 3.3.2.2 „Nativismus“.

³⁴⁰ Vgl. Dresselhaus 1979:145f.

sichtlich ihres Kompetenz- und Performanzniveaus eine Rolle. Sie erweitern den Eindruck ihrer Selbstreflexion und stellen die primäre Basis zur ihrer Performanz dar.

5.4.2 Spracherwerbsentwicklung im Deutschen

Im Vorangegangenen konnte bereits ersehen werden, dass Deutsch mittlerweile bei weitem eine größere Gewichtung im Leben der Kinder darstellt, denn die Brüder leben in Österreich, beide wurden in Österreich eingeschult (Domäne Schule) und die Umgebungssprache ist Deutsch. Der dahingehend dominante Status des Deutschen tritt auch in ihrer Spracherwerbsentwicklung deutlich in den Vordergrund, wenngleich das Spanische bis dato durch den ständigen Austausch mit spanischen Muttersprachlern sehr fundiert erworben werden konnte. Da sie sich noch mitten in der Sprachentwicklung beider Sprachen befinden, soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass ihre sprachlichen Fähigkeiten aufgrund des Alters noch lange nicht als voll entfaltet gelten. Es ist anzunehmen, dass sie sich in beiden Sprachen durchaus noch weiterentwickeln werden. Mittlerweile liegen dazu weitere Ergebnisse vor, die später noch skizziert werden.³⁴¹ Der Status quo ihres Sprachstandes mit Eintritt in die Grundschule soll zu Vergleichszwecken mit Bastian und Eliane (gleiche Altersstufe) nun hier *en detail* behandelt werden.

5.4.2.1 Kompetenz

Christian ist der ältere der beiden Brüder und gilt als ein sehr sensibles Kind, das bedächtig handelt und sehr feinfühlig auf seine Umwelt reagiert. Wie im Familienprofil bereits ersichtlich wurde, versucht er stets allem auf den Grund zu gehen. Er ist prinzipiell verstandsdominiert, hat aber gleichzeitig auch ein hohes emotionales Einfühlungsvermögen. Diese Feinfühligkeit kann sicherlich auf sein sensibles, bedächtiges Wesen zurückgeführt werden. Er stellt einen hohen Anspruch an sich selbst wie auch an sein Umfeld, will allem ganz genau auf den Grund gehen und sich zunächst absichern, bevor er an die Dinge herangeht, die er dann auch völlig richtig machen will. Dies wirkt sich auch auf seinen Umgang mit Sprache aus, denn dieser Anspruch macht auch vor seinen beiden Sprachen nicht Halt. Bei Christian hat die Welt ihre Ordnung, der er nach seinem gut Dünken folgt. Diese Ordnung greift auch auf seine Sprachen über. Er vermeidet weitestgehend Sprachmischungen und achtet auf seine korrekte Anwendung von Sprache. Prinzipiell sind ihm Sprachmischungen auch bei seinen Gesprächspartnern zuwider. Er ist

³⁴¹ Vgl. Kapitel 5.5.6 „Ein Blick in die Zukunft“.

sehr bedacht, keine Fehler zu machen und wenn er Fehler macht, korrigiert er diese umgehend. Mit dem Hintergrund dessen führte Christians Versuch, seine sprachliche Kompetenz in Autoevaluation festzustellen, zu folgendem Ergebnis: Gemäß dem Schulnotensystem bewertet er seine Kompetenz in Deutsch – die Fertigkeiten Verstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben umfassend – generell mit einem „Sehr Gut“. Aufgrund seiner Rechtschreibfehler konnte er die Volksschulklasse allerdings nicht wie sein Bruder später mit einem „Sehr Gut“ abschließen, was zwar nicht außerordentlich besorgniserregend ist, aber als etwas ganz klar Verbesserungswürdiges gilt. Im Bereich der deutschen Grammatik, dem fließenden Lesen von Texten oder dem Verfassen eigener hat er keinerlei Probleme. Er kann Texten verständnismäßig einwandfrei folgen und diese problemlos nacherzählen. Ich habe ihn bereits früh (als er etwa vier Jahre alt war) an die Weltliteratur – mit Bedacht auf kindergerechtes Verständnis – herangeführt und konnte bemerken, dass er schon damals die für sein Alter schwere Texte auf Verständnis hin reflektierte, während Sebastian einschlief. Daneben verfügt Christian bereits über ein breites lexikalisches Wissen, das ihm ermöglicht, sich mühelos zu verständigen. Er interessierte sich darüber hinaus schon sehr früh für die Fachbereiche der Medizin und der Technik und hat sich hierzu eigenständig Wissen angeeignet. Die Beschäftigung mit diesen Wissensgebieten konfrontiert ihn zunehmend mit deutschen Fremdwörtern und Fachbegriffen, die er dann auch aktiv verwendet. Er ist ein überdurchschnittlich intelligentes Kind, das sehr vielseitig interessiert und offen ist, dabei immer wieder an neue Bereiche herangeht und dann auch in die Tiefe gehen will.

Sebastian als jüngerer der beiden Brüder ist charakterlich völlig anders geformt als sein Bruder. Sebastian passt sich sofort an neue Situationen an, taucht in diese ein und fügt sich mühelos in neue Begebenheiten ein. Er scheut sich keiner Kontakte, ist tolerant und äußerst spontan. Natürlich nehmen auch die Charakterzüge Sebastians Einfluss auf seine Sprachen. Er ist derjenige, der sich im Vergleich zu Christian eher dazu hinreißen lässt, Sprachmischungen zu tolerieren und seinerseits auch aktiv zu produzieren. Seine Sprachwahl gründet auf einer erhöhten generellen Flexibilität, was hinsichtlich der Sprachbenutzung durch häufigeres *code-switching* und dem Spiel mit Sprache zum Ausdruck kommt. Ebenso wie Christian kann er im Deutschen bereits auf einem sehr stabilen Niveau aufbauen. Im ersten Schuljahr erhält er später im Unterrichtsfach Deutsch die Gesamtnote „Sehr Gut“. In Autoevaluation beurteilte Sebastian selbst die Sprachfertigkeiten des Sprechens, Verstehens, Lesens und Schreibens mit der Note 1. In der Tat beherrscht er schon ein einigermaßen breit gefächertes Lexikon und liest

fließend. Er folgt Texten, mit denen er konfrontiert wird, mühelos und begreift den Sinn. Bei Sebastian dreht sich alles eher um die Frage von Interesse, da er sehr sprunghaft ist und mitunter auch prompt den Blickpunkt seiner Aufmerksamkeit verlagert. Generell läßt dann auch seine Konzentrationsfähigkeit schneller nach und schlägt rasch in Desinteresse um. Er steht allerdings den Anforderungen der ersten Schulstufe in seiner bisherigen Sprachentwicklung Monolingualen in nichts nach und entwickelt sich damit sprachlich völlig normal.

5.4.2.2 Performanz

Christian spricht Hochdeutsch, das bisweilen mit einer dialektalen Variante des Deutschen durchmischt wird. Sein Deutsch ist dabei aber akzentfrei. Er bildet vollständige, grammatikalisch richtige und sinnvolle Sätze. Absolut vergleichbar mit der Performanz eines gleichaltrigen Monolingualen tritt er im sprachlichen Ausdruck sicher auf und bessert beim Sprechen automatisch nach, sollte ihm ein Fehler unterlaufen. Er ist sehr fehleraffin, von dem her konnten weder gröbere Fehler noch starke Sprachmischungen außer der Norm bei Christians Sprachgebrauch beobachtet werden.

Sebastian spricht wie sein Bruder Hochdeutsch, wenngleich etwas stärker dialektal gefärbt. Trotzdem ist auch sein Deutsch als akzentfrei zu werten. Er bildet ebenso vollständige, sinnvolle Sätze ohne grammatikalische Fehler. Er steht seinen monolingualen Klassenkameraden sprachlich in nichts nach. Vielmehr tut sich Sebastian durch außerordentlich schönes Lesen hervor. Seine Lehrerin bevorzugt ihn daher später gerne als „Vorleser“ der Klasse. Hierauf ist er sehr stolz und das mit Recht. Sprachmischungen kommen bei Sebastian zwar nicht im Kontext der Schule, aber im Alltagsgebrauch häufiger vor, worauf weiter unten³⁴² noch explizit eingegangen wird.

5.4.3 Spracherwerbsentwicklung im Spanischen

Während das Deutsche durch die zunehmende Dominanz der Sprachumgebung im Laufe des Heranwachsens der Kinder immer mehr in den Vordergrund trat und mit der Einschulung abrupt die erste Stelle einnahm, wurde das Spanische gleichzeitig auf den zweiten Rang verwiesen. Trotzdem kommt den Brüdern aber über ihre ersten Lebensjahre hinaus doch immer noch der stetig intensive sprachliche Input der Mutter und Großmutter entgegen, weswegen keine markanten Unterschiede auszumachen sind.

³⁴² Vgl. Kapitel 5.5.4 „Sprachmischung“.

Auch die bis dahin längeren Aufenthalte in Kuba konnten die Spracherwerbsentwicklung stützen und festigen. Hinsichtlich der Sprachevaluation äußert sich die Mutter:

„Utilizaron ambas lenguas cuando eran pequeños, es decir, hablaban el alemán y el español. No ha cambiado nada. Ahora, en el idioma han mejorado bastante los dos, en alemán y en español. Ahora, el español que hablan es muy bien.“

Es sind aber doch bereits leichte Unterschiede in der Spracherwerbsentwicklung auszumachen, was auf die Einschulung in das österreichische Schulsystem zurückgeführt werden kann. Die Analyse der spanischen Sprachbeherrschung setzt daher im Folgenden an.

5.4.3.1 Kompetenz

Christians hat sein Spanisch ebenfalls in Autoevaluation bewertet. Hinsichtlich der Fertigkeit des Verstehens bewertet er seine Sprachkompetenz mit der Note 1. Er sagt, er versteht alles, egal, welche spanischsprachige Bezugsperson sich an ihn wendet. Auch wenn er beispielsweise in der U-Bahn auf ein Gespräch spanischer Sprecher aufmerksam wird, folgt er dem Inhalt mühelos und hört gern als passiver Hörer zu. Was das Sprechen betrifft, so beurteilt er seine Kompetenz einen Notengrad schlechter und daher mit lediglich einem „Gut“. Die Sprachfertigkeiten des „Lesens“ und „Schreibens“ wollte er nicht bewerten, da er bislang in keiner der beiden Fähigkeiten eine Unterrichtung genoss. Von einem dem Deutschen ähnlichen schulischen Niveau in diesen Bereichen kann daher nicht gesprochen werden. Laut eigener Angaben empfindet er es nicht einfach, auf Spanisch zu lesen und zu schreiben. Zunächst war er daher auch nicht so sehr erpicht darauf, sich diese Kompetenzen anzueignen. Erst auf Drängen des Vaters, sich den pädagogischen Hintergrund der Großmutter im privaten Bereich der Unterrichtung zu Nutze zu machen, stimmte ihm demgegenüber positiver. Die passive Sprachbeherrschung ist allerdings zweifels ohne vorhanden, denn er versteht alles Spanische und Christian kann – sofern er will – auch bruchstückhaft vorlesen. Das hatte ich während meiner intensiven Beobachtungen ebenfalls feststellen können. Mit einer adäquaten Unterweisung sehe ich daher keine Probleme, die nicht ausgeprägten Fertigkeiten ebenfalls auf ein adäquates Niveau zu bringen.

Sebastian weist wie sein Bruder ein ähnlich stabiles Niveau auf. In Eigenregie hatte auch Sebastian die Bereiche „Verstehen“ „und Sprechen“ jeweils mit der Note 1 bewertet. Gegensätzlich zu Christian wertet er allerdings auch das „Sprechen“ mit einem

„Sehr Gut“. Gleich wie bei seinem Bruder sind die Sprachfertigkeiten des Lesens und Schreibens noch durch entsprechende Unterrichtung zu entwickeln. Ähnlich wie bei Christian fehlt die Motivation, da es auch Sebastian als schwierig zu erlernen empfindet. Prinzipiell stünde die Option der Unterrichtung durch die Großmutter im Raum, ein gewinnbringender Vorteil, dem Folge geleistet wird, wie wir später noch sehen werden. Auch bei Sebastian ist die passive Sprachbeherrschung in vollem Umfang ausgeprägt.

5.4.3.2 Performanz

Christian spricht ein akzentfreies, lateinamerikanisches Spanisch und das weitestgehend fehlerlos. So sind alterstypische Fehler - etwa die reguläre Bildung unregelmäßiger Verba, die Verwendung des Indikativs im falschen Kontext, wo im Spanischen eigentlich der Modus des *Subjuntivo* stehen würde, oder auch fehlerbehaftete Pluralbildungen – bei Christian nicht zu beobachten. Er tritt im sprachlichen Ausdruck sicher auf, spricht fließend im Austausch mit spanischen Muttersprachlern und produziert auch hier vollständige, grammatikalisch richtige und sinnvolle Aussagen. Vergleicht man ihn beispielsweise mit monolingualen Spielkameraden in Kuba, so steht er diesen sprachlich in nichts nach.

Sebastian spricht ebenfalls lateinamerikanisches Spanisch und das völlig akzentfrei. Er tritt genauso wie sein Bruder sprachlich sicher auf und spricht fließend. Er produziert zwar vollständige und sinnhafte Sätze, allerdings können bei Sebastian noch für sein Alter typische Fehler beobachtet werden. So treten beispielsweise noch bei der Bildung unregelmäßiger Verben Schwierigkeiten auf, die Fehler nach sich ziehen, die wiederum nicht eine sofortige Korrektur durch den Sprecher selbst erfahren. Meist korriert ihn dann die Mutter und konjugiert zu Lernzwecken mit ihm gemeinsam beispielsweise Zeitformen. Es kam vor, dass anstatt des *Pretérito indefinido* die erste Person Singular des Verbs „estar“ in Form von „yo estuví“ gebildet wurde, anstelle von der richtigen Konjugation „yo estuve“. Man kann daraus schließen, dass es bei Sebastian noch verstärkt zur Bildung von Hypothesen hinsichtlich der Verfahrensweise des Bildung des sprachlich richtigen Ausdrucks kommt. Sebastian probiert hier im Zuge des Spracherwerbs noch sprachlich inkorrekte Möglichkeiten aus, wie etwa am Beispiel des konjugierten Verbs „estar“ in der Zeit des *Pretérito indefinido* ersichtlich wurde. Er hatte hier eine sprachliche Regel falsch angewandt, die anderswo richtig gewesen wäre und übergeneralisierte dadurch sprachintern. Bis auf vereinzelte Beispiele dieser Art ist Sebasti-

ans sprachlicher Ausdruck aber weitestgehend grammatikalisch richtig und verständlich. Aufgrund seines affektiven Verhaltens fällt es Sebastian leicht, in die jeweils andere Sprachwelt einzutauchen. Er legt weniger Wert auf strikte sprachliche Ordnungen und mischt im Zuge eines flüssigen Sprachhandelns manchmal auch, wenngleich er dem laut eigenen Aussagen unbedingt Herr werden will. Ein dahingehendes Bewusstsein ist eindeutig zu bemerken. Derlei Sprachmischungen passieren dennoch seinem Alter und Charakter angemessen gewöhnlich oft und sind daher sicher kein Zeichen einer sprachlich unausgewogenen Entwicklung oder sprachlicher Fehlentwicklungen.

In Anbetracht dessen wird abermals der Usus Bilingualer des *code-switchings* deutlich – ein Phänomen, das auch bei bilingualen Kindern schon vorkommt (im gegenständlichen Falle vorrangig bei Sebastian). Das *code-switchings* erfolgt dabei intrinsisch und scheint in der kindlichen Sprachentwicklung sehr präsent zu sein. Der Kodewechsel erfolgt allerdings bloß im Austausch mit anderen Bilingualen oder Sprechern, die ebenfalls beide Sprachen sprechen. Erst bei allzu häufigen Sprachmischungen ist der Fall besorgniserregend, vor allem, wenn Anzeichen zum *code-mixing* gegenständlich scheinen. Detailliertes sowohl in Theorie als auch in Praxis kann in den Kapiteln 4.4.2 „Sprachwechsel: Code-switching, Code-mixing, Borrowing“ und 5.5.4 „Sprachmischung“ nachgelesen werden. An dieser Stelle sei dies daher nur erwähnt, aber nicht vertieft.

5.5 Das bilinguale Sprachsystem der Kinder

Im Kapitel des bilingualen Sprachsystems der Kinder stehen nun das Sprachsystem der Kinder, die Sprachwahl (Deutsch oder Spanisch) und eine dahingehend festzumachende starke oder schwache Sprache, Sprachmischung und –verweigerung im Zentrum des Forschungsinteresses. Es soll anhand konkreter Sprachhandlungen festgemacht werden, in welchen Spracherwerbsphasen und speziellen Situationen die Sprachwahl eher zugunsten des Deutschen oder eben des Spanischen ausfällt.

So gehen wir zu Beginn der Frage nachgegangen, ob die beiden Sprachen der Kinder in ein einziges oder zwei verschiedene Sprachsysteme eingegliedert werden. Mit dem Hintergrund der theoretischen Diskussion dessen soll eruiert werden, ob von zwei getrennt voneinander operierenden Sprachsystemen ausgegangen werden kann, wann eine vermeintliche Trennung des Sprachsystems erfolgte, oder ob doch beide Sprachen von Beginn an durch ein einziges Sprachsystem ihrer Funktion nachkommen. Anschließend liegt der Hauptaugenmerk auf der Sprachwahl (Deutsch-Spanisch). Dieses Kapitel be-

schäftigt sich daher vorrangig mit Domänen und den Kontexten, wann die Brüder mit wem welche Sprache sprechen und welche Bestrebungen sie zu konkreten Sprachhandlungen veranlassen. Diese Hintergründe sollen die Auswirkungen auf die Sprachwahl der Kinder entschlüsseln. In den Fokus rückt dabei auch eine bevorzugte Sprachverwendung in Abhängigkeit von Kontexten, Domänen oder Gemütszuständen – beispielsweise bei aufkommender Rage.

Im Anschluss daran werden mittels verschiedener Methoden Rückschlüsse auf die dominante Sprache gezogen. Hierbei ist die Trennung von starker und schwacher Sprache der zentrale Gegenstand der Betrachtung. Das Kapitel der Sprachmischung (*code-switching*) nimmt im darauffolgenden sodann Bezug auf die Zusammensetzung der einzelnen Sprachen auf Wort-, Satz- und Textebene. Das Phänomen des *code-switchings* als gebräuchlicher Usus Bilingualer wird anhand von exemplarischen Sprachhandlungen aus der Sprachpraxis der Brüder vorgeführt.

Zuletzt wollen wir uns noch dem Umstand der Sprachverweigerung widmen, die zwar nicht *ad hoc* eine Gefahr in der Sprachentwicklung darstellt, aber mitunter doch als ein Gefahrenpotenzial im Prozess des Spracherwerbs beobachtet werden kann. Bei Christian konnte eine sprachliche Verweigerung mehrmals beobachtet werden, wohingegen Sebastian nicht derart ausgeprägte Tendenzen zur Sprachverweigerung hat. Die Sprachverweigerungen Christians und deren Verlauf sollen daher aufgezeigt werden. Ziel ist es, dem Leser an dieser Stelle ein vollständiges Bild des Bilingualismus der Brüder zu vermitteln, was wiederum den Eindruck der Individualstudie vervollständigen soll.

An letzter Stelle steht ein bündiges Resümee einhergehend mit einem Ausblick in die Zukunft. Es liegen zwischenzeitlich schon mehr Daten zum Bilingualismus der Brüder vor, da sie mittlerweile schon älter sind und auch dieser Entwicklungsverlauf kurz skizziert werden soll. Primär zielen die erhobenen Daten aber dennoch auf die ersten sechs Jahre des Spracherwerbs der Brüder ab, um im Anschluss daran Vergleiche mit den zwei anderen, bilingualen Kindern (Bastian und Eliane) anzustellen, auf deren intentionaler Erwerbssituation dann in gleicher Weise eingegangen wird.

5.5.1 Ein oder zwei Sprachsysteme?

Die Kinder bedienten sich von klein auf mühelos beiden Sprachen und konnten bereits in ihren frühen Lebensjahren ihre beiden Sprachen je nach sprachlicher Bezugsperson zu weiten Teilen richtig einsetzen. Im Umgang mit fremden Gesprächspartnern stellten sie rasch fest, wie sie das sprachliche Gegenüber einordnen sollen und welche Sprache sie im Austausch mit diesem dann anwandten. Trotzdem waren – vor allem im Kleinkindalter (unter drei Jahren) – Sprachmischungen immer wieder zu beobachten, denn was den Dialog zwischen mir und meinen Brüdern betraf, so wurde damals viel gemischt und die Kinder störten sich nicht daran. Ich selbst wandte mich sowohl auf Spanisch als auch auf Deutsch an sie, so ordneten sie mich offenbar nicht eindeutig einer einzigen Sprache zu, was sie bei ihren Eltern allerdings sehr wohl taten.

In etwa ab ihrem dritten Lebensjahr begannen sie allerdings, offenbar verstärkt auf ihre Sprachverwendung zu achten, denn ich selbst bemerkte damals schnell, dass sie mich als spanischsprachige Bezugsperson nicht mehr akzeptierten und klar auf den Platz einer deutschsprachigen Bezugsperson verwiesen und sie mich fortan so ansahen. So konnte ich mein Spanisch – ich lernte ja auch von den Kindern – nicht mehr im gewohnten Umfang und Umgang mit ihnen zum Einsatz bringen. Als eindeutiges Zeichen dafür, dass die Kinder ihre beiden Sprachen klar zu differenzieren vermögen, ist der durchwegs korrekte Einsatz der jeweiligen Sprache je nach Gesprächspartner heranzuziehen. Auf der Basis dessen kann von zwei getrennt voneinander funktionierenden Sprachsystemen ausgegangen werden. Immer wieder auftretende Unsicherheiten der Mutter, dass die Kinder die Sprachen zu sehr mischen würden, können angesichts ihrer Kompetenz der korrekten Anwendung beider Sprachen problemlos ausgeräumt werden.³⁴³

Im Einzelgespräch mit den Kindern sollte auch der Frage nachgegangen werden, ob es sie belustige, wenn der Vater bei der Sprachanwendung des Spanischen beziehungsweise die Mutter in Verwendung des Deutschen Fehler einbaut. Christian meint dazu, es sei lustig, dann müsse er lachen. Aber er helfe auch seiner Mutter, Deutsch richtig zu sprechen. Sebastian findet die fehlerhafte Sprachanwendung ebenfalls irritierend und er würde dann lachen. Diesen Aussagen ist sicherlich ein gewisses Sprachbewusstsein zu entnehmen, aber auch die Differenzierung zweier verschieden angelegter Sprachsysteme bei den Kindern selbst. Der Vater meint im Einzelgespräch zum Sprachbewusstsein seiner Söhne:

³⁴³ Vgl. dahingehend die Diskussion rund um die Verortung des Sprachsystems in ein einziges oder zwei getrennte Systeme v.a. bei Volterra/Taeschner 1978, aber auch kritisch dazu Meisel 1989 und Genesee 1989.

„Wegen ihrer Zweisprachigkeit unterscheiden sie sich von anderen Kindern schon alleine aus der Tatsache heraus, dass eine zweite Sprache eine andere kulturelle Sicht, andere Möglichkeiten, andere Welten eröffnet. Sie sind sich ihrer beiden Sprachen und ihrer Möglichkeiten sehr wohl bewusst [...].“

Wann genau aber jene Trennung in zwei einzelne Sprachsysteme zu verorten ist, oder ob von Beginn an beide Sprachen in bereits zwei getrennte Sprachsysteme eingeordnet waren, ist eher schwer festzumachen. Anhand der Beobachtungen läßt sich lediglich mutmaßen, dass von Beginn an beide Sprachen in einem einzigen System verankert waren und es in Anbetracht der korrekten Verwendung der Sprachen je nach Gesprächspartner neben einem zunehmenden Sprachbewusstsein und sich reduzierender Sprachmischungen von einer Differenzierung der Sprachen und somit auch einer Trennung der Sprachsysteme ausgegangen werden kann. Mischungen im Bereich der Lexik und Syntax kommen ab dem dritten Lebensjahr seltener vor und wenn, dann sind diese nicht mehr Mischungen im Kontext von *code-mixing*, sondern basieren vielmehr auf einer bewussten Sprachverwendung und sind somit im Bereich des *code-switchings* als gewöhnlicher Usus Bilingualer anzusiedeln. So kann doch zweifelsohne von zwei voneinander getrennten Sprachsysteme und einem dementsprechenden Bewusstsein über Sprache bei beiden Brüdern ausgegangen werden.

5.5.2 Sprachwahl: Deutsch oder Spanisch?

Durch die Beobachtung der Sprachpraxis der Brüder konnte der Sprachgebrauch deutlich erkennbar werden. Christian und Sebastian gebrauchen das Deutsche, wann immer sie sich an ihren Vater, an mich oder ihre Freunde in Österreich wenden. Auch die Antworten der Kinder selbst decken sich mit meiner Sprachbeobachtung. Ihrerseits geben sie an, mit den deutschsprachigen Gesprächspartnern (Vater, Schwester, österreichische Verwandte, Freunde, sonstige Deutschsprachige) ausschließlich Deutsch zu gebrauchen. Der Vater ergänzt bezüglich des Sprachgebrauchs im Einzelgespräch:

„Was mir auffällt ist, dass die Kinder sehr situationsbezogen reagieren. Sie sprechen nicht von sich aus Spanisch, wenn man sie dazu auffordert, sondern passen sich der Situation an. Wenn mit Oma Gloria gesprochen wird, dann ist das automatisch Spanisch. Spricht man mit mir, na selbstverständlich Deutsch.“

Sprechen sie untereinander, so passiert dies ebenfalls überwiegend auf Deutsch. Ein Ausnahmefall tritt ein, wenn sie sich in Anwesenheit Dritter ungestört etwas mitteilen wollen. Das Ausweichen auf die jeweils fremde Sprache in einer bestimmten Sprachumgebung ist auch in spanischsprachiger Umgebung ein beliebtes Mittel, um andere im

Gespräch außen vor zu lassen. Das Deutsche in spanischer Sprachumgebung funktioniert also gewissermaßen als Geheimsprache, genauso wie diesen Zweck das Spanische in deutschsprachiger Umgebung erfüllt. Allerdings gibt es eine Geheimsprache als solche zwischen den Brüdern nicht, wie auch der Vater im Interview anmerkt:

„Für Kinder ist es zum Beispiel lustig, wenn sie sich in einer Sprache unterhalten können, die andere nicht verstehen. Aber das ist im Kindesalter ein Spaß. [...] Wir haben uns als Kinder auch in der „BB-Sprache“ unterhalten, die andere Kinder nicht verstanden. Wenn die Christian und Sebastian miteinander Spanisch reden, stehen die anderen Kinder sicher außen vor. Trotzdem ist es keine Geheimsprache, sondern eben eine ihrer Sprachen.“

Vom Spanischen machen sie dann Gebrauch, wenn sie mit ihrer Mutter, ihrer Großmutter Gloria, der kubanischen Verwandtschaft und ihren Freunden in Kuba sprechen. Die Mutter ist bezüglich der Sprachwahl aber mittlerweile eher ein Spezialfall, da mit dem Schuleintritt auch das Deutsche in die Sprachverwendung mit ihr eingedrungen ist. Sie verständigen sich mit ihr zwischenzeitlich sowohl auf Deutsch wie auch auf Spanisch. Die Sprachwahl ihrer Mutter gegenüber variiert nun in Abhängigkeit von Domänen (Schule), weil im schulischen Kontext die Verständigung auf Deutsch einfacher funktioniert und hilfreich ist, um nicht eine unnötige Verwirrung bei bestimmten schulischen Begrifflichkeiten nach sich zu ziehen.³⁴⁴ Trotzdem bleibt die Mutter nach wie vor ein überwiegend spanischsprachiger Gesprächspartner der Brüder.

Es zeichnet sich ab, dass die bevorzugte Verwendung einer Sprache in Abhängigkeit von verschiedenen Faktoren getroffen wird. Je nach den Faktoren – Kontext, Gesprächspartner, Domäne, Gemütszustand - wählen sie zwischen Spanisch und Deutsch die jeweils geeignete Sprache zum Zwecke der Kommunikation.

Wir schon an anderer Stelle deutlich wurde, kommt es hinsichtlich der Domäne „Schule“ daher vorwiegend zum Gebrauch des Deutschen – auch in der Kommunikation mit der Mutter. Diese wird hier ihrerseits auch vorübergehend dem Partnerprinzip untreu, um ihnen im schulischen Bereich so gut als möglich Hilfestellung zu leisten. Je nach Kontext und Gesprächspartner wägen sie ebenfalls ihre Sprachwahl ab. Des Weiteren basiert die Sprachwahl auch auf Gemütszuständen. Je nachdem, in welcher Verfassung sie sich befinden, oder welchen Kommunikationszweck sie verfolgen, wählen sie zwischen Deutsch und Spanisch folgendermaßen aus:

³⁴⁴ Vgl. Kapitel 5.3.4 „Spracherwerbsphase 4: Der Eintritt in die Grundschule (ab 6 Jahre)“.

- bei Ärger, Wut: eher Spanisch, auch mit deutschsprachigen Gesprächspartnern
- bei Freude: eher Spanisch
- bei Leid und Trauer: Deutsch
- bei Scham: Spanisch
- bei Angst: Deutsch

Christian ist vor allem eher dem Spanischen zugeneigt, wenn er Dritte bewusst außen vor lassen will. Sonst bedient er sich aber hinsichtlich einer präferierten Sprachwahl eher des Deutschen. Er hält vor allem in deutschsprachiger Umgebung eher Abstand von einer ständig wechselnden Sprachverwendung und spricht in deutscher Umgebung ausschließlich mit der Mutter oder Großmutter Spanisch. Gerät er in Rage, so läßt er sich zwar schon, aber eher nur schwer zum Gebrauch spanischer Kraftausdrücke hinreißen. Sebastian verteilt seine Sprachwahl gänzlich nach obigen Gemütszuständen. Gerät er in Wut, so scheut er sich nicht, seinem Ärger sogleich auf Spanisch Ausdruck zu verleihen. Der Vater weist im Interview auch auf die Beziehung zwischen Sebastian und seinem kubanischen Onkel – tío Carlito – hin:

„Du mußt dir nur mal die Beziehung zwischen Sebastian und Carlito ansehen, denn du weißt ja, wie derb Carlito manchmal reden kann. Sebastian fliegt total drauf. Die beiden machen sich einfach einen Spaß draus, Schimpfwörter wie *binga*, *cojones*...zu gebrauchen. Sie verwenden das einfach in lustigen Situationen und scherzen mit den Kraftausdrücken.“

In Summe kann dem entnommen werden, dass sich die spanische Sprache aus Sebastians Sicht zum Ausdruck intensiver Gefühlsregungen viel besser eignet und dies sicherlich auch deswegen, weil er als äußerst impulsives Kind gilt. Eine Affektbetontheit zu Gunsten des Spanischen kann bei Sebastian nicht abgestritten werden und er spielt im Gegensatz zu Christian auch viel eher und gern mit Sprache. Christian folgt seinem eigenen System der Sprachanwendung, die auf einer grundsätzlich anzustrebenden Korrektheit fußt. Aus der Sicht des Vaters bringen aber gerade solche Spiele mit Sprache Würze in den Sprachgebrauch. Er nennt dazu folgendes Beispiel und berichtet von einer Begebenheit in Wien:

„Man kann mit Sprachkenntnissen Dinge bewirken, die anderen verschlossen bleiben. Damals in der Wiener U-Bahn saßen uns zwei ältere Österreicher mit jeweils jüngeren lateinamerikanischen Damen gegenüber. Sie redeten untereinander Spanisch. Wir haben zugehört und ich begann zu scherzen: „So da hast es, jetzt weißt

du, warum ältere Männer Spanisch lernen. Wenn wir dann aussteigen, sage ich irgendetwas Lustiges.“ Bezwecken wollte ich damit, dass sie sehen, dass es auch Leute gibt, die das alles verstehen. Ich wollte einfach etwas provozieren und die Situation auf die Schippe nehmen. Christian wollte das aber nicht. Das war ihm wirklich peinlich.“

Dieses Beispiel macht deutlich, dass sich Christian sich im Gegensatz zu Sebastians spielerischem Umgang mit Sprache gegen solche Sprachspiele wehrt. Er lehnt es strikt ab, findet auch nichts Komisches daran und zieht sich dann zurück, weil er sich peinlich betroffen fühlt. Dahingehend sind auch weniger Sprachmischungen bei Christian zu beobachten, denn er bemüht sich sehr, die Sprachen ordentlich zu verwenden und weitgehend getrennt zu halten. Die hier dargestellte Sprachwahl lässt sich auch heute noch in der Praxis beobachten. Es ist allerdings eindeutig der Überhang zum Deutschen zur Kenntnis zu nehmen.

5.5.3 „Starke Sprache“ versus „schwache Sprache“

Nach Kielhöfer/Jonekeit geben verschiedene Faktoren (emotionale, soziale oder persönliche Gründe des Bilingualen) den Ausschlag für die Klassifizierung einer starken oder schwachen Sprache. Ein absolutes Gleichgewicht in beiden Sprachen kommt so gut wie nie vor. Meist ist vorderhand die besser beherrschte Sprache die zugleich starke Sprache. Von einer spezifischen Sprachwahl, von der im Vorangegangenen die Rede war, kann hier nicht gesprochen werden, da der Gebrauch der jeweiligen Sprache meist auf ganz bestimmte Anlassfälle zurückzuführen ist. Kielhöfer/Jonekeit sehen etwa in der Bestimmung der Zählsprache eine geeignete Methodik der Festlegung der starken Sprache. Details dazu sind im theoretischen Teil im Kapitel 4.1.2.1 „Starke versus schwache Sprache“ nachzulesen.

Wie in den durchgeführten Beobachtungen bereits mehrmals deutlich wurde, setzt sich mit der Einschulung der Brüder in Österreich das Deutsche als Umgebungssprache nun auch ganz eindeutig durch, weil die Schule als dominante Domäne auf die Kinder stark einwirkt, die Alphabetisierung auf Deutsch erfolgte, aber auch die Mehrheit der Gesprächspartner in der Umgebung deutschsprachig sind. Trotzdem habe ich während meiner Beobachtungen in unbefangener Herangehensweise und ohne vorgefaßte Meinung versucht, die starke und die schwache Sprache der Brüder unvoreingenommen zu eroieren.

Eindeutig festzustellen ist, dass Spanisch die Sprache der Minorität ist, denn die Anwendung des Spanischen in Österreich konzentriert sich auf nur wenige Bezugspersonen (Mutter, Großmutter) und auch in der sonstigen Sprachumgebung in Österreich kommt

Spanisch so gut wie nicht vor. Auf der anderen Seite nimmt das Deutsche in Österreich einen sehr hohen Stellenwert ein. Das Deutsche ist damit die Sprache der Majorität und damit auch gleichzeitig die starke Sprache der Brüder.

Es lassen sich hier also schon außersprachliche Faktoren erkennen, die auf die Sprachen der Kinder einwirken. Obwohl es auf der Hand liegt, welchen großen Stellenwert das Deutsche ab dem Schuleintritt einnimmt, sollten trotzdem noch die Resultate der Erhebung abgewartet werden. Es schien mir wichtig, die Kinder wiederum zu beobachten, ihre Antworten aus den Interviews abzuwarten, mit Hilfe dessen die Sprache des Denkens, des Spielens, des Fluchens, des Träumens und des Zählens festgemacht werden sollte. Dabei müssen die Sprachen nicht immer einer klaren Verteilung folgen, ist doch zuletzt der jeweilige Anlass ausschlaggebend für die Wahl der Sprache.

Das Denken beispielsweise - hier sind sich beide Kinder einig – wird durch das Deutsche bestimmt, ebenso wie Selbstgespräche. Die Beobachtung der Kinder beim Spielen macht die Spielsprache Deutsch deutlich. Fluchen passiert bei Christian überwiegend auf Deutsch, Spanisch nur dann, wenn ihm die Situation einen überaus kräftigen Sprachausdruck abverlangt. Sebastian gibt an, er ärgere sich meist auf Deutsch, stellt aber richtig, dass das Fluchen durchaus auch oft auf Spanisch erfolgt. Bestätigt haben meine Beobachtungen einen dahingehenden Überhang an Spanisch hinsichtlich der verwendeten Kraftausdrücke im Rahmen des stark affektiven Handelns von Sebastian. Ziehen Situationen sehr impulsive Gemütsregungen nach sich, so bevorzugt Sebastian ganz klar Spanisch.

An Träume kann sich Christian nur schwer erinnern. Er meint allerdings, wenn er jemandem im Traum begegnet, dann spricht er Deutsch. Sebastian kann sich an Träume besser erinnern und gibt an, er träume in beiden Sprachen. Hierzu erzählt er mir im Einzelgespräch: „Deutsch und auch *español*. Wenn ich in Kuba bin, reden die Leute im Traum *español* und wenn ich da bin, reden sie Deutsch.“ Es war schon die Rede davon, dass Sebastians Charakter flexibler ist und er dadurch viel schneller in die Sprachumgebung eintaucht als Christian. Bei Sebastian ist also eine auf die Sprachumgebung bezogene Traumsprache zu beobachten.

Nicht verwunderlich ist es, dass die Zählsprache beider Kinder Deutsch ist. Hierbei darf nicht darauf vergessen werden, dass die Einschulung auf Deutsch erfolgte und der Unterricht in Mathematik Deutsch ist. In dieser Sprache haben sie das Zählen gelernt und bedienen sich daher auch dem Deutschen, wenn sie beispielsweise die Finger an ihrer Hand abzählen müssen, wozu ich sie in der Einzelsitzung aufgefordert hatte. Es

war mir wichtig, dies auszutesten und mitzuverfolgen, welche Sprache sie beim spontanen Zählen anwenden. Den Annahmen Kielhöfer/Jonekeits folgend ist die Zählsprache eine der wichtigen Indikatoren für die Bestimmung der starken Sprache. In beiden Fällen – bei Christian wie bei Sebastian – kann daher in Anbetracht all dieser Sprachfunktionen das Deutsche als starke Sprache bestimmt werden.

In der Gesamtheit dessen ist hiernach zweifelsohne Deutsch die starke Sprache und Spanisch die schwache Sprache der Brüder.

5.5.4 Sprachmischung

Die Einzelgespräche mit den Kindern wurden unmittelbar nach einem mehrwöchigen Aufenthalt in Kuba durchgeführt. Ich war mir daher dessen bewusst, dass das Spanische durch dieses Sprachbad eine abermalige Vertiefung erfahren hatte, und achtete daher verstärkt auf das Sprachverhalten meiner Brüder im Interview.

Im Gespräch wandte ich mich als deutsche Bezugsperson an beide auf Deutsch und führte meinerseits das gesamte Interview strikt auf Deutsch. Es war bemerkenswert, dass Christian einwandfrei Deutsch mit mir sprach und das ganze Interview hinweg beim Deutschen blieb. Im Gespräch mit Sebastian mogelte sich aber immer wieder das Spanische in den Redefluss hinein, da er im Zuge des Interviews ganz selbstverständlich auf gewohnte, spanische Ausdrücke (er sprach beispielweise stets von *español* statt Spanisch, wenn von der Sprache selbst die Rede war) zurückgriff.

Ich wollte im Einzelgespräch von beiden Kindern wissen, ob sie es bei sich selbst beobachten würden, dass sie ihre beiden Sprachen manchmal verwechseln. Christian bestätigte mir in Selbstreflexion, dass es schon manchmal vorkäme, dass er seine Sprachen verwechsle und dann auch Fehler mache, obwohl er das klarerweise eigentlich gar nicht beabsichtigt. Er erzählt im Hinblick auf einen unbedachten Sprachwechsel ein Vorwissen, das sich in Kuba zugetragen hatte:

„Heuer habe ich mit tío Carlito geredet und dann habe ich einen Absatz auf Deutsch gesagt. Er hat nichts mehr verstanden. Das war aber egal. Ich habe einfach auf Spanisch weitergesprochen, als ich es bemerkt habe.“

Dieser Sprachwechsel auf Textebene passierte ihm im Gespräch offenbar unbewusst, denn er sprach hier mit seinem kubanischen Onkel Carlos und erzählte ihm etwas auf Spanisch. Dann passierte ihm in seiner Gewohnheit dem *code-switching* folgend, dass er im Redefluss auf Deutsch wechselte. Offenbar kam der Wechsel dadurch zustande, dass es ihm kurzfristig leichter fiel, das, was er berichten wollte, auf Deutsch auszudrücken.

Da beinahe alle Familienmitglieder des Deutschen wie des Spanischen mächtig sind, wechselte Christian in der Form des *code-switchings* auf Textebene auf das Deutsche über, doch Carlito, der ausschließlich Spanisch sprach, verstand natürlich plötzlich nichts mehr. Erst dann fiel Christian der hier unzulässige Sprachwechsel auf, da Carlito einer jener Gesprächspartner war, der nur eine der beiden Sprachen verstand. Dieses Beispiel aus der Sprachpraxis zeigt, dass der Gebrauch des *code-switchings* dennoch nicht immer ausschließlich bewusst erfolgt. Von Relevanz ist, welche Gründe hier den Ausschlag geben und inwieweit sich bilinguale Sprecher dessen bewusst sind. Naheliegender ist demnach, dass das *code-switching* mitunter auch unbewussten Vorgängen zugrunde liegt.³⁴⁵

Genau wie Christian bemerkt auch Sebastian bei sich selbst, vor allem auf Wort- und Satzebene auf die jeweils andere Sprache überzuwechseln. Sebastian beginnt beispielsweise einen deutschen Satz und wechselt inmitten des Satzes auf das Spanische über. Es kommt auch vor, dass er in einem deutschen Satz ein spanisches Wort einfügt, weil er gesuchtes Wort in dem Moment auf Deutsch nicht präsent hat. Er bezieht sich hier auf die Wortnot als einer der ausschlaggebenden Gründe für *code-switching*. Christian empfindet diesen Wechsel der Sprachen zwar als etwas Unerwünschtes, weil er sehr darauf bedacht ist, die Sprachen getrennt zu verwenden, sieht es allerdings nicht sehr problematisch, wenn dadurch der Redefluss aufrecht erhalten werden kann (siehe das oben angegebene Beispiel und seine Aussage, es sei egal gewesen). Sebastian aber empfindet den unbewussten Sprachwechsel als etwas von vornherein zu Vermeidendes, obwohl er derjenige ist, der unbewusst öfter davon Gebrauch macht. Trotz seines Sprachwechslens will er seine Sprachen ebenso wie Christian rein halten und klagt daher: „Viele Fehler habe ich da schon. Das ist schlimm. Ich will da keine Fehler haben.“

Wenn auch nicht auf Textebene, so kommt es doch auf Satzebene vorwiegend bei Sebastian zu einem unbewussten Wechsel der Sprache. Er arbeitet manchmal in einem deutschen Satz ein spanisches Wort oder eine Wortgruppe ein oder auch *vice versa* in einem spanischen Satz ein deutsches Wort, wenngleich ich den Eindruck gewinnen konnte, der Sprachwechsel passiert eher im deutschen Redefluss. Wenngleich Sebastian dem Sprachwechsel disziplinierter gegebenübersteht als Christian, so bestimmen bei ihm offenbar individuelle Faktoren (Konzentrationsmangel, Müdigkeit, Stress) den vorkommenden Sprachwechsel oder auch Sprachmischungen. Nachstehende Beispiele aus der Sprachpraxis der Brüder sollen diesen Eindruck aufzeigen:

³⁴⁵ Vgl. Kapitel 4.4.2 „Sprachwechsel: Code-switching, Code-mixing, Borrowing“.

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

Gänzlich unbewusstes *codes-switching*, das dann nicht mehr als *code-switching* zu werten ist, sondern als *code-mixing*, kommen aber dennoch bei Sebastian nicht mehr vor. Sprachmischungen passieren in Anbetracht seines Alters und temperamentvollen Charakters gewöhnlich oft. Erst im Falle allzu häufiger Sprachmischungen kann es als besorgniserregend gewertet werden, vor allem dann, wenn Anzeichen zum gravierenderen *code-mixing* gegenständlich erscheinen. Die Beobachtung zeigt, dass die Ergebnisse kein alarmierendes Zeichen für eine unausgewogene Sprachentwicklung geben oder gar Fehlentwicklung abbilden. Die Mutter stimmt in der Verfolgung der Sprachentwicklung der Kinder damit überein und meint dazu:

„En alemán no tienen problemas creo, pero en el español hay veces que no se saben una palabra y me preguntan entonces. Eso no es exactamente desequilibrada. Desequilibrada es para mí cuando ya se olvidan de una cosa.”

Code-switching als bewusster Vorgang ist vorwiegend dann zu beobachten, wenn die Brüder danach streben, sich sprachlich abzugrenzen. Ein anderer Grund für bewusstes *code-switching* ist das Spiel mit Sprache, von dem bereits weiter oben die Rede war. Ein sehr bewusster Sprachwechsel kommt vor allem dann zur Anwendung, wenn es konkret darum geht, andere aus dem Gespräch auszuschließen.³⁴⁶

Prinzipiell reichen der vorkommende Sprachwechsel und bisweilen auftretende Sprachmischungen bei Christian und Sebastian aber auf keinen Fall so weit, dass die Sprachordnung in einer derartigen Weise gestört wird, sodass die Wirkung der funktionalen Sprachtrennung und –benutzung gänzlich außer Kraft gesetzt wird.

³⁴⁶ Vgl. Kapitel 4.4.2 „Sprachwechsel: Code-switching, Code-mixing, Borrowing“.

5.5.5 Sprachverweigerung

Es kann hier und dort beobachtet werden, dass sich Kinder im Zuge des bilingualen Spracherwerbsprozesses plötzlich einer der beiden Sprachen verweigern. Ein derartiger Sprachstopp in einer Sprache bezieht sich auf den Begriff der Sprachverweigerung. Die der Sprachverweigerung zugrunde liegenden Motive sind vor allen Dingen im emotionalen Bereich des Sprechers zu suchen. Sprachverweigerung kann aber auch durch andere Faktoren zu Tage treten. Die Details dazu finden sich im theoretischen Teil dieser Arbeit unter Punkt 4.4.3 „Sprachverweigerung“.³⁴⁷

Christian verweigerte sich einer Sprache im Laufe seines bilingualen Spracherwerbs öfter. Seine Sprachverweigerung zielte dabei immer auf das Spanische ab. Die wohl einschneidendste und am längsten anhaltende Sprachverweigerungsphase trat gleichzeitig mit seiner Einschulung in die österreichische Volksschule auf. Beinahe während der gesamten ersten Klasse – am gravierendsten verweigerte er sich während des ersten Semesters – wandte er sich dem Spanischen gänzlich ab. Dies war die erste merklich erkennbare Sprachverweigerung Christians und soll hier - neben einer nochmals auftretenden Sprachverweigerung - im Detail geschildert werden. Bei Sebastian nahm Sprachverweigerung nie dieses Ausmaß an. Es sollen aber auch einige Bemerkungen zu einer bemerkbaren beginnenden Sprachverweigerung bei Sebastian gegeben werden.

Mit Eintritt in die Grundschule hatte sich hinsichtlich des sprachlichen Inputs nichts Wesentliches verändert. Gemäß dem erprobten Partnerprinzip wendet sich der Vater auf Deutsch an Christian, die Mutter spricht Spanisch mit ihm. Trotzdem begann Christian nach Schuleintritt (im siebten Lebensjahr), auf konsequente Weise Deutsch zu sprechen und Spanisch völlig zu ignorieren. Er verstand zwar alles, was man ihm auf Spanisch entgegnete, doch weigerte er sich, aktiv Spanisch zu sprechen. Trotz der ausdrücklichen Aufforderungen der Mutter, brachte er kein spanisches Wort mehr über die Lippen. Da diese Sprachverweigerung gleichzeitig mit dem Schuleintritt erfolgte, liegt es nahe, von einer plötzlichen Überhand des Deutschen auszugehen, der er mehr Wertschätzung entgegenbrachte. Schließlich war Deutsch auch die Schulsprache. Bilinguale Kinder dieses Alters beginnen, sich verstärkt mit ihren beiden Sprachen zu beschäftigen und sich vermehrt mit dem Bewusstsein rund um Sprache auseinanderzusetzen. Ein aufkommendes Sprachbewusstsein ist auch bei Christian zu beobachten, das hier vorübergehend zu Ungunsten des Spanischen ausfällt. Als Gründe für Christians Sprachverweigerung sehe

³⁴⁷ Vgl. Kapitel 4.4.3 „Sprachverweigerung“.

ich einerseits die Überhand der Umgebungssprache, die nun nochmals verstärkt in diesem neuen Lebensabschnitt durch die Funktion als Schulsprache (Domäne Schule, *peer group* Klasse) auftritt, aber auch andererseits das Sprachprestige des Deutschen in einer neuen Sprachumgebung, nämlich jener der Klassengemeinschaft. Damit erfolgte eine massive sprachliche Gewichtsverlagerung hin zu einer abermaligen Bedeutungsaufwertung des Deutschen. Sicherlich in Erwägung zu ziehen ist dahingehend auch die Scham, Spanisch zu sprechen und sich dadurch sprachlich von den anderen Schulkameraden zu differenzieren. Es ist nur allzu verständlich, wenn ein Kind in dieser sozial völlig neuen Umgebung versucht, Freunde zu finden. Hier sollten sprachliche Unterschiede Freundschaften primär nicht im Wege stehen. Ich gehe davon aus, dass er mit seinem Hintergrund als Bilingualer den anderen in nichts nachstehen wollte, und verdrängte daher diesen Aspekt seiner Individualität in der Folge. Es ist davon auszugehen, dass die Summe dieser Gründe eine emotional viel positivere Konnotation des Deutschen nach sich zog und das Spanische damit automatisch in den Hintergrund trat und eine vorübergehende Entwertung im Kontext der Schule erfuhr. Wahrscheinlich verweigerte Christian sich aus diesen Gründen zunächst dem Spanischen. Nun wird Andersartigkeit oft im positiven wie negativen Sinne gewertet und Kinder sind hier meist verletzend ehrlich, so wollte Christian seine Andersartigkeit unter Verweigerung des Spanischen nicht sofort zur Schau stellen, sondern sich ganz normal wie alle anderen Kinder auch in die Klasse einordnen und sich der Klassengemeinschaft ohne Bevor- oder Benachteiligung anschließen. So massiv diese Sprachverweigerung auftrat, so währte sich doch nicht sehr lange. Mit zunehmendem Sprachbewusstsein bemerkte Christian schließlich, dass seine Zweisprachigkeit nicht eine Bedrohung seiner sozialen Eingliederung darstellte und er nicht anders war als die anderen Kinder der Klasse. Er gehörte wie alle anderen Kinder ganz selbstverständlich auch der Gruppe an und ging daher nach einer gewissen Zeit von selbst von seiner Sprachverweigerung ab. Im Anschluss daran normalisierte sich die Situation und ging in den gewohnten Sprachgebrauch beider Sprachen – je nach Kontext – über. Alles lenkte sich wie von selbst wieder in gewohnte Bahnen, da die Mutter während dieser Zeit sehr intensiv auf ihn einging und sich auch nach wie vor auf Spanisch mit ihm zu verständigen versuchte. Somit kehrte die sprachliche Normalität wieder ein, bis zu einem weiteren Vorfall, der sich etwas später ereignete.

Natürlich gleicht der Schuleintritt einer sprachlichen Zäsur im Spracherwerbsprozess Bilingualer. Auf Christian als ein sehr sensibles Kind wirken solche Veränderungen

dann nochmals stärker ein und formen sich in einer eben geschilderten Sprachverweigerung aus. Christian negiert aus seiner Sicht die Tatsache, dass eine Sprachverweigerung des Spanischen bei ihm zu beobachten war.

Aber auch eine andere Situation – wenngleich nicht dermaßen gravierend wie im Rahmen des Schuleintritts – zeigt wiederum seine partielle Abwehrhaltung dem Spanischen gegenüber auf. Etwas später – im Alter von etwa acht Jahren – verweigerte er der Mutter gegenüber abermals strikt das Spanische, da er widerwilligst das Weihnachtsfest gemeinsam mit der gesamten Familie in Kuba verbringen sollte. Für Christian war das Weihnachtsfest traditionell mit einem geschmückten Christbaum und Schnee verbunden und er wollte unbedingt diese „weiße Weihnacht“ in Österreich feiern. Als Protest zu diesem geplanten Weihnachtsurlaub verweigerte er sich dem Spanischen völlig. Das Weihnachtsfest wurde allerdings trotz seiner Widerspenstigkeit in Kuba gefeiert. Dies veranlasste ihn, sich auch in Kuba der Mutter gegenüber sprachlich des Spanischen zu verweigern, obwohl er mit den anderen Spanischsprachigen ganz normal Spanisch sprach. Die Mutter war also die einzige Bezugsperson, der er sich im Rahmen dieses Weihnachtsurlaubes sprachlich strikt verweigert hatte. Im Gegensatz zur Sprachverweigerung bei Christians Schuleintritt fungiert hier aber die Sprache bzw. die Verweigerung derer als Druckmittel. Das Kind hatte der Sprache Macht verliehen und sah in ihr einen Macht- und Druckhebel, eigene Interessen durchzusetzen.

Bei Sebastian traten derartige Sprachverweigerungen bis dato nicht in dieser gravierenden Form auf, obschon er manchmal aus Scham seinen Kameraden gegenüber der Mutter spanische Antworten auf ihre Fragen hin verweigert. Er würde sie dann einfach ignorieren, meint er zu seiner Strategie in solchen Situationen. Von einer ausgeprägten Sprachverweigerung kann hier allerdings nicht gesprochen werden. Aus der Sicht der Mutter bekommen wir auch einen Einblick in die sprachliche Verweigerung ihrer Söhne:

„Si han negado alguna vez a hablar español conmigo, no. Momento. Hay veces, que yo les pregunto en español y me responden en alemán. Pero me entienden. Y hay veces, que si les hablo en español y me responden también en español. Pero eso es más cuando ellos practican más el español. Especialmente en Cuba, cuando están más metidos allí en el idioma español. Cuando están allá con las personas, pues, se ponen otra vez automáticamente a hablar bastante español.

Zusammenfassend wird deutlich, dass Christian wegen seines sensiblen Charakters eher zu Sprachverweigerung neigt, während bei Sebastians Sprachverweigerung nur punktuell und infolge von Scham in bestimmten Situationen auftritt. In größerem Ausmaß – wie es bei Christian im Verlauf seiner bilingualen Sprachentwicklung mindestens zwei Mal in größerem Ausmaß zu beobachten war – konnte dies bei Sebastian allerdings nicht beobachtet werden.

5.5.6 Ein Blick in die Zukunft

Da die erhobenen Ergebnisse in Übereinstimmung zu meinem hier vorliegenden Forschungsinteresse auf den Spracherwerb der Brüder bis hin zum Schuleintritt abzielten, wurde ein profundes Bild dessen gegeben, wie eine bilinguale Spracherziehung in der Praxis eines natürlichen, parallelen Bilingualismus vollzogen werden kann.

Nun sind die Kinder zwischenzeitlich aber schon viel älter – Christian besucht mittlerweile schon die Hauptschule und Sebastian ist beinahe am Ende der Volksschule angekommen. Somit können schon mehr Daten herangezogen werden, die in Summe und in Betracht ihrer verfolgbaren, weiteren Entwicklungsfortschritte das Bild einer erfolgreichen bilingualen Erziehung abbilden. Beide sprechen ihrem derzeitigen Alter entsprechend perfekt Deutsch als auch Spanisch. Viel mehr noch kann bei Christian von einem abgeschlossenen Spracherwerb des Spanischen als seine schwache Sprache – respektive dem Bereich der Lexik, denn hier wird von einem lebenslangen Lernen ausgegangen – gesprochen werden, da die sensible Phase der *critical period* im Spracherwerb bereits zum Großteil hinter ihm liegt. Spanisch gilt allerdings bei jedem der Brüder als dermaßen gefestigt, dass sich aus meiner Sicht keine größeren Probleme mehr ergeben werden können, die dem Spanischen der Brüder schaden könnte.

Zum Abschluss soll an dieser Stelle ein Blick in die Zukunft der Kinder gewagt werden. Dies soll aus zweierlei Perspektive erfolgen: Auf der einen Seite werden die Erwartungshaltungen der Eltern ins Blickfeld gerückt, denn wie viele andere Eltern haben auch sie hinsichtlich der Zukunft ihrer Söhne wünschenswerte Vorstellungen. Sie haben sich bemüht, ihnen durch ihren Bilingualismus einen unwiederbringlichen Vorteil mit auf den Weg zu geben und den Grundstein dafür im Rahmen ihrer bilingualen Spracherziehung gelegt. Auf der anderen Seite liegt es natürlich im Ermessen der Kinder, sich diesen Vorteil zu Nutze zu machen. Natürlich können sie frei entscheiden, wohin sie ihr Weg führt. Eines ist allerdings gewiss: Einen Vorteil haben sie schon jetzt an die Hand bekommen – sie sprechen zwei Sprachen perfekt und gelten somit als vollwertige

Deutsch-Spanisch Bilinguale im Sinne meiner festgehaltenen Definitionsweise. Wie sie sich schlussendlich verwirklichen möchten, liegt in ihren eigenen Interessen. Zuletzt soll daher auf die Zukunftsvision aus Sicht der Kinder eingegangen werden, die gleichzeitig den Schlusspunkt der Erhebung darstellt.

Aus Sicht der Mutter lag ihr Motiv und Ziel der bilingualen Spracherziehung stets im Folgenden begründet:

„De que ellos en un futuro puedan hablar perfecto los dos idiomas y que se identifiquen con ambos porque la madre es cubana y el padre es austriaco. Es la identificación que se ponen mis hijos, también con la cultura. Eso tiene importancia.”

In Übereinstimmung mit ihrer Aussage kann anhand der nun vorliegenden Daten von einer erfolgreichen Spracherziehungsleistung gesprochen werden. Der Vater beschreibt das Ziel seiner Erziehung im Bezug auf die Sprache der Kinder folgendermaßen:

„Ich möchte in erster Linie schon, dass sie im deutschen Sprachraum völlig normal aufwachsen. Ich lege aber andererseits Wert darauf, dass der Kontakt zur kubanischen Familie – immerhin leben dort Großvater, Tanten, Cousinsen – aufrecht bleibt. In persönlicher, kultureller und auch sprachlicher Beziehung.”

Es wird ersichtlich, dass die Eltern eine bis dato sprachlich wie kulturell³⁴⁸ ausgewogene Erziehungsarbeit vollbracht haben. Das bisherige Ergebnis der sprachlichen Erziehungsleistung der Eltern kommt den Brüdern im Laufe ihres weiteren Lebensweges als Grundstein an Erfahrung und Sprachkompetenz in zwei Sprachen sicherlich zugute. Dies stellt mit Sicherheit einen Vorteil bezüglich ihrer Zukunft dar.

Zu bemängeln ist aber leider ein komplementärer Sprachunterricht in Spanisch im Rahmen der Pflichtschule. Die Brüder sind eben Schüler eines Schulsystems, innerhalb dessen zunächst keine zweite lebende Fremdsprache (mit Ausnahme von Englisch) im Unterricht angeboten wird, ebensowenig als Freifach. Das bemängelt auch der Vater, denn aus seiner Sicht ist ein Schatz vorhanden, der durch den Pflichtschulunterricht nicht entsprechend gehoben werden konnte. Rupert äußert daher folgende konstruktive Kritik am österreichischen Schulsystem:

„Die Kinder tragen einen ungehobenen Schatz in sich! Daher sollte man das Spanische auch schulisch fördern, um einen fließenden Übergang bereits in der Kind-

³⁴⁸ Zum Aspekt des Bilkulturalismus und der Identität vgl. Vogl 2010.

heit zu schaffen. Durch einen Dreier in Deutsch (Volksschule) bleibt Christian die Tür zum Gymnasium verwehrt und somit auch die Tür zum Unterricht in Spanisch. Das ist genauso, als wenn man Deutsch spricht, aber nicht lesen und schreiben kann, also bliebe das Kind ein spanischer Analphabet. Mir wäre viel lieber, wenn sie jetzt in der Schule auch in Spanisch unterrichtet würden und Lesen und Schreiben in spanischer Unterrichtssprache erfahren dürften. Dürften, nicht müssen. Es gibt keinen sprachlichen Zwang, aber es wäre schön, wenn sie das dürften.“

In Anbetracht dessen hatte die Familie aber trotzdem versucht, das Spanische im privaten Bereich zu fördern und zu festigen, um eben das vorherrschende, aber klar zu bemängelnde Unterrichtsangebot für die Kinder wiederum vorteilhaft zu umgehen. Neben der Möglichkeit eines privaten Förderunterrichts ist es für diese Familie im konkreten Fall einfach, da sie von den sprachlichen Kenntnissen und pädagogischen Fähigkeiten der Großmutter profitieren kann. So wird auch das Manko einer schulischen Förderung im Rahmen der Pflichtschule kompensiert, um eben auch die zu erlernenden Sprachfertigkeiten des Lesens und Schreibens in Spanisch auszubilden. Auf diese Weise soll den Brüdern eine Möglichkeit gegeben werden, ihre sprachliche Entwicklung des Spanischen weiterhin auszubauen und zu fördern. Sie konnten sich mit Hilfe der Großmutter mittlerweile auch eine Sprachkompetenz in den Sprachfertigungsbereichen des Lesens und Schreibens aneignen. An dieser Stelle sei aber darauf hingewiesen und gleichzeitig betont, dass sich vielen Familien diese Möglichkeit eben nicht bietet, sondern jene Familien dann auf einen teuer bezahlten Zusatzunterricht ausweichen müssen, sofern sie jene sprachliche Förderung anstreben.

Der Vorteilhaftigkeit und der Bereicherung sind sich sowohl die Kinder als auch die Eltern mittlerweile vollständig bewusst. Beide Eltern sehen klar die Vorteile des Bilingualismus ihrer Kinder. Von Seiten der Eltern steht es ihnen aber frei, inwiefern sie sich dieses Vorteiles schlussendlich bedienen. Ihnen ging es darum, ihren Söhnen primär das Bestmögliche auf ihren Lebensweg mitzugeben. Die Mutter meint zum Bilingualismus ihrer Söhne, nur Vorteile zu sehen:

„Ventajas, claro. Eso es muy importante. Para su desarrollo, para el futuro, para el trabajo, para los estudios es muy importante que ya, desde pequeño, hayan crecido con otro idioma. Es una ventaja muy grande. Pues ellos ya tienen el entendimiento para otro idioma, para cualquier idioma que venga. Sólo ventajas entonces, es decir, es muy positivo. Desventaja, ninguna.“

Um dahingehend auch mit den Worten des Vaters zu sprechen, schließt ein weiteres Zitat zur Vorteilhaftigkeit des Bilingualismus der Brüder aus Sicht des Vaters an:

„Nachteile, keine. Nur Vorteile! Das liegt an ihnen, was sie daraus machen. Wenn sie erkennen - wie eben auch meinen Lebensüberzeugung ist - dass eine Sprache nicht nur eine Tür, sondern Tore öffnet, dann wird ihr Leben um vieles bereichert. Ein Nachteil kann es nie sein, aber sie müssen das selbst erkennen, welche Chancen sich hier eröffnen.“

Dieser sprachliche Vorteil ist dabei nicht auf ihr unmittelbares Lebensumfeld beschränkt, sondern erleichtert ihnen auch ein globales Sich-Bewegen im Sinne der Zielsetzungen des GER 2001 als politische Zielsetzung der Europäischen Union.³⁴⁹ Die Mutter verdeutlicht dies aus ihrer Sicht mit einer markanten Aussage, die sie im Interview vorbrachte:

„También cuando vayan a visitar otro país en Sudamérica en cualquier lugar en Sudamérica que es, donde más español se habla, nada más en Brasil que se habla el portugués. Pero, el español se habla en muchos países.“

Es sei aber angemerkt, dass Sprachen bei weitem nicht das gleiche Prestige genießen, obwohl von politischer Seite jede Sprache in einem positiven Licht zu sehen ist – so scheint es. Die Mutter dazu wiederum:

„Hay otros niños, por ejemplo, de otros países que no tienen la misma ventaja que ellos. Los turcos, por ejemplo. El turco no tiene el mismo valor como idioma. Pero bueno, es solamente mi impresión.“

Leider hat Ariane mit ihrer Feststellung nicht unrecht. Nach wie vor kann von einer verschiedentlichen Wertung den einzelnen Sprachen gegenüber gesprochen werden. Sprachprestige ist daher sehr wohl auch ein Faktor für eine motivierte Spracherziehung einer Fremdsprache in anderer Sprachumgebung. Diese Vorteilhaftigkeit der Beherrschung von Sprachen wie Spanisch oder Französisch, die beide ein sehr hohes Prestige genießen, aber auch zu reflektierende Einstellungen gegenüber anderen Sprachen, die vermeintlich von weniger hohem Wert sind, wird auch in der anschließenden Fallstudie nochmals aufgegriffen werden. Es ist individuell zu hinterfragen, wie es anderen Menschen geht, die nicht so hoch angesehene Sprachen sprechen.

³⁴⁹ Vgl. Kapitel 2.2 „Mensch & Sprache heute“.

Diese Kinder werden verschiedenen Sprachen und Kulturen allerdings offener gegenüberstehen, da dies auch ein angestrebtes Erziehungsziel der Mutter war, die sich ihrerseits von Beginn an viel Mühe gegeben hat, ihren Söhnen eine offene, tolerante Haltung zu vermitteln. Ariane meint:

„Conocer otras culturas es muy importante. Porque, hay muchas personas aquí en Austria que conocen la cultura de aquí de donde han crecido y no se interesan por conocer otra cultura. Y cuando en un momento determinado estén en un lugar y vean la otra cultura, puede ser un choque o no están preparados para eso porque no la conocieron o porque no se interesaron o algo de esto.”

Eine bereits nachvollziehbare, aufgeschlossene Haltung gegenüber anderen Menschen und Kulturen ist bei Christian – bei Sebastian nicht weniger – der Beschreibung der Mutter zu Folge sicherlich zu beobachten. Sie meint in diesem Kontext weiters:

„Porque Christian, por ejemplo, piensa a leer los libros y dice ah, que se vive así y en Australia la gente hace esto o lo otro o en Mongolia se hace esto. Que entiendan otras culturas, eso es muy importante para mí como su madre. Ellos conocen la cultura cubana. Ellos me preguntan. Con las religiones también, con la religión afrocubana ¿por qué, mamá, se ponen esa ropa? Los vestidos blancos de los Santos, por ejemplo. Y yo les digo que es la religión afrocubana, es decir, la religión afrocubana que pertenece a la cultura cubana.“

Interessiert haben mich des Weiteren speziell auch die Zukunftsvisionen der Kinder selbst, denn jedes Kind malt sich in seiner Phantasie Zukunftsszenarien aus, wo es beruflich einmal gerne stehen würde.

Christian schließt für sich selbst die Option nicht aus, sein Leben eines Tages auch in Kuba zu verbringen. Er fühlt sich in beiden Welten zu Hause und meint: „Ich würde mir einfach zwei Häuser kaufen, eines hier, eines dort.“ Bereits von frühester Kindheit an interessiert sich Christian sehr für die Bereiche Medizin und Technik, denen er wißbegierig gegenübersteht. Früher gab er an, sein erklärtes Ziel sei, eines Tages entweder Pilot oder Arzt zu werden. Zwischenzeitlich sieht er sich nur mehr als Piloten und blüht regelrecht auf, wenn er ein Flugzeug sieht oder irgendeinen Bereich, der mit Fliegen zu tun hat, vertiefen kann. Mit diesem Hintergrund strebt er sehr motiviert nach Leistung in den hierfür relevanten Bereichen wie etwa dem Englischen, Physik und Mathematik.

Sebastian hingegen sieht sich in seinem Leben nicht in Kuba. Nach wie vor ist er leidenschaftlicher Fußballspieler. Diesen Sport übt er nun schon einige Jahre in einem Verein aus. Er ist sich seiner beruflichen Ziele noch nicht so sicher wie Christian, aber will nach wie vor Profifußballspieler werden.

5.6 Familienprofil D-F: Intentionaler, paralleler Bilingualismus

Im Anschluss an die Darstellung des Bildes meiner eigenen Familie zur empirischen Thematisierung eines natürlichen, parallelen Bilingualismus (Deutsch-Spanisch), folgt in Gegenüberstellung dazu nun die Betrachtung einer Familie, in der zum Zwecke der bilingualen Spracherziehung der Kinder das Ziel des intentionalen, parallelen Bilingualismus (Deutsch-Französisch) verfolgt und gelebt wird. Dem Wunsch der Familie nachkommend wird die anschließende Darstellung in weitgehend anonymisierter Form wiedergegeben.

Mit dem Interesse der Einordnung der Familie in den spezifisch intentionalen Spracherziehungskontext soll auch hier die familiäre Sprachumgebung der Kinder – Bastian und Eliane – genau beschrieben werden. Die Familie, in der die Kinder aufwachsen, besteht auch hier wiederum im engeren Sinne aus vier Personen, die zunächst das sprachliche Umfeld der Geschwister markieren. Die Mitglieder dieser Familie sind:

- (1) Der Vater, Erich (geb. 2.4.1963)
- (2) Die Mutter, Ulrike (geb. 6.7.1968)
- (3) Das Kind, Bastian (geb. 3.7.2004, zum Zeitpunkt der Erhebung im 7. Lebensjahr)
- (4) Das Kind, Eliane (geb. 12.11.2005, zum Zeitpunkt der Erhebung im 6. Lebensjahr)

Wiederum bilden die anschließenden Personenbeschreibungen das Umfeld der Kinder mit Bezugnahme auf Herkunft, Sprache und Bildungsgrad ab. Jedes der Familienmitglieder soll zunächst im engeren Kreis der Familie beschrieben werden, bevor auch noch weitere wichtige Bezugspersonen für die sprachliche Konstellation der Kinder im erweiterten Kreise der Familie Erwähnung und Beschreibung finden.

- (1) Erich ist in Österreich (Wien) geboren und spricht Deutsch. Er hat nach dem Abschluss einer Höheren Technischen Lehranstalt berufsbegleitend zwei Masterstudien (MBA in Business Administration und MBA in Mediation) erfolgreich absolviert. Von Berufs wegen ist er sehr engagiert in der Wirtschaft tätig und dort meist entsprechend eingespannt. Seine Einstellung gleicht dem weltoffenen Wesen seiner Frau, die gleich im Anschluss *en detail* beschrieben wird. Ihn prägt ein sehr reflektierter, intelligenter und bedächtiger Charakter. Neben seiner deutschen Muttersprache

che brachte sich Erich – angesteckt durch die Begeisterung seiner Frau für Sprachen – überwiegend im Selbststudium sukzessive mehrere Sprachen bei. So spricht er neben Deutsch und Englisch auch seit nunmehr 10 Jahren Italienisch, seit sechs Jahren Französisch, Spanisch begann er vor drei Jahren zu lernen und Russisch kam in diesem Jahr (2011) noch hinzu. Erich stellt die deutschsprachige Bezugsperson der Kinder dar.

- (2) Ulrike ist ebenfalls in Österreich (Klagenfurt) geboren und wuchs in Kärnten auf. Nach dem Abschluss des Gymnasiums inskribierte Ulrike – damals 18-jährig – an der Universität Innsbruck und wechselte mit 19 Jahren an die Universität Wien, wo sie zunächst ein Sprachstudium (Lehramt) in Englisch, Französisch und Spanisch absolvierte. Im Anschluss daran schloss sie ein Wirtschaftsstudium (Exportmanagement) ab und promovierte schließlich in Entwicklungspsychologie. In der Zeit zwischen 1993-1995 unterrichtete sie die studierten Sprachen zwei Jahre lang zunächst in Schottland, danach Französisch und Spanisch im Gymnasium Klosterneuburg. Anschließend wechselte sie in den wirtschaftlichen Bereich und war dort bis 2002 erfolgreich tätig. Heute engagiert sie sich im Gesundheitswesen, hat einige Bücher publiziert und erweitert immer wieder wissbegierig ihren Horizont. Ulrike entstammt einem sehr offenen Elternhaus, in dem diverse Sprachbezüge zu Muttersprachlern Gang und Gäbe waren. So kamen immer wieder *native speakers* verschiedenster Sprachen ins elterliche Heim und prägten damit sehr früh auch das sprachliche Umfeld der Schwestern, was ihre hohe Sprachaffinität erklärt. Sie wird geschätzt als sehr weltoffene, bildungsbeflissene Frau und spricht die folgenden Sprachen fließend: Deutsch (Muttersprache), Englisch, Französisch, Spanisch und Italienisch.

- (3) Bastian ist gebürtiger Österreicher, wurde 2004 geboren und wächst seitdem hier auf. Schon früh verbrachte er gemeinsam mit seiner Mutter und dem Vater Zeit in Frankreich. Zu Frankreich herrscht auch ein starker familiärer Bezug vor, da seine Tante dort lebt. Von frühen Kindesbeinen an prägen ihn daher kontinuierliche Reisen nach Frankreich, die neben der Sprache auch seine Beziehung zu einem auswärtig lebenden Teil der Familie halten und festigen sollen. Die Reisen nach Frankreich erstrecken sich im Durchschnitt auf maximal 4-wöchige Aufenthalte im Zielsprachenland. Der Eintritt in das österreichische Schulsystem mit sechs Jahren steht nun

aber längeren Aufenthalten in Frankreich entgegen, wenngleich die Familie aber immer wieder nach Frankreich reist, wann immer sich die Gelegenheit dazu bietet. Die Mutter legt sehr viel Wert darauf, den direkten Bezug zum Land der Zielsprache laufend herzustellen. Bastian hat einen Waldorf-Kindergarten besucht und gilt als kleiner Professor der Familie, da er sehr wissbegierig auftritt und allem bis ins kleinste Detail auf den Grund gehen will. Er ist ein offener, äußerst vielseitig interessierter und feinfühler Junge, der zudem sehr musikalisch ist. Sein Handeln ist ein bedächtiges, verstandsbetontes Vorgehen mit dem Ziel, alles zu hinterfragen.

- (4) Eliane ist ebenfalls in Österreich geboren (2005) und wächst hier auf. Genau wie ihr Bruder Bastian verbringt sie immer wieder zusammen mit ihrer Familie Zeit in Frankreich. Eliane besuchte vor der Einschulung einen Waldorf-Kindergarten. Konträr zu Bastian ist Elianes Wesen geprägt von einem äußerst starken und durchsetzungsfähigen Charakter. Dabei ist sie sehr liebevoll und gilt als Beschützerin der anderen Kleinen im Kindergarten. Sie agiert vielfach sehr temperamentvoll und lässt sich selten etwas verbieten, wenn sie sich für etwas stark machen will. Bemerkenswert ist bei Eliane eine sehr gut ausgeprägte Motorik, denn sie war schon als Kleinkind motorisch unheimlich geschickt. Die Mutter meint hier einen Zusammenhang mit einer rascheren Sprachentwicklung, die bei Eliane auffällig zu beobachten ist, zu erkennen. Vergleicht man Bastian und Eliane – der Altersunterschied zwischen den Geschwistern beträgt 16 Monate – so bemerkt man nur wenige Unterschiede in der Entwicklung. Sie konnte die Altersdifferenz zu ihrem Bruder von 16 Monaten relativ schnell wettmachen und versucht gerade heute auch noch, Bastian in vielem nachzueifern. So übt sie sich beispielsweise im Lesen, das sich Bastian vorschulisch selbst beibringt, und versucht stets, mit ihrem älteren Bruder mitzulernen.

Die nachstehenden Personen spielen im sprachlichen Umfeld der Kinder neben den Eltern eine wichtige Rolle des Sprachbezugs. Daher soll auf sie ebenfalls kurz eingegangen werden:

- (1) Das derzeitige *Au-pair*-Mädchen, Anaïs
- (2) Die Schwester der Mutter und Tante der Kinder – Alinde, die in Paris lebt

- (1) In Ergänzung zur intentionalen Spracherziehung der Mutter wird darauf Wert gelegt, dass immer ein französisches *Au-pair*-Mädchen für die Kinder da ist, um über diese intentionale, bilinguale Erziehungsleistung auch den direkten Sprachbezug zu einem *native speaker* des Französischen herzustellen. Laut Vertrag muss sich das *Au-pair*-Mädchen auch stets auf Französisch an die Kinder wenden und darf nicht auf Deutsch übergreifen, worauf die Mutter bei der Einstellung explizit hinweist. Sollte sich herausstellen, dass die Kommunikation zwischen ihr und den Kindern nicht ausschließlich auf Französisch erfolgt und das *Au-pair*-Mädchen beginnt, mit den Kindern neben Französisch auch Deutsch zu sprechen, so wäre das ein Grund, weswegen der Vertrag seitens der Mutter gelöst werden müsste. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die Kinder stets einem direkten Bezug zu einem französischen *native speaker* ausgesetzt sind. Somit stellt auch das *Au-pair*-Mädchen, das sich permanent im direkten Umfeld der Geschwister bewegt, einen erweiterten Teil der Familie und gleichzeitig den direkten Sprachbezug zu französischen Muttersprachlern dar. Sie gewährleistet zusätzlich zur intentionalen Spracherziehung der Mutter den permanenten Bezug der Kinder zu einem sprachlich authentischen Französisch.
- (2) Die Schwester der Mutter – die Tante der Kinder – lebt in Frankreich. Der Kontakt gilt als sehr eng und wird während des Alltags der Kinder in Österreich durch kontinuierliche Telefonanrufe sichergestellt. Gegenseitige Besuche halten diesen Kontakt auch auf persönlicher Ebene und in direkter Form aufrecht. Während der schulfreien Zeit – etwa in den Sommerferien – ist es darüber hinaus wünschenswert, dass die Kinder alleine Zeit mit ihrer Tante in Frankreich verbringen. Die Geschwister halten sich dann also ohne Vater oder Mutter ein paar Wochen lang bei ihrer Tante im Zielsprachenland auf. Alinde und ihr Mann Mathieu gelten damit als weitere, wichtige sprachliche Bezugspersonen, wenngleich Alinde deutschsprachig ist, dies aber in der Form so nicht mehr lebt. Aus Sicht der Kinder repräsentiert das in Frankreich lebende Ehepaar daher neben dem französischsprachigen *Au-pair*-Mädchen und der Mutter weitere französischsprachige Bezugspersonen.

5.7 Die Sprachpraxis der Familie

Zum Zwecke eines vollständigen sprachlichen Bildes soll hier der Rahmen der konkreten Sprachpraxis der Familie aufgezeigt werden. Die vorab eingeführten sprachlichen Bezugspersonen der Geschwister im Hintergrund haltend, wird an dieser Stelle die Sprachpraxis der intentionalen, parallelen Spracherziehung skizziert. Der Leser erhält nun ein detailliertes Abbild dessen, wie die sprachliche Praxis innerhalb dieser Familie konkret vollzogen wird. Wiederum soll die Betrachtung des sprachlichen Alltags in differenzierter Form erfolgen. Daher wird abermals in die einzelnen Erhebungen zu Partnersprache, Familiensprache und Spracherziehungsmethodik unterteilt. Auch in dieser Familie nimmt die Partner- und Familiensprache Einfluss auf die sprachliche Prägung der Kinder. Dennoch gilt auch hier das Prinzip der Sprachtrennung als zentrale Methodik der Spracherziehung, die sich an Grammonts Methode der *une personne – une langue* orientiert und dabei für die Kinder den primär ausschlaggebenden Moment ihrer bilingualen Sprachentwicklung markiert. Die Summe des im Anschluss Betrachteten soll das sprachliche Umfeld, in dem sich die Kinder permanent bewegen, darstellen.

5.7.1 Partnersprache

Wie bereits eingangs erwähnt, kommt die Mutter der Kinder aus einem sehr weltoffenen Elternhaus, in dem es Gang und Gäbe war, dass sich Menschen mit anderer Muttersprache über einige Zeit hinweg im Kreise der Familie aufhielten. Ulrike und ihre Schwester wurden dadurch bereits sehr früh für verschiedenste Sprachen sensibilisiert und so war es für sie nie etwas Außergewöhnliches, sich mit Menschen anderer Herkunft auch sprachlich auseinanderzusetzen. Dieser frühe Sprachbezug wurde zu einem prägenden Element im Leben der Schwestern, da sie immer wieder in Kontakt mit unterschiedlichsten Muttersprachlern standen, was die hohe Sprachaffinität der Schwestern erklärt. Sprachen sollten in ihrer beider Lebenswege auch in späterer Zukunft eine große Rolle spielen. Ulrikes Schwester ging ins Ausland, lebt und arbeitet bereits seit Jahren in Frankreich.

Erste Berührungspunkte mit der gewählten Fremdsprache des Französischen zum Zwecke der intentionalen, bilingualen Spracherziehung der Kinder erfolgten bei beiden Elternteilen – Ulrike und Erich - bereits in der Mittelschule. Erich belegte Französisch als Freifach und Ulrike lernte in der Oberstufe des Gymnasiums (ab dem 14. Lebensjahr) die Fremdsprache Französisch im schulischen Kontext. Im Gegensatz zu Erich und ihrer Schwester setzte Ulrike ihren Weg mit einem Studium (Lehramt) der

Sprachen Englisch, Französisch und Spanisch fort und unterrichtete diese nach dem erfolgreichen Abschluss an der Universität Wien zwei Jahre lang im Ausland (Schottland) und in Österreich (Klosterneuburg). Diese Liebe zu Sprachen konnte Ulrike später auch ihrem Mann vermitteln und begeisterte damit auch ihn für das Erlernen von Fremdsprachen. Im Einzelgespräch berichtet sie mir dazu das Folgende:

„Aber ich muß dazu sagen, ich habe meinen Mann dazu gebracht, dass er sich selbst viele Sprachen beigebracht hat. Bei Bastian lernt er zum Beispiel jetzt Russisch mit und bildet quasi auch eine eigene Allianz mit ihm. Sie tauschen also dann auch Vokabeln aus, die Eliane und ich nicht verstehen.“

Animiert durch seine Frau bestätigt auch Erich seine wachsende Begeisterung für Sprachen, die sich maßgeblich auf sein Leben auswirkten. Er berichtet dazu im Interview:

„Begonnen hat es damit, dass ich sehr positiv darüber beeindruckt war, dass Ulrike sich dafür entschieden und begonnen hat, mit den Kindern Französisch zu sprechen. Gleichzeitig war meine Überlegung dann, auch Französisch zu lernen. Mit Italienisch hatte ich deswegen schon vorher begonnen, da ein Teil der Familie meiner Frau italienischer Herkunft ist. Und dann habe ich mir gedacht, jetzt wird in meiner Familie Französisch gesprochen, das konnte ich zu der Zeit noch nicht. Ich wollte, dass ich die Kinder, wenn sie älter sind, auch verstehen kann, wenn sie Französisch sprechen. Das hat mich genug begeistert, um dann auch mit dem Lernen von Französisch zu beginnen. Technisch habe ich das dann so gemacht, dass ich mir mehrere Computerlernkurse besorgt habe und mit denen dann begonnen habe, Französisch zu lernen, also Vokabeltraining und einfach auch viel durch das Zuhören in der Familie. Französisch habe ich also im Selbststudium gelernt. Ich hatte es zwar als Freifach in der Schule, aber von dem habe ich eher wenig mitgenommen.“

Auch Saunders betont im Hinblick auf die Rolle des Partners³⁵⁰ im Rahmen einer intentionalen Bilingualerziehung das Folgende:

„[...] the most important factors contributing to their and others' success is undoubtedly a positive and accepting attitude on the part of the monolingual parent towards what his or her partner is doing and a little effort by the bilingual parent and the children to ensure that the monolingual parent is catered for in some way and does not feel left out of family conversations.“³⁵¹

Sprachen sind sicherlich primär durch den Lebensweg der Mutter ein wichtiger Teil ihrer eigenen Familie geworden, wodurch auch ihr Ehemann für das Sprachlernen von Fremdsprachen begeistert wurde. Heute lebt die Familie diese Mehrsprachigkeit auf

³⁵⁰ Vgl. die Empfehlungen von George Saunders im Kapitel 4.5.2.2 „Empirische Beiträge zum intentionalen, parallelen Bilingualismus“.

³⁵¹ Saunders 1988:46.

eine für sie ganz selbstverständliche Weise – alle zusammen und jeder für sich. Dabei sieht das Ehepaar in Bezügen zum Zielsprachenland und authentischen Sprachkontakten unabdingbare Komponenten für das Erlernen einer Fremdsprache. Die Eltern messen hierbei dem direkten Austausch mit Muttersprachlern und dem Eintauchen in die fremdsprachliche Welt (Immersion) höchste Wichtigkeit beim Erlernen der Fremdsprache bei. Dahingehend meint Ulrike im Interview:

„Für mich gehört der Bezug zum Land und dessen Kultur ganz einfach zu Sprache und Sprachverständnis. Ich fördere das ganz eindeutig zum Beispiel durch Reisen nach Frankreich, einem französischen *Au-Pair*-Mädchen und dem permanenten Bezug zur Tante der Kinder, also meiner Schwester, die in Frankreich lebt. Bei ihr verbringen meine Kinder dann auch längere Aufenthalte im Land selbst.“

Die Mutter nimmt hier Bezug auf die Wichtigkeit des aus der Forschungsliteratur bekannten Terminus der „Immersion“, der auch in der Familie³⁵² von Christian und Sebastian als unheimlich wertvoller Faktor im Hinblick auf das Aneignen einer Sprache gehandelt wird. Spracherwerb wie Sprachlernen soll stets auch durch einen direkten Bezug zu Muttersprachlern und zum fremdsprachigen Land gefördert werden.

Mit dem Hintergrund dieser Überzeugung und einer hohen Kompetenz in der Fremdsprache selbst, mißt Ulrike dem Wörterbuch mittlerweile eigentlich keine große Bedeutung mehr bei. Ulrike überprüft gerne im direkten Austausch mit Muttersprachlern ihre individuelle Sprachkompetenz. Heute konzentriert sich die Strategie ihres Sprachlernens beziehungsweise die Vervollkommnung der bereits hohen Kompetenz der Fremdsprache lediglich auf einzelne Facetten der Sprache. Hilfreich ist ein Wörterbuch für sie daher eigentlich nur dann, wenn sie sich aktiv neues Vokabular aneignen oder sprachliche Konstruktionen neu dazulernen will. Ulrike meint dahingehend: „Ein Wörterbuch benutze ich - wenn überhaupt - nur beim Lesen, wenn ich neue Vokabeln oder mir unbekannte Wortkreationen aktiv lernen will.“ Mittlerweile sieht sie aufgrund ihrer sehr hohen Sprachkompetenz in der Nutzung eines französisch/deutschen beziehungsweise deutsch/französischen Wörterbuchs eher wenig Sinn. Trotzdem bildet sie sich in Eigenregie mit komplementären Sprachlernmitteln fort. Um sich stets weiterzuentwickeln und ihr eigenes Sprachlernen immer wieder zu vertiefen, nützt sie generell lieber *learning by doing* als Sprachlernmethode im direkten Austausch mit *native speakers*, was aus ihrer Sicht dem gewünschten

³⁵² Vgl. Kapitel 5.2.1 „Partnersprache“.

Sprachlernfortschritt am ehesten Rechnung trägt. Um mit den Worten Ulrikes zu sprechen:

„Ein Wörterbuch benutze ich eigentlich kaum mehr. Ich lerne durch das Verstehen im Austausch mit Muttersprachlern. Gerechterweise muß ich hier aber anmerken, dass ich nun das *Écoute* (ein französisches Sprachmagazin) abonniert habe. Mir kommt der Vorteil zugute, dass ich im Land selbst nachfragen kann. Es ist also eher *learning by doing*, nicht so sehr die Benutzung eines Wörterbuchs.“

Sie führt im Hinblick auf die Erweiterung ihres Wortschatzes – die Ausweitung der Lexik als einen zu klassifizierenden Bereich des lebenslangen Lernens – einen neuen Begriff ein und sieht die Wichtigkeit hinsichtlich ihres individuellen Sprachlernens primär in der Zuhilfenahme eines „lebendigen Wörterbuchs“. Im Einzelgespräch führt sie ihre Gedanken zur Nutzung dieser Art des Wörterbuches aus:

„Ich nenne hier den Begriff der „lebendigen Wörterbücher“ - so könnte man das bezeichnen – denn, wenn, dann frage ich Muttersprachler im Land selbst oder unsere *Au-pair*-Mädchen. Mit Hilfe derer wurde beispielsweise eine Art Glossar als eigenes Wörterbuch angelegt, wo etwa ein spezifisches Kinder-Vokabular (Spiel- und Babysachen, Ausdrücke wie Schnuller oder Latz) angelegt wurde.“

Ulrike vergaß in ihren Bestrebungen der intentionalen, parallelen Spracherziehung ihrer Kinder auch nicht auf die Einbringung eines spezifischen Vokabulars, das im herkömmlichen Fremdsprachenlernen sicherlich nicht in einer Art und Weise ausgeprägt ist, um dem lexikalischen Bedarf im Rahmen der Kindererziehung ausreichend gerecht zu werden. Mit Hilfe der *Au-pair*-Mädchen konnte dieses Manko allerdings schnell ausgeglichen werden. Ein spezifisches Kinder-Vokabular in Form eines Glossars anzulegen, war sicherlich ein geschickter, aber auch notwendiger Schritt im Hinblick auf ihre spracherzieherischen Bestrebungen, um die nötige sprachliche Authentizität herzustellen.

Genau wie Ulrike misst auch ihr Mann Erich dem Sprachbad, authentischer Sprachverwendung der Fremdsprache sowie dem Austausch mit nativen Sprechern, die sich durch stetige Bezüge zum Zielsprachenland ergeben, höchste Bedeutung im Prozess des Erlernens einer Sprache bei. Seine Strategie des Lernens einer Fremdsprache gleicht daher der Ulrikes: Immersion, authentischer Sprachkontakt mit Muttersprachlern und komplementäre Sprachlernmittel als unterstützendes Element im Sprachlernprozess.

Über die Jahre hinweg konnten sich beide Elternteile eine hohe Kompetenz – Ulrike ungleich Erich höher - in der Fremdsprache Französisch aneignen, obschon ein ungleich

höherer Anspruch an die Sprachkompetenz der Mutter gestellt wird, da primär sie den Kindern als französischsprachige Bezugsperson dienen soll. Im Einzelgespräch bat ich beide Elternteile, die fremdsprachliche Kompetenz in Autoevaluation (Schulnotensystem: 1=Sehr Gut, 2=Gut, 3=Befriedigend, 4=Genügend, 5=Nicht Genügend) zu bewerten. In Summe bewertet Ulrike ihr Französisch als „Sehr Gut“. Sie hat außerdem das Gefühl, jedem Thema in der Fremdsprache – ob es sich nun um politische Belange, Kunst, Literatur oder einen anderen spezifischen Bereich handelt – problemlos folgen zu können. Ulrike strebt darüber hinaus aber auch an, das Zeitgeschehen Frankreichs permanent mitzuverfolgen, um auch hier einer für sie authentischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Ereignissen gerecht zu werden. Dies erklärt sie im Einzelgespräch folgendermaßen:

„Für mich gehört Kultur ganz einfach zu Sprache und zu Sprachverständnis. Ich informiere mich auch selbst über politische Vorkommnisse in Frankreich, ganz einfach auch um für die Kinder da am Ball zu bleiben.“

Deutlich wird hierbei, dass Ulrike einen ausgesprochen hohen Anspruch an sich selbst stellt, wie sie es auch im Rahmen ihrer strengen Autoevaluation anmerkt. Sie strebt nicht nur Sprachkompetenz, sondern vielmehr ein umfassendes Sprachlernen und Sprachverständnis an, das keineswegs bei einer erreichten hohen Kompetenz in einzelnen Bereichen der Sprachfertigkeiten mit dem primären Ziel der Kommunikation endet. So ist sie auch sehr selbstkritisch im Bezug auf die Evaluation ihrer Kompetenz in der Fremdsprache. Sie bewertet sich dabei in Autoevaluation generell eher schlechter, als dies laut der Einschätzung des Kindermädchens – eines *native speakers* - tatsächlich der Fall ist. Das *Au-pair*-Mädchen meinte auf meine Frage zur Sprachkompetenz der Mutter im Einzelgespräch: „Ulli est vraiment bilingüe. Elle parle sans fautes. Elle fait tellement rare des fautes, ça on ne remarque pas.“ Der Feststellung des französischen Kindermädchens zufolge gleicht die Sprachkompetenz der Mutter *de facto* der eines französischen Muttersprachlers.

Hinsichtlich der Fremdsprache des Französischen - aufgegliedert in die Teilbereiche der Aussprache, Grammatik, Lexik, Umgangssprache und gehobene Sprache – bewertet Ulrike ihre Kompetenz vor allem in der Sprachanwendung etwas vorsichtiger mit einem „Gut“. Im Bereich der Grammatik scheint sie sehr sicher zu sein und beurteilt ihre Kenntnisse schlichtweg mit einem „Sehr Gut“. Meine Beobachtungen hinsichtlich ihrer Sprachkompetenz lassen den Schluss zu, dass eigentlich alle Bereiche der Sprache mit der Note 1 zu bewerten wären. Die Kompetenz in den sprachlichen Fertigkeiten des

Hörens, Sprechens, Lesens und Schreibens bewertet sie durchwegs mit „Sehr Gut“. Das Schreiben sei von dieser sehr guten Bewertung allerdings ausgenommen – hier tendiert Ulrike eher zu einem „Gut“ – da sie anmerkt, sie müsse gerade beim Schreiben des Französischen schon immer wieder vor allem die in Französisch so wichtigen Endungen kurz überprüfen, um auch hier wiederum ihrem hohen Anspruch an ein absolut fehlerloses Sprachkönnen gerecht zu werden. Sprachlicher Ehrgeiz und das Bestreben, sich ständig in der Fremdsprache weiterzuentwickeln sollen hier allerdings nicht als überdimensioniert gewertet werden, sondern scheinen vielmehr ein neuerlicher Ansporn für die Mutter zu sein, um ihrer Rolle als französischsprachige Bezugsperson der Kinder auch wirklich gerecht zu werden. Die intentionale Spracherziehung setzt zu deren Gelingen natürlich eine hohe Kompetenz in der Fremdsprache voraus, um nicht Gefahr zu laufen, dass eine mangelnde Kompetenz in der Fremdsprache eine intentionale Spracherziehung dermaßen erschwert, dass das hierfür nötige Durchhaltevermögen untergraben wird. Vorurteile dieser Art hinsichtlich der intentionalen, parallelen Spracherziehung wurden bereits an anderer Stelle erwähnt. Es ist daher verständlich, dass Ulrike mit dem Hintergrund ihres hohen Anspruches an sich selbst derlei Unterstellungen von sich aus keinen Raum bieten will.³⁵³ Mit ihrem Hintergrund als Romanistin, Sprachpädagogin und Entwicklungspsychologin erfüllt die Mutter demnach sicherlich die hierfür nötigen Voraussetzungen in vorbildlicher Weise, da sie den nötigen Wissenshintergrund hat von da her als ideale Kandidatin gehandelt werden kann, um die bilinguale Spracherziehung ihrer Kinder erfolgreich zu gestalten. Auch Saunders betrachtet die Aufrechterhaltung der Sprachkompetenz des Elternteils, das die Fremdsprache vermittelt, mit Hilfe von authentischem Sprachinput als wesentlich.³⁵⁴ Erich folgte mit dem Selbststudium des Französischen seinem Bestreben, durch die in die Familie eingebrachte Fremdsprache als Vater nicht Außen vor bleiben zu müssen. So nahm er den positiven Eindruck über die Bestrebungen Ulrikes, die Kinder neben Deutsch auch auf Französisch zu erziehen, zum Anlass, um auch seinerseits einem individuell sprachlichen Ziel in Französisch gerecht zu werden. Herrschten doch bereits andere Sprachen (das Italienische) als Teil der Familie vor, so wollte Erich als Vater innerhalb seiner eigenen Familie nicht als sprachlicher Außenseiter dieser gelebten Mehrsprachigkeit gelten. Schließlich ging es ihm als Vater darum, das

³⁵³ Vgl. Kapitel 2 „Kontextualisierung: Zur Aktualität der Thematik“ und dahingehend Kielhöfer/Jonekeit 1983:9f.

³⁵⁴ Vgl. Kapitel 4.5.2.2 „Empirische Beiträge zum intentionalen, parallelen Bilingualismus“.

Kommunikationsdreieck zwischen der Mutter und den Kindern zu unterstützen sowie auch selbst aktiv daran teilnehmen zu können, was selbstverständlich auch sein eigenes Sprachkönnen in Französisch bedingen sollte und daher eine mindestens durchschnittliche Sprachkompetenz in seine Bestrebungen einschloss. Bereits als Freifach in der Schule kam er mit Französisch in Berührung, doch laut eigenen Angaben nahm er davon eher wenig mit. So entschloss sich Erich, in Eigenregie das Französische zu erlernen und brachte sich im Selbststudium mit Hilfe von Computerlernkursen, Vokabeltrainern und dem aktiven Zuhören in der Familie und deren Sprachkontakte zu nativen Sprechern sukzessive die Sprache bei. Aktuell bewertet er seine Kompetenz des Französischen in Autoevaluation nach dem Schulnotensystem mit der Note 3. In Untergliederung der einzelnen Sprachbereiche – Aussprache, Grammatik, Wortschatz, Umgangssprache, gehobene Sprache – rangiert seine Selbsteinschätzung im Mittelfeld der Bewertung mit den Noten 2 bis 4. So schätzt er seine Aussprache und die Anwendung der gehobenen Sprache als „Befriedigend“ ein, bewertet allerdings seine Kompetenz in der Umgangssprache und der Grammatik lediglich mit einem „Genügend“. Seine Wortschatzkompetenz verortet er mit einer besseren Note - einem „Gut“, weshalb er trotz der eher schlechteren Einschätzung der angegebenen Bereiche meint, er könne trotzdem durchaus jedem Thema – sei es nun Politik, Kunst, Literatur, etc. – mühelos folgen. Seine sprachlichen Fertigkeiten des Hörens und Lesens als passive Kompetenzen bewertet er mit der Note „Gut“. Sie erleichtern ihm das mühelose Folgen in der Fremdsprache, obwohl er seine aktiven Kompetenzen des Sprechens und Schreibens kritischer mit „Befriedigend“ (das Sprechen) bzw. „Genügend“ (das Schreiben) betrachtet. Vor allem das Schreiben stellt für Erich aufgrund des hohen Anspruches an eine korrekte Schreibung des Französischen eine erhöhte Schwierigkeit dar. Hier sieht er sich auch genötigt, seinen sprachlichen Output in Auseinandersetzung mit dem Wörterbuch zu optimieren. Es ist für ihn hilfreich, wenn er etwas schreiben muss und nachschlagen kann, um sich für seine individuellen Ansprüche gezielt und richtig ausdrücken zu können. Zur gelegentlichen Verwendung eines französisch/deutschen beziehungsweise deutsch/französischen Wörterbuchs gibt er im Einzelgespräch an:

„Es ist für mich hilfreich, wenn ich zum Beispiel etwas schreiben muss. Dann schlage ich nach. Hier geht es um die korrekte Schreibung, vor allem wenn ich mich gezielt ausdrücken möchte, dann muß ich immer wieder nachschauen, aber auch, wenn mir ein spezifischer Ausdruck fehlt.“

Sich auszudrücken bereitet ihm - trotz einer manchmal fehlerhaften Sprachverwendung - generell betrachtet keine Probleme. Sein individuelles Sprachverständnis reicht aus der Sicht Erichs allemal, um seine Zielsetzung, der gelebten Fremdsprache in der Familie mühelos folgen zu können, erreicht zu sehen. So kann bei Erich in der Summe dieser Betrachtungen von einer durchschnittlichen Kompetenz der Fremdsprache ausgegangen werden, wohingegen Ulrike den Anspruch einer hohen Kompetenz an die Fremdsprache in optimaler Weise erfüllt, um die geplante intentionale, bilinguale Spracherziehung der Kinder mit hoher Wahrscheinlichkeit erfolgreich umsetzen zu können.

Da die Muttersprache bei beiden Ehepartnern aber Deutsch ist, sprechen sie untereinander auch selbstverständlich Deutsch. Im Bezug auf die Kinder wechselt die Mutter zum Zwecke der bilingualen Spracherziehung der Kinder aber in die erlernte Fremdsprache – das Französische. Wie sich die Verwendung der Sprachen in der Sprachpraxis der Familie vollzieht, soll im Folgenden genauer betrachtet werden.

5.7.2 Familiensprache

Aus den Elementen der sprachlichen Beziehungsbande zwischen den einzelnen Familienmitgliedern – ob nun als verwendete Sprache zwischen den Eltern, zwischen den Kindern oder zwischen dem jeweiligen Elternteil und der Kinder - ergibt sich in Summe eine spezifische Familiensprache, die an dieser Stelle aufgezeigt werden soll.

Wollen wir uns zum Zwecke der Abbildung der Familiensprache auch im Hinblick auf diese Familie ein Bild davon machen, wie die konkrete Umsetzung der Sprachverteilung gelebt wird. Als günstig erweist sich auch hier wiederum die nähere Betrachtung der Zusammenkunft der Familie, wie etwa beim täglichen, gemeinsamen Essen. Die Mutter erklärt, was ein gängiges sprachliches Prozedere in dieser Familie ist, wenn die Familie bei Tisch zusammenkommt:

„Wir haben einen Tischspruch, der ist auf Deutsch, aber dann sage ich zumindest *bon appétit* zum Schluss. Ich wiederhole dann oft das gleiche in beiden Sprachen um eben beiden Seiten – sprich meinem Mann und den Kindern – gerecht zu werden. Sobald ich die Kinder anrede, ist es Französisch. Zwischen meinem Mann und den Kindern wird Deutsch gesprochen.“

Der gelebte Bilingualismus im alltäglichen Leben der Familie drückt sich in einer konkreten Sprachverteilung der Familienmitglieder untereinander aus. Auch Erich gibt aus seiner Perspektive wieder, wie sich eine Zusammenkunft der Familie aus sprachlicher Sicht gewöhnlich gestaltet:

„Bei uns läuft das bilingual ab. Ich spreche mit allen Deutsch. Ulrike spricht mit mir Deutsch und mit den Kindern Französisch. Die Kinder – das nehme ich unterschiedlich wahr – reden meist Französisch zurück, manchmal aber auch Deutsch. Meine Frau redet aber immer auf Französisch zurück. Wenn französische Gäste da sind, wird mit denen Französisch geredet und so gut ich es halt kann, rede ich dann auch Französisch.“

Sprachlich klar verteilte Bande ziehen sich in der Familie durch, wenngleich es neben einer sprachlichen Doppelung zum Zwecke der Abgrenzung von sprachlichen Rollenverteilungen auch zum Wechsel von Französisch auf Deutsch kommt, um keinen der Teilnehmer aus dem Gespräch auszuschließen. Es wird hier sprachlich weniger gemischt, viel eher wird beiden Sprachen Raum gewährt und diesem Umstand in Form der sprachlichen Doppelung seitens der Mutter Rechnung getragen. Trotz dieser strengen Anwendung der Sprachtrennung kommt es auch hier zu wenigen, aber doch zu beobachtenden Sprachmischungen. *Code-switching* als gängiger Usus Bilingualer kann daher auch hier mitverfolgt werden. So verdeutlicht eine Äußerung von Eliane dieses Phänomen im konkreten Sprachgebrauch. Aufgrund von Wortnot (Wortnot auch hier wiederum als einer der Gründe für *code-switching*) äußerte sie einmal bei Tisch den sprachlich gemischten Satz: „Je veux de la *Butter*.“ Kursiv gesetzt ist in diesem Fall das fremdsprachliche Element aus Deutsch, um das hier zu beobachtende Phänomen des *code-switchings* entsprechend zu markieren. Eliane begann die an ihre Mutter gewandte Aufforderung und der gewohnten Sprachverteilung Folge leistend ihre Aussage ganz natürlich auf Französisch, geriet dann aber offenbar in Wortnot und griff auf das schneller präsente Wort auf Deutsch zurück, weswegen das Objekt der Phrase dann als deutscher Ausdruck „Butter“ eingefügt wurde und eben nicht das französische Pendant „*le beurre*“ richtigerweise verwendet wurde. Auf zitierten Fall wird später nochmals zurückgegriffen, daher kann genaueres hierzu unter Punkt 5.10.4 „Sprachmischung“ nachgelesen werden. Das Beispiel soll an dieser Stelle lediglich verdeutlichen, dass auch hier sprachliche Mischungen vorkommen, obschon eine äußerst konsequente Trennung der Sprachen verfolgt wird.

Die Verteilung der Sprachen konzentriert sich zwischen den Ehepartnern auf das Deutsche. Wie dem vorangegangenen Zitat zu entnehmen ist, spricht der Vater seinerseits mit den Kindern ausschließlich Deutsch und sie antworten ihm auch auf Deutsch. Zwischen der Mutter und den Kindern erfolgt die Kommunikation ausschließlich auf Französisch. Mit ihrem Mann spricht sie im Beisein der Kinder aber auch Deutsch. Ulrikes hoher Anspruch an die intentionale Spracherziehung ihrer Kinder

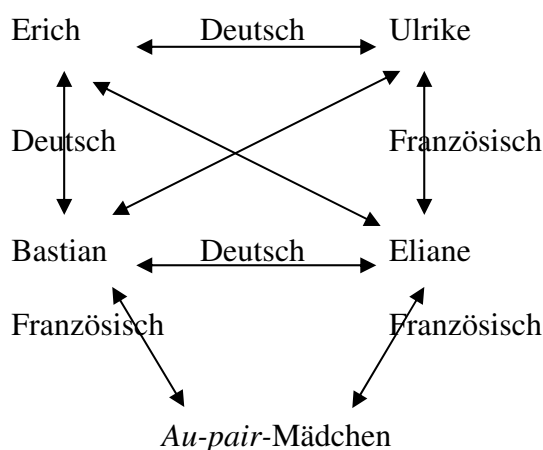
führt auch innerhalb der Familie manchmal zu Konflikten, die der Verfolgung der Zielsetzung aber nicht zwangsläufig schaden. Sie bezieht dazu folgendermaßen Stellung:

„Die Sprachverteilung in unserer Familie ist auch ganz lustig, weil manchmal sage ich etwas zu den Kindern und wiederhole es dann für meinen Mann auf Deutsch. Dann regt er sich auf: Du brauchst mir das nicht übersetzten, ich versteh es eh! Oder umgekehrt sag ich dann etwas zu den Kindern und übersetz es nicht. Dann sagt er mir ganz sicher irgendetwas oder regt sich über irgendetwas auf und es stellt sich heraus, dass ich das gar nicht zu den Kindern gesagt habe. Das sind schon Situationen in der Familie, die natürlich Schwierigkeiten auslösen können, wenn man das sehr konsequent durchzieht.“

Aufgrund der konsequenten Sprachtrennung gemäß dem Partnerprinzip sind sich die Kinder sehr wohl dessen bewusst, welchem Gesprächspartner sie begegnen und welche Sprache in der Konsequenz gewählt wird. Dann und wann also nur ist das Phänomen des *code-switchings* zu beobachten, wenn es zu einer Einfügung eines Elementes der anderen Sprache in die gerade vorherrschende Sprache kommt. Dies passiert auch hier auf Wort-, Wortgruppen- oder Textebene, vor allem aber auf Wortebene und dies überwiegend bei Eliane. Die Familienmitglieder lassen aber die handelnden Gesprächspartner in einer Sprache immer zuerst aussprechen und hören dem Dialog zu, bevor das Gespräch fortgesetzt, oder auf die andere Sprache übergewechselt wird. Der Sprachwechsel macht aber auch hier nicht Halt vor der Familiensprache, da *code-switching* ganz einfach ein gängiges Phänomen im Sprachgebrauch Bilingualer darstellt. Trotzdem hält diese Familie weitestgehend Abstand von einer allzu häufigen Mischung der Sprachen. Man versucht, dem vorherrschenden Kommunikationsgefüge weitestgehend treu zu bleiben.

Als Resümee sei daher festgehalten, dass innerhalb der Familie das sprachliche Dreieck zwischen Mutter und Kindern eine konsequente Adressierung auf Französisch seitens der Mutter und ein Überhang des Französischen seitens der Kinder beobachtet werden kann, während das Kommunikationsdreieck zwischen dem Vater und seinen Kindern ausschließlich auf Deutsch passiert. Mit dem französischsprachigen Kindermädchen erfolgen die Gespräche stets auf Französisch. Aufgrund des starken beruflichen Engagements des Vaters war Französisch außerdem während der ersten Lebensjahre der Kinder von größerer sprachlicher Bedeutung. Im späteren Verlauf kann von einer sprachlichen Ausgewogenheit zwischen Deutsch und Französisch ausgegangen werden, wenngleich auch hier der Schuleintritt von Bastian einem massiven, sprachlichen Einschnitt gleichkommt, der das Deutsche schlagartig in den Vordergrund stellt und das Französische auf

den zweiten Rang verweist. Es trat deutlich hervor, dass die Sprachverteilung innerhalb dieser Familie streng dem Partnerprinzip nach Grammont folgt. Von den einzelnen Familienmitgliedern völlig akzeptiert wird dieser konsequenten Sprachverteilung größtenteils Folge geleistet. Als graphische Darstellung dieser Sprachverteilung betrachten wir zum Abschluss das Geschilderte auch optisch:



5.7.3 Methode der Spracherziehung

Das zuletzt skizzierte Schema verdeutlicht auch in optischer Form, dass ein ausgewogenes Verhältnis der Sprachanwendung von Deutsch und Französisch in dieser spezifischen Familienkonstellation vorherrscht. Französisch erstreckt sich auf das Kommunikationsdreieck zwischen der Mutter und den Kindern sowie zwischen dem *Au-pair*-Mädchen und den Kindern, Deutsch ist hingegen die angewandte Sprache zwischen dem Vater und seinen Kindern. Das *Au-pair*-Mädchen ergänzt das Kommunikationsviereck der Familie als weitere sprachliche Bezugsperson des Französischen, das damit auch eine entsprechend ergänzende Sprachauthentizität in die intentionale Spracherziehung einbringt. Dieser graphisch dargestellten Verteilung der Sprachen folgt auch die Methode der Spracherziehung. Die Kommunikation zwischen der Mutter und ihren Kindern findet stets auf Französisch statt. Erfolgt ein Wechsel ins Deutsche, so gilt prinzipiell der Vater als angesprochener Kommunikationspartner oder eben jene Gesprächsteilnehmer, die des Französischen nicht mächtig sind. Beim Essen in Frankreich herrscht einschließlich der Rücksichtnahme auf deutschsprachige Gesprächsteilnehmer, zu denen auch der Vater als deutschsprachige Bezugsperson gehört, die gleiche Verteilung der Sprachverwendung vor. Das Kommunikationsdreieck Deutsch erstreckt sich hier auf das Gespräch zwischen Vater und Kindern, während mit der Mutter oder allen anderen Gesprächspartnern Französisch gesprochen wird.

Generell gesehen teilen die Eltern eine grundlegend positive Einstellung zu Sprachen. Aufgrund der prägenden Wirkung von Sprachen auf Ulrikes bisherigem Lebensweg zog sie daher für die Erziehung ihrer eigenen Kinder eine intentionale, parallele Spracherziehung in Betracht. Beide Elternteile sehen in dieser einen unwiederbringlichen Vorteil, daher ist diese von beiden Seiten etwas grundsätzlich Wünschenswertes und zu Bejahendes. Bilingualismus als Begriff an sich gilt als etwas äußerst positiv Besetztes, nicht nur, was die Sprachkompetenz in zwei verschiedenen Sprachen betrifft, sondern dies schließt aus Sicht der Eltern darüber hinaus auch eine erweiterte Weltanschauung mit ein, die sie ihren Kindern gerne vermitteln wollen. Zunächst stehen aber noch die Sprachen selbst als Gedanken im Vordergrund. So meint Ulrike im Einzelgespräch, eine Definition von Bilingualismus zuvorderst in den vier sprachlichen Fertigkeiten zu verorten:

„Zweisprachigkeit ist für mich in den vier Kompetenzen anzusiedeln. Es umfaßt die vier Sprachkompetenzen des Hörens, Lesens, Schreibens und Sprechens. Zweisprachigkeit ist aus meiner Sicht, sich in beiden Sprachen problemlos ausdrücken zu können und das in zwei Sprachen, in zwei getrennten Sprachsystemen.“

Hinzu kommt allerdings ihre Überzeugung der unabdingbaren Verknüpftheit zwischen Sprache und Kultur, denn aus Ulrikes Perspektive gehen Sprache und Sprachverständnis ganz selbstverständlich mit einem kulturellen Bezug zum Zielsprachenland einher. Sie sieht im geplanten Bilingualismus ihrer Kinder nur Vorteile und meint daher:

„Ich sehe eigentlich nur Vorteile. Vorteile sind eben, dass sich ihnen mehrere Lebenswelten eröffnen, sie mit viel mehr Menschen und Kulturen in Kontakt kommen, einfach ihr ganzes Lebensumfeld bereichert wird.“

Auch Ulrike ist im Sinne vergleichbarer Meinungen der Wissenschaft³⁵⁵ von einer Vorteilhaftigkeit von Bilingualismus überzeugt. Sprachen eröffnen nicht nur die Möglichkeit, sich mühelos mit Menschen anderer Muttersprache zu verständigen, sondern fördern auch eine offeneres Weltbild. Jede weitere Sprache – so ist sie überzeugt – bringe einen damit einhergehenden, erweiterten Horizont ins Leben der Kinder. Mehrsprachigkeit beeinflusse die gesamte Weltanschauung der Kinder auch im Hinblick auf ihr gesamtes Denken und Handeln in Auseinandersetzung mit der Realität – eine Haltung, die von unschätzbarem Wert ist und den Kindern früh vermittelt werden soll.

³⁵⁵ Vgl. ua. Kielhöfer/Jonekeit 1995.

Erich teilt diese positive Haltung seiner Frau und steht daher seinerseits ebenfalls voll hinter der geplanten intentionalen, parallelen Spracherziehung. Auch er sieht im bilingualen Heranwachsen seiner Kinder eine definitive Vorteilhaftigkeit, die Welt aus einer erweiterten Perspektive erschließen zu können. Genau wie seiner Frau ist es auch Erich wichtig, dass die Kinder in das Leben beider Sprachen voll integriert werden und dadurch ihre Mehrsprachigkeit problemlos leben können. So meint er im Einzelgespräch:

„Zweisprachigkeit definiere ich für mich so, dass die Kinder beide Sprachen so sprechen wie ihre Muttersprache. Das heißt, die Sprachen sollen gleich flüssig, gleich gut gesprochen werden können. Aber auch beispielsweise, dass sie in beiden Sprachen ihre Emotionen ausdrücken können. Auch, wenn sie mit Kindern gleichen Alters zusammentreffen, zum Beispiel mit französischsprachigen Kindern, dass sie sofort Anschluss finden und sich sofort verstehen.“

Zwar teilt Erich die Überzeugung der Vorteilhaftigkeit einer bilingualen Spracherziehung seiner Kinder, äußert aber doch eine gewisse Skepsis zu Beginn seiner Überlegungen. So meint er hinsichtlich den anfänglichen Gedankengänge zur Spracherziehung der Kinder im Interview:

„Für mich war es klar, wenn jemand eine andere Sprache spricht, dann ist es Ulrike, weil sie in den Sprachen viel kompetenter ist als ich. Daher war für mich klar, auf Deutsch werden sie sowieso erzogen, da sie in Österreich aufwachsen. Aber ich habe mich an den Überlegungen gemeinsam mit meiner Frau sehr intensiv beteiligt, welche Sprache es sein soll und ob eine zweite Sprache und war da sehr dafür. Ich habe eine sehr positive Einstellung dem gegenüber. Hier möchte ich hinzufügen, dass ich deswegen sehr positiv dafür war, weil ich gewußt habe, dass Ulrike – obwohl Französisch nicht ihre Muttersprache ist – Französisch im Prinzip wie ihre Muttersprache spricht. Hätte sie Französisch deutlich schlechter gesprochen, wäre ich eher dagegen gewesen, weil ich dann der Meinung gewesen wäre, man tut den Kindern nichts Gutes, wenn man selber nicht ausreichend Kompetenz aufweisen kann.“

Aus der Warte Erichs war daher die Sprachkompetenz der ausschlaggebende Moment für eine wahrscheinlich glückende bilinguale Spracherziehung. Die Eltern stimmten in ihren Ansichten aber grundlegend dahingehend überein, den Kindern mit ihrer geplanten intentionalen Spracherziehung von Geburt an einen unschätzbaren Vorteil auf den Weg mitzugeben. Als Romanistin, Linguistin und Sprachpädagogin fühlt sich Ulrike ihrerseits problemlos dazu im Stande, ihre Kinder auf Französisch zu erziehen, obwohl sie wissentlich die sprachliche Idealkonstellation (*native speaker*) nicht erfüllt. Ihre Kompetenz in Französisch ist allerdings so hoch, dass sie sich mühelos zu verständigen weiß

und daher an die Kompetenz eines Muttersprachlers fast komplett heranreicht. Auf die genauere Betrachtung ihrer Sprachkompetenz sei an dieser Stelle verwiesen.³⁵⁶ Die hohe Sprachkompetenz des Französischen seiner Frau überzeugt auch Erich von der tatsächlichen Realisierbarkeit der geplanten Spracherziehung. Schließlich hatte Ulrike mehrere Sprachen studiert und will nun auch ihre Kinder an diesem Wissensvorsprung teilhaben lassen. So meint sie im Einzelgespräch: „Ich habe das studiert und das möchte ich meinen Kindern gern weitergeben.“ Ihr Ziel ist es also, ihre Kinder ein Stück weit von ihrem Vorteil mitprofitieren zu lassen, da diese offene Haltung gegenüber anderen Sprachen und Kulturen auch ein positiv prägendes Element ihres eigenen Lebens geworden ist. So machten sich auch Erich und Ulrike vielerlei Gedanken rund um die intentionale, parallele Spracherziehung ihrer Kinder. Bei der Namensgebung standen die Sprachen zunächst nicht so sehr im Vordergrund, wohl aber Gedanken hinsichtlich der Sprachwahl und einer anschließenden Methodik der bilingualen Spracherziehung. Im Einzelgespräch hatte ich Ulrike gefragt, welche Überlegungen sie gemeinsam mit ihrem Mann angestellt hat, in welcher Sprache sie die Kinder erziehen möchte und welche Gedanken im Bezug auf die intentionale Spracherziehung eine Rolle spielten. Ulrike führte die dahingehenden anfänglichen Bestrebungen folgendermaßen aus:

„Der erste Gedanke war einmal die Auswahl der Sprache. Es standen Englisch, Französisch und Spanisch zur Debatte, weil das die Sprachen sind, die ich studiert habe und in denen ich bessere Kompetenzen hatte. Die allerbeste Kompetenz zu diesem Zeitpunkt hatte ich sicherlich in Englisch. Wir haben uns aber gemeinsam mit meinem Mann entschieden, dass es nicht Englisch ist, weil das einfach in unserem Schulsystem so gut verankert ist und so gut gelehrt wird. Das heißt, die Frage war dann eigentlich Französisch oder Spanisch und nachdem ich Französisch einfach schon länger gelernt hatte über Schule und Uni, war ich mir da sicherer und wir haben uns dann für Französisch entschieden. Abgesehen davon hat es auch direkte Kontakte zu Frankreich gegeben, eben zu Familie und Freundeskreis.

Es war also zunächst eine Entscheidung darüber gefällt worden, welche Sprache nun zum Zwecke der intentionalen Spracherziehung sinnvollerweise eingeführt werden sollte. Da das Französische einen klaren Vorteil hinsichtlich der Kompetenz der Mutter mit sich brachte sowie auf authentische Sprachkontakte zu Muttersprachlern zurückgegriffen werden konnte, fiel die Wahl der Sprache zu Ungunsten des Spanischen und gleichzeitig zugunsten des Französischen aus. Nun galt es aber auch, sich Gedanken zur kon-

³⁵⁶ Vgl. Kapitel 5.7.1 „Partnersprache“.

kreten Umsetzung der intentionalen Spracherziehung Deutsch-Französisch zu machen. Ulrike setzt hinsichtlich der Spracherziehungsmethodik weiters fort:

„Der zweite Punkt war, wie die intentionale Spracherziehung dann erfolgen soll. Da war es mir von Anfang an klar, dass ich nicht die einzige Bezugsperson sein soll, sondern dass es immer eine laufende muttersprachliche Bezugsperson geben muss. Das waren die *Au-pair*-Mädchen, die immer bei den Kinder waren (ab drei Monate nach der Geburt von Eliane). Ab dem Moment waren immer *Au-pair*-Mädchen im Haus, die immer Französisch als Muttersprache hatten. Und der Bezug zur Kultur, das heißt auch das Eindringen in die Kultur, indem man sich dann eben möglichst oft im fremdsprachigen Land aufhält, beziehungsweise auch den Kindern viel Material auf Französisch bietet (Kinderbücher, Hörbücher) oder vielmehr noch aus Frankreich direkt authentisches Sprachmaterial einbringt.“

Sie stellt richtigerweise fest, dass im Rahmen einer intentionalen, bilingualen Spracherziehung die fremdsprachliche Bezugsperson der Kinder nicht nur sie selbst sein konnte, sondern der Garant für eine erfolgreiche Spracherziehungsarbeit auch in komplementären spracherzieherischen Unterstützungsmaßnahmen zu finden ist. So wurde von Anfang an auch Wert auf die ständige Präsenz von Muttersprachlern gelegt, zum Zwecke dessen französische *Au-pair*-Mädchen eingestellt worden waren. Diese wurden ab dem 19. Monat der intentionierten, bilingualen Spracherziehung als ergänzender Faktor der Sprachvermittlung – die bis dahin zunächst ausschließlich über die Mutter erreicht wurde – in die Familie eingegliedert. Darüber hinaus war von Wichtigkeit, ständige Bezüge zur Kultur der Zielsprache herzustellen. Jene Bezüge ergaben sich durch den regen Kontakt zur Tante der Kinder und durch kontinuierliche Reisen nach Frankreich, wo sich die Familie dann möglichst oft und lange im Land der Zielsprache aufhielt. In sinnvoller Ergänzung dazu wurde auch sprachlich authentisches Material in den Sprachalltag der Familie eingebracht, wodurch die Kinder zusätzlich noch authentisches Sprachmaterial beispielsweise in Form von Kinder- oder Hörbüchern erhielten. All diese Faktoren sollten ein Gelingen der intentionalen, bilingualen Spracherziehung der Geschwister in Deutsch und Französisch wahrscheinlich machen.³⁵⁷

Die Gedanken zur Namensgebung der Kinder galten – wie schon erwähnt – nicht primär dem sprachlich intentionierten Interesse, sondern nahmen vielmehr Bezug auf die sehr persönliche Lebensgeschichte der Eltern. So meint Erich dahingehend: „Wir haben uns viele Gedanken zur Namensgebung der Kinder gemacht. Die hatten aber aus meiner Sicht keinen sprachkulturellen Einfluss.“ Während Erich also einen sprachlichen Zu-

³⁵⁷ Vgl. die Empfehlungen von George Saunders in Saunders 1988:240ff einer reichhaltigen Darbietung an authentischen Sprachmaterial in Form von Büchern, Radio, TV, Spielen, etc.

sammenhang in Sachen Namensgebung generell eher verneint, kommentiert Ulrike die dahingehende Herangehensweise hinsichtlich der Frage, welche Gedanken sich Ulrike und Erich zur Namensgebung ihrer Kinder gemacht haben, folgendermaßen:

„Ich denke, die sprachliche Frage war eher im Hintergrund. Es hat sich nur zufällig so ergeben, dass sie auch in der zweiten Sprache – auf Französisch - gut verwendbar sind. Da stand aber eher unsere Beziehung zwischen mir und meinem Mann im Vordergrund. Bastian heißt mit dem zweiten Namen Ullrich. Da habe ich mir gewünscht, dass es ein Vorname sein soll wie der Nachname mit dem Buchstaben B. Ullrich ist entstanden aus Ulli und Erich. Die Kombination. Nachdem das bei Bastian so war, war das bei Eliane dann ähnlich. Eliane ist dann auch wieder Erich und Ulli zusammengeführt. Und ihr zweiter Name ist Traude, das ist der Name der ersten verstorbenen Frau meines Mannes, die an Krebs verstorben ist, also das heißt, es hat sehr viel Persönliches aus unserer Beziehung im Hintergrund. Es hat sehr viel mit unserer Lebensgeschichte zu tun, weniger jetzt mit der Sprache an sich. Die Sprache war hier noch nicht so im Vordergrund.“

So galten die Namen nicht dem primären Interesse der intentionalen, bilingualen Spracherziehung. Im Nachhinein zeigte sich dann aber, dass die gewählten Namen – Bastian und Eliane – mühelos auf Deutsch und auch auf Französisch angewandt werden konnten. So variiert wie bei Christian und Sebastian auch hier lediglich die Betonung der Namen je nach Sprache – Bastian und Eliane oder eben *Bastian et Eliane*. Die Mutter ergänzt im Einzelinterview:

„Zufällig sind wir aber dann darauf gekommen, dass Bastian auch auf Französisch sehr gut zu verwenden ist. Eliane ist lustigerweise in den romanischen Sprachen ein sehr gängiger Name, auf Deutsch überhaupt nicht. Es gibt auf Italienisch auch Bücher über Eliana und Eliane auf Französisch ist sehr gängig. In Frankreich gibt es auch einen eigenen Namenstag für Eliane, aber auf Deutsch ist der Name überhaupt nicht bekannt. Es hat mich auch gefreut, dass es ein besonderer Name für sie auf Deutsch ist.“

Obwohl die Eltern im Rahmen der Namenssuche ihrer Kinder nicht primär den sprachlichen Aspekt als vorrangig wahrnahmen, ergab es sich dennoch, dass die gewählten Namen auch ihren Bestrebungen zur bilingualen Spracherziehung entgegenkamen.

Nun waren aber noch nicht alle Entscheidungen hinsichtlich der intentionierten, bilingualen Spracherziehung gefällt worden und Ulrike hatte sich zum Ziel gesetzt, ihre Kinder müssen zweisprachig werden. Sie meinte zunächst: „Zu Anfang habe ich gedacht, sie müssen zweisprachig sein.“ So stellen die Eltern auch Überlegungen im Hinblick auf die Methodik einer bilingualen Spracherziehung an, vor allem was die konkrete Umsetzung betraf. Neben der Künstlichkeit, welche der intentionalen, bilingualen

Spracherziehung dennoch immer inne wohnt, wurde hier ein hohes Maß an ergänzender Authentizität im Spracherwerb als Zielsetzung festgelegt. Es lag auf der Hand, dass Erich die deutschsprachige Bezugsperson sein sollte und Ulrike mit ihrem Hintergrund als Romanistin, Sprachpädagogin und Entwicklungspsychologin die Voraussetzungen zur französischsprachigen Bezugsperson erfüllte. So ergab sich eine intentionierte und damit künstliche Rollenverteilung gemäß den Empfehlungen der Grammont'schen *une personne – une langue* Methode. Ulrike bringt dies auf den Punkt, indem sie die konsequente sprachliche Rollenaufteilung zwischen ihr und ihrem Mann als Strategie der beabsichtigten, bilingualen Spracherziehung aufzeigt: „Erich spricht mit den Kindern Deutsch und ich spreche mit den Kindern immer Französisch.“ Auch Erich orientiert sich an dieser klaren sprachlichen Rollenaufteilung und hält eindeutig fest: „Zwischen meiner Frau und mir gibt es eine ganz klare Rollenaufteilung. Ich rede mit den Kindern Deutsch, meine Frau Französisch.“

In Anbetracht all dieser Überlegungen ergab sich durch die ergänzenden Faktoren – authentischer Sprachkontakt zu Muttersprachlern und familiäre Bezüge zum Zielsprachenland - trotz aller Künstlichkeit doch eine gewisse Natürlichkeit, die durch das *Au-pair*-Mädchen nochmals abgesichert werden sollte. Dieser Entwicklung ist zu entnehmen, dass die Eltern von Anfang an sehr eng am Partnerprinzip³⁵⁸ festhalten, da sie sich der Künstlichkeit dieser Situation sehr wohl bewusst sind, aber dennoch die Natürlichkeit der Spracherziehung nicht außen vor lassen wollten. So strebten die Eltern trotz aller Künstlichkeit doch auch eine gewisse Natürlichkeit der bilingualen Spracherziehung an. Vor allem Erich sieht in einer anzustrebenden Authentizität trotz vorherrschender Künstlichkeit einen wichtigen Faktor im Hinblick auf die Spracherziehung seiner Kinder, wenn er meint:

„Ich finde es immer dann schwierig, wenn es ein bißchen übertrieben wird. Mir ist es schon wichtig, wahr zu haben, dass wir hier in Österreich sind und nicht in Frankreich. Wir sind uns auch gemeinsam darüber einig, die Kinder nicht ins Lycée zu geben, weil sie Französisch sprechen, um dann auch noch eine französische Erziehung zu bekommen, sondern sie sind Kinder in Österreich, die eben auch Sprachkompetenz in Französisch haben.“

Damit gewann in ihren Überlegungen nicht nur die konsequente sprachliche Rollenaufteilung zwischen den Eltern an Bedeutung, sondern auch das *Au-pair*-Mädchen sollte sich als ergänzende, sprachliche Bezugsperson im permanenten, sprachlichen Umfeld

³⁵⁸ Vgl. Kapitel 3.5.1 „Partnerprinzip: Die „une personne – une langue“ Methode“.

der Kinder bewegen, um dadurch die nötige sprachliche Authentizität zu gewährleisten. Schließlich ging es den Eltern primär um eine ausgewogene bilinguale Spracherziehung und nicht um eine künstliche Erziehung alle Belange der Fremdsprache umfassend. Hinsichtlich gelebter Mehrsprachigkeit ziehen die Eltern hier auch eine klare Grenze für sich und ihre Kinder. So äußert sich Erich kritisch gegenüber einer für ihn übertriebenen Haltung bezüglich der engagierten Erziehung von Kindern:

„Wir erleben es eben bei anderen Eltern, dass die Kinder in Österreich in Französisch erzogen werden, was auch französische Kultur und französische Gesellschaftsansichten etc. umfaßt. Das würde ich nicht wollen. Die Kinder sollen ihre Wurzeln in Österreich, in Wien, haben.“

Es sind hier also viel bewusstere Prozesse in den Überlegungen hinsichtlich einer konkreten Steuerung der intentionalen, bilingualen Spracherziehung mitzuverfolgen, als dies vergleichsweise bei den Eltern von Christian und Sebastian im Rahmen der natürlichen, parallelen Spracherziehung der Fall war. Darüber hinaus ist eine erhöhte Bereitschaft zur Konsequenz der Sprachverteilung zwischen den Eltern zu erkennen. Ulrike wird ihrer Rolle als französischsprachige Bezugsperson der Kinder nie untreu. Sollte es in gewissen Situationen³⁵⁹ nötig werden, auch auf Deutsch zu sprechen – beispielsweise im Gespräch mit ihrem Mann und den Kindern oder um anderssprachige Gesprächspartner der Kommunikation nicht außen vor stehen zu lassen – so bemüht sie sich stets, ihre Aussagen in beiden Sprachen zu tätigen. Es kommt dann auch zu einer sprachlichen Verdoppelung von ein- und derselben Aussage in beiden Sprachen, womit sie ihrem hohen Anspruch selbst sowie dem sprachlichen Anspruch ihres Umfelds zur Gänze gerecht werden will. Sie leistet dem Partnerprinzip gänzlich und stikt Folge und sieht darin einen der Schlüsselfaktoren zur glückenden Spracherziehung. Ebenso bleibt Erich immer in seiner Rolle als deutschsprachige Bezugsperson der Kinder. Auch die Ergebnisse der Einzelgespräche verdeutlichen dieses sehr konsequent verwirklichte Partnerprinzip in Übereinstimmung zu meinen Beobachtungen im Hinblick auf den sprachlichen Alltag der Familie und unter genauer Beleuchtung der angewandten Methodik.

Genauere Betrachtungen wurden auch dahingehend angestellt, ob hier von einer etwaigen Überforderung der Kinder aufgrund der intentionalen, bilingualen Spracherziehung gesprochen werden kann. Die im Laufe der Zeit aufkommenden Bedenken seitens mancher sprachlich intentional engagierter Eltern – wahrscheinlich zurückzuführen auf massive Kritik von Außen sowie der vorherrschenden unnatürlichen

³⁵⁹ Derlei Situationen wurden bereits im Kapitel 5.7.2 „Familiensprache“ geschildert. Es soll daher darauf verwiesen werden.

Sprachsituation – führen mitunter dazu, von einer begonnenen intentionalen Spracherziehung abzugehen. Aufkommende Bedenken konzentrieren sich im vorliegenden Fall aber vor allem auf zeitweilige Reflexionen und vorübergehende Unsicherheiten der Mutter, die ihrerseits natürlich permanent einem erhöhten erzieherischen Druck ausgesetzt ist, da sie sich in einer sprachlich nicht authentischen Rolle befindet. Von einer Überforderung der Kinder kann zwar nicht gesprochen werden, denn Ulrike negiert dies klar, doch hinterfragte die Mutter selbst ihre sprachliche Rolle sowie die Zielsetzung im Laufe der Spracherziehungsarbeit mehrmals. Zweifel stiegen in Ulrike immer wieder hoch, doch die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder beruhigte sie, sodass ihr letzten Endes doch der Erfolg Recht gab. Sie erzählt eine Begebenheit ihrer Unsicherheit im Einzelgespräch:

„Ich kann mich an eine Mutter erinnern, die einmal zu mir gesagt hat: „Na ja, aber so früh mit einer anderen Sprache zu beginnen, das ist ja gar nicht im Sinn von Rudolf Steiner.“ Da war ich an dem Tag eigentlich ein bißchen gekränkt und in der Zeit auch ein wenig versunsichert, weil ich mir gedacht habe, mach ich da eigentlich schon alles richtig? Am Anfang ist man als Mutter sowieso verunsichert, weil es eine ganz neue Rolle ist. Das heißt, es hat schon eine Zeit gebraucht, bis ich das nötige Selbstbewußsein entwickelt habe. Bis zu dem Moment, als ich dann gemerkt habe, wie gut die Kinder damit umgehen, wie toll sie beispielsweise in den Sprachen umschalten.“

So ist doch ein nötiges Selbstbewusstsein der sprachlich künstlichen Bezugsperson zuerst zu entwickeln, da Angriffe von Außen auch hier nicht völlig von der Hand gewiesen werden können, wie dies später noch deutlicher werden wird. Von einer Überforderung der Kinder kann allerdings im Rahmen dieser intentionalen Spracherziehung nicht gesprochen werden. Die Eltern sehen sich zwar einer künstlich geschaffenen Situation gegenüber, die in der Folge mitunter mangels Durchhaltevermögen nicht weiter fortgesetzt wird, doch im vorliegenden Fall kann trotz immer wieder auftretender Bedenken seitens der Mutter – hervorgerufen durch Kritik von Außen – dennoch eine fortschrittliche Spracherziehung beobachtet werden, wie der sprachliche Umgang der Kinder mit ihren beiden Sprachen im Anschluss belegen wird. Somit kann durch die konsequente Weiterverfolgung ihrer Strategie auch ein eventueller Bruch der emotionalen Beziehung zu eben jenem Elternteil vermieden werden, das plötzlich zurück in die Muttersprache wechselt, wenn von der Bilingualerziehung mangels Durchhaltevermögen abgegangen wird.

Im vorliegenden Fall des intentionalen, parallelen Bilingualismus der Geschwister bilden daher die positive Haltung der Eltern hinsichtlich der bewusst gewählten Spracherziehungsmethodik, die sie selbstverständlich auch auf ihre Kinder übertragen, aber auch die komplementäre Authentizität der Sprachumgebung (repräsentiert durch die sprachlich authentischen Bezugspersonen *Au-pair*-Mädchen und Tante nebst der Mutter) gewissermaßen ein Bollwerk gegen Angriffe von Außen und machen diese Methode daher ebenso zu einem wahrscheinlich gelingenden Ansatz einer bilingualen Spracherziehung von Kindern. Um diesen erfolgsorientierten Ansatz mit Betrachtungen zur Sprachentwicklung der Kinder zu untermauern, soll nun im Anschluss genau auf die Sprachprogression der Geschwister anhand der Spracherwerbspraxis eingegangen werden.

5.8 Sprachprogression: Aus der Spracherwerbspraxis der Kinder

In Ergänzung zum bisher geschaffenen Rahmen der Sprachumgebung der Kinder sollen die nun anschließenden Beispiele aus der Spracherwerbspraxis in konkreter Weise aufzeigen, welchen Einfluss diese sprachlichen Faktoren auf das Sprachverhalten der Kinder nehmen. Die Struktur der Beispiele orientiert an jener, die bereits die Spracherwerbspraxis von Christian und Sebastian aufgezeigt hat. Darum unterteilt sich auch hier der kindliche Spracherwerb in die vier Phasen bis hin zum Schuleintritt.

5.8.1 Spracherwerbsphase 1: Im Kleinkindalter (0-3 Jahre)

Die Mutter begann gleich von Geburt der Kinder an, mit ihnen Französisch zu sprechen, um sogleich in ihre Rolle als französischsprachige Bezugsperson zu finden. Wie bislang deutlich wurde, gestaltet sich die intentionale, parallele Spracherziehung der Kinder in Übereinstimmung mit dem Partnerprinzip so, dass die Mutter stets Französisch, der Vater stets Deutsch mit den Kindern spricht.

Da der Vater im Kleinkindalter von Bastian beruflich sehr engagiert in der Privatwirtschaft tätig war, nahm das Französische in den ersten Lebensjahren von Bastian und Eliane eine dominierende Rolle ein. Komplementär zur intentionalen Spracherziehung stellte die Familie ab dem 19. Lebensmonat von Bastian – mit der Geburt von Eliane – ein französischsprachiges *Au-pair*-Mädchen ein, die ihrerseits eine ergänzende sprachliche Authentizität in die Familie einbringen sollte. Den Großteil der Säuglings- und Kleinkindzeit verbrachten die Geschwister mit der Mutter sowie dem *Au-pair*-Mädchen und waren somit einem dominant französischsprachigen Umfeld

ausgesetzt, wenngleich die Sprachumgebung in Österreich deutsch war. In der Zeit leistete die Mutter aber den Hauptteil der sprachlichen Erziehungsarbeit und das Deutsche blieb auf den Vater und die übrige Sprachumgebung konzentriert.

In dieser Phase des Spracherwerbs äußerten Bastian und Eliane ihre ersten Worte und einfache Zwei-Wort-, später Drei-Wort-Sätze. Nach der Phase des Lallens artikulierte Bastian mit etwa 12 Monaten das erste klare Wort – „Lola“, eine Mädchenfigur aus einem Kinderbuch. Kurz danach folgte „Tata“ für die Anrede seines Vaters. Viel früher als Bastian – bereits im Alter von acht Monaten – kann Eliane schon klar „Mama“ artikulieren. Man beachte hierbei Elianes bemerkenswerte motorische Fähigkeiten, eine Gabe, die offenkundig den Spracherwerb im Vergleich zu ihrem Bruder beschleunigte. Beide Kinder begannen den Notizen der Mutter zufolge ihre ersten Worte auf Deutsch zu äußern. Bastian brachte allerdings die ersten Worte eher auf Französisch hervor, wie sich die Mutter erinnert:

„Die ersten Wörter waren bei Bastian Französisch, bei Eliane eher Deutsch. *Maman* sagen sie zu mir, wenn sie besonders lieb zu mir sein wollen, sich einschmeicheln oder etwas haben wollen.“

Darauf folgen im Alter von zwei Jahren – bei Eliane etwas früher – die Wortkonstruktionen in Form von einfachen Zwei-Wort- und Drei-Wort-Sätzen. So verwendete Bastian ab dem Alter von zwei Jahren das Deutsche und das Französische relativ ausgewogen und äußerte den Angaben der Mutter zufolge beispielsweise:

- „Oma bitte autofahren!“
- „Bastian veut ça!“
- „Maman donne l’eau Bastian.“

Auffällig war bei Bastian laut Angaben der Mutter, dass er aufgrund seines korrekten Anspruches an sich und Sprache nie zu Sprachmischungen tendierte. Auch in diesen ersten Sätzen ist von Sprachmischungen keine Spur zu erkennen. Wenn er eine Aussage in einer Sprache tätigte, blieb er bei dieser und vermeidete Sprachmischungen gänzlich. Eliane brachte etwas früher als ihr Bruder – noch vor ihrem 2. Lebensjahr – die ersten Wortgruppen hervor.

Aus dieser Zeit hat die Mutter folgende Aufzeichnungen:

- „Ich les da!” (mit Fingerzeig auf Buch)
- „Aufst du da!” (für “bitte aufmachen”)
- „Je te fais une couette.”

Auf die Frage „Comment tu t’appelles?” antwortet sie ganz klar mit E.l.i.a.n.e. Eliane war zwar in der Sprachentwicklung ihrem Bruder um einiges voraus, neigte aber tendenziell eher zu Sprachmischungen. Vor allem bei kleineren Kindern geht das primäre Interesse des Sprachverstehens zu Lasten von Sprachrichtigkeit. Wie an anderer Stelle ersichtlich, ist es Eliane wichtig, Sprache in ihrer Kommunikationsabsicht *ad hoc* zu verwenden. Gerät sie in Wortnot, so greift sie gerne auf das schneller präsentere Wort zurück und wechselt die Sprache zu Lasten von Sprachreinheit. Dennoch sind bei ihr keine derartig gravierenden Sprachmischungen zu beobachten, die eine besorgniserregende Unausgewogenheit ihrer Sprachentwicklung in einer der beiden Sprachen impliziert. Auch entwicklungstypische Fehler – wie eine zu beobachtende fehlerhafte Konjugation seitens Sebastian³⁶⁰ – geben bei beiden Kindern keinen Anlass zur Sorge. Im Hinblick auf auszumachende Sprachmischungen während dieser Zeit der ersten sprachlichen Äußerungen meint die Mutter zunächst, Bastian habe weitestgehend Abstand von Sprachmischungen gehalten, während Eliane sehr wohl gemischt hat. Im Einzelgespräch berichtet sie:

„Bei Eliane wars aber erst schon so, dass sie dann, wenn sie auf Französisch ein Wort nicht gewußt hat, auf das Deutsche zurückgegriffen hat. Oder manche Wörter waren dann auf Französisch wieder dominanter. Sie ist einfach ein Mensch, der sich dann einfach ausdrückt. Sie ist nicht so genau wie Bastian, sondern kommuniziert dann einfach.”

Ulrike meint, die Tendenz zur Sprachmischung auch anhand der verschiedenen Charaktere festmachen zu können und erklärt dahingehend im Interview weiters:

„Während der Bastian eher das ruhigere, reflektiertere Kind ist, ist Eliane mehr das wildere, aufgewecktere Kind. Ich glaube, diese Charakterzüge sind auch ein Grund, warum Bastian nicht gemischt hat. Der hat wirklich nie gemischt! Das war wirklich erstaunlich für mich. Das ist auch meinem Mann aufgefallen.”

³⁶⁰ Vgl. Kapitel 5.9.3.2 „Performanz”.

Der Ansatz, die Tendenz zu Sprachmischungen im Wesen eines Menschen zu verorten, wird später wieder aufgegriffen. An dieser Stelle sei auf das Kapitel 6.2.2.3 „Code-switching, code-mixing und borrowing als Usus Bilingualer im spezifischen Vergleich“ verwiesen.

Auffällig ist bei Bastian und Eliane, dass Bastian die Sprachen überhaupt nicht mischt, während Eliane viel eher dazu neigt. Die Beobachtungen legen den Schluss nahe, dass das Kind zu Beginn seiner bilingualen Sprachentwicklung beiden Sprachen in ein einziges Sprachsystem eingeliedert hatte, was die Übertragung der Lexik von der einen in die andere Sprache begünstigt. Der Faktor der Sprachtrennung kann allerdings nicht als Ursache dessen herangezogen werden, da die Eltern sehr darauf achten, in ihrer zugewiesenen sprachlichen Rolle getreu dem Partnerprinzip zu bleiben. Die Sprachen sind daher als streng getrennt anzunehmen und derentwegen kein heranziehbarer Grund, dass Eliane aufgrund vorgelebter Sprachmischungen ebenfalls zu dieser Tendenz neigt. Vielmehr ist bei Eliane zu beobachten, dass sie die Sprachen zwar sehr wohl trennt, sich in ihrer Kommunikationsabsicht aber eher dazu verleiten lässt, die Sprache dann zu wechseln. Nachdem Eliane aber großteils sprachreine Sätze produziert, kann davon ausgegangen werden, dass beide Sprachen zumindest am Ende dieser ersten Spracherwerbsphase und wohl schon von Geburt an in zwei getrennten Sprachsystemen zu verorten sind. Sie versteht beide Sprachen und kann ihrerseits auch einwandfrei französische oder deutsche Sätze produzieren. Eliane neigt zum Wechsel der Sprachen ausschließlich bei Wortnot. Da Wortnot als einer der Gründe für das *code-switching* gilt, handelt es sich bei Eliane wohl nicht um ein unreflektiertes Vermischen ihrer beiden Sprachen, sondern später vielmehr um einen spielerischen Umgang mit Sprache und einem bewussten Wechsel der Sprachen.

5.8.2 Spracherwerbsphase 2: Das Kind in häuslicher Umgebung (3-5 Jahre)

In der ersten Phase wurde deutlich, dass Eliane zu Sprachmischungen neigt. An dieser Stelle soll nun exemplarisch ein dahingehendes Beispiel folgen. Wie schon erwähnt, äußerte Eliane bei einem gemeinsamen Essen den sprachlich gemischten Satz „Je veux de la *Butter*!“. Sie begann ihre Aussage an die Mutter gerichtet richtigerweise auf Französisch, da sie sich ja an ihre Mutter als eine französischsprachige Bezugsperson wandte, wechselte dann aber auf das Deutsche, weil ihr der Begriff für Butter auf Deutsch offenbar geläufiger war und ihrem Bestreben, den Redefluss aufrecht zu erhalten, entgegenkam. Bei Eliane war zu beobachten, dass sie, wenn sie auf Französisch ein Wort nicht schnell genug präsent hatte, auf das Deutsche zurückgriff.

Andere Wörter sind ihr wiederum auf Französisch geläufiger. Eliane ist ein Mensch, der Sprache *ad hoc* verwenden will und den Kommunikationsfluß um jeden Preis zu Lasten der Reinheit von Sprache aufrecht erhält. Dieses Bestreben bewirkt auch, dass sie ihre Sprachen nicht so genau getrennt hält wie ihr älterer Bruder. Eliane kommuniziert dann einfach und scheut weniger davor zurück, die Sprache im Redefluss zu wechseln. Es wurde der Frage nachgegangen, inwieweit die Kinder die Sprachen im Kleinkindalter mischten. Im Einzelgespräch erzählt Ulrike dahingehend:

„Bastian gar nicht, Eliane schon. Der erste gemischte Satz war von Eliane: „*Je veux de la Butter*“. Das war so lustig und so neu für uns. Wenn wir über etwas lachen wollen, dann kommt dieser Satz wieder hervor. Aus Spaß haben sie dann angefangen, gemischte Sätze bewusst zu produzieren, weil das eben so lustig war.

Laut den Aussagen der Mutter kam es zwar zu Sprachmischungen, allem voran bei Eliane durch ihren Anspruch auf das Aufrechterhalten des Redeflusses, doch kann hier gewissermaßen von einer bewussten Sprachverwendung gesprochen werden. Die Kinder fanden offenbar Spaß am Spiel mit der Sprache, der durch den eben zitierten Satz von Eliane aufkam und sie in der Folge absichtlich Sprachmischungen zur Belustigung am Umgang mit Sprache produzieren ließen. Überhaupt ist bei den Geschwistern ein sehr bewusster Umgang mit Sprachen zu beobachten. Sie sind ebenso sprachaffin wie Christian und Sebastian, denn mehrere Sprachen gehören neben ihrem eigenen, bilingualen Heranwachsen ganz natürlich zu ihrer Umgebung dazu.

Nichtsdestotrotz machen die Künstlichkeit der Situation und die immer wieder zu spürende Kritik von Außen – gerade jene aus der eigenen Familie – vorwiegend der Mutter in der ersten Zeit der intentionierten Spracherziehung zu schaffen und irritieren sie in ihrer sprachlichen Rolle. So keimen in dieser Zeit gewisse Unsicherheiten auf, welche die Mutter für sich selbst und im Austausch mit ihrem Mann immer wieder zu reflektieren sucht. Sie berichtet von diversen Begebenheiten während jener Zeit und von dieser kritischen Haltung der Umgebung zu Beginn der Spracherziehung ihrer Kinder im Einzelgespräch:

„Kritik von Außen kam auch aus der Familie. Ganz lustig, denn am Anfang kam Kritik von meinen Eltern - die normalerweise immer so offen waren - weil die Kinder zuerst viel mehr mit Französisch in Berührung waren und Bastian auf Französisch zu Sprechen begonnen hat. Wir waren einfach durch das zweite Kind - die Eliane - zu Hause mit dem *Au-pair*-Mädchen. Das heißt, als seine Sprachentwicklung im Alter von etwa zwei Jahren so richtig mit dem eigentlichen Sprechen eingesetzt hat, hatten wir eigentlich den ganzen Tag über Französisch gesprochen. Erich, mein Mann, war damals noch sehr intensiv in seinem

wirtschaftlichen Job beschäftigt und hat die Kinder zu dem Zeitpunkt eigentlich fast nur am Wochenende gesehen, denn in der Früh haben sie noch geschlafen und am Abend dann schon wieder. Sie waren also in ihren ersten Jahren überwiegend mit Französisch in Berührung. Ich kann mich noch an einen Ausspruch meiner Mutter erinnern: „Um Gottes Willen, wird der Bub auch einmal Deutsch lernen?“ Ganz seltsam! Da habe ich mir gedacht, hoppala, das versteh ich jetzt gar nicht und schon gar nicht von meinen Eltern.”

Nicht nur die Großeltern machen sich Sorgen um die Spracherziehung ihrer Enkel, Ulrike begegnet auch immer wieder kritischen Haltungen im Umfeld der Familie. Sie berichtet im Interview von mehreren analogen Fällen, aus denen zum Zwecke der Verdeutlichung von kritischen Meinungen des Umfeldes ein markanter Fall aus einem eigentlich sprachoffenen Umfeld herausgegriffen werden soll. So erzählt sie:

„Noch eine Situation zur Kritik von Außen: Die Kinder sind immer in einen Waldorf Kindergarten gegangen, Bastian geht jetzt auch in eine Waldorf Schule. Da wurde ein „Mutter-Kind-Frühstück“ angeboten. Wenn die Kinder noch sehr klein sind – etwa zwei Jahre – also noch bevor sie in den Kindergarten kommen, dann gibt es da immer einmal in der Woche das „Mutter-Kind-Frühstück“. Da war eigentlich auch schon ein recht internationales Klientel mit verschiedenen Sprachen, was mir auch sehr gut gefallen hat, dass das so offen war. Ich kann mich an eine Mutter erinnern, die dort einmal zu mir gesagt hat: „Na ja, aber so früh mit einer anderen Sprache zu beginnen, das ist ja gar nicht im Sinn von Rudolf Steiner.“ Da war ich an dem Tag eigentlich ein bisschen gekränkt und in der Zeit auch ein wenig versunsichert, weil ich mir gedacht habe, mach ich da eigentlich schon alles richtig? Am Anfang ist man als Mutter sowieso verunsichert, weil es eine ganz neue Rolle ist.”

Diesen eigenen Unsicherheiten und kritischen Haltungen des Umfeldes leistet sie auf reflektierte und intelligente Weise Widerstand, bis sie schließlich das nötige Selbstbewusstsein für sich selbst und ihrem Umfeld gegenüber entwickelt hatte, der gewählten Spracherziehungsmethodik zum Wohle ihrer Kinder dennoch konsequent Folge zu leisten. Die Kinder selbst vermitteln ihr die nötige Kraft, indem sie der Mutter immer wieder aufzeigen, wie erfolgreich eine intentionale Spracherziehung funktionieren kann. Ulrike berichtet von diesen bereichernden Erlebnissen, die ihr in dieser Zeit Mut gaben und sie an der Methode trotz aller Widrigkeiten unbeirrt festhalten lassen:

„Es hat schon eine Zeit gebraucht, bis ich das nötige Selbstbewusstsein entwickelt habe. Bis zu dem Moment, als ich dann gemerkt habe, wie gut die Kinder damit umgehen, wie toll sie beispielsweise umschalten. Ich kann mich erinnern, der kleine Bastian – da waren die Großeltern, also Erichs Eltern, meine Schwiegereltern dann sehr fasziniert, weil sie waren sehr viel öfter bei uns, da sie in der Nähe wohnen – in der ersten Zeit also, als Bastian seine ersten Zwei-/Drei-Wort-Sätze gebildet hat, und ich dann zu ihm in der Küche gesagt hab, *demande à*

pépé s'il veut prendre du thé ou du café, ist er rausgegangen, hat sich umgedreht und gefragt Opa, Kaffee oder Tee? Die Großeltern haben das mitbekommen, dass ich das zu ihm auf Französisch gesagt habe und waren wirklich von den Socken. Also das war dann auch wieder die Bestätigung von der anderen Seite, dass das funktioniert und es das Kind total annimmt. Dann war das Selbstbewusstsein natürlich auch wieder bei mir da, dort einfach weiterzumachen.”

Diese wertvollen Erfahrungen lassen sie an der Verfolgung der Spracherziehungsmethode anknüpfen und bereichern die sprachliche Begegnung zwischen der Mutter und den Kindern. In Wechselwirkung geben sie einander gegenseitig immer wieder den nötigen Mut, auch weiterhin ambitioniert an das sprachliche Erziehungsinteresse heranzugehen. So reflektiert Ulrike abermals ihr anfängliches Ziel der Spracherziehung, setzt sich mit Kritik von Außen und ihren eigenen Unsicherheiten auseinander und zieht für sich einen wichtigen Schluss, den sie mir im Interview folgendermaßen erklärt:

„Am Anfang habe ich mir gedacht, sie müssen dann zweisprachig sein. Und wie diese Unsicherheit da war, habe ich mich eigentlich damit beruhigt, oder vielmehr mir selbst mein System zurechtgerückt, indem ich mir gesagt habe, es kann eigentlich nur positiv sein! Denn wenn sie es später lernen, lernen sie es als Fremdsprache. Das heißt, selbst wenn sie diesen Status der Fremdsprache erreichen, haben sie es schon leichter gehabt, weil sie diese Hürde des späteren Erlernens nicht mehr haben.”

Ulrike hatte gemeinsam mit ihrem Mann alle Rahmenbedingungen zum Gelingen der intentionalen, parallelen Spracherziehung ihrer Kinder geschaffen, sei es nun durch die Ermöglichung des Besuches eines multilingualen Kindergartens, die Anstellung eines französischsprachigen Kindermädchens oder auch die Übernahme der spracherzieherischen Rolle von ihr selbst. All jene Teilstrategien der intentionalen Spracherziehung sollten eine solche Zielsetzung der bilingualen Kompetenz in Französisch und Deutsch wahrscheinlich machen.

Trotzdem wird eine tatsächliche Vorteilhaftigkeit dahingehender intentionaler Maßnahmen immer wieder diskutiert und gerät bisweilen – wie wir auch hier sehen konnten – unter kritischen Beschuss. An anderer Stelle wurde bereits deutlich, dass eine erfolgreiche Realisierung primär aus zwei Gründen in Frage gestellt wird: Einerseits fordere die Spracherziehung eines Kindes den Eltern ganz grundsätzlich muttersprachliche Kompetenz ab. Liegt diese nicht vor und wird dem Kinde anstatt der Muttersprache eine Fremdsprache – wenngleich auf ähnlichem Kompetenzniveau – vermittelt, so suggeriert dies offenbar sogleich einen Mangel an adäquater Spracherziehung einhergehend mit einer in Frage zu stellenden Realisierbarkeit. Da derartige Unterstellungen nicht nur in der

Theorie immer wieder diskutiert werden, sondern auch in der Spracherziehungspraxis von höchster Brisanz sind, soll diesbezüglich auch eine weitere Äußerung Ulrikes hervorgehoben werden:

„Mich sprechen natürlich sehr viele Leute an, ob ich Französin bin. Das ist die einzige Begründung für Menschen, warum man mit Kindern eine andere Sprache reden darf.“

Auf zitierte Erfahrungswerte der Mutter kann der Vater nicht zurückgreifen, da sich Erich gemäß der sprachlichen Rollenaufteilung dem Partnerprinzip folgend stets in seiner Muttersprache an die Kinder wendet und ihnen somit seine Erstsprache vermittelt. In der Verteidigung einer Fremdsprache zum Zwecke der Spracherziehung bleibt er von kritischen Haltungen gewissermaßen verschont, anerkennt aber gleichzeitig die Probleme seiner Frau, sich auch mit dem gesellschaftlichen Umfeld entsprechend zu arrangieren, um das bilinguale Spracherziehungsbestreben weiterhin zu gewährleisten. So übernimmt der Vater hier eine unterstützende Funktion. Er bringt im Interview ein weiteres Beispiel herber Kritik zum Ausdruck:

„Ich bin keiner direkten Kritik begegnet, aber meine Frau hat von unangenehmen Begegnungen berichtet. Zum Beispiel, dass sie in Schönbrunn mit den Kindern und einer Freundin gegangen ist, französisch geredet hat und angepöbelt worden ist, warum sie hier französisch reden, weil zwischendurch wurde gefragt, ob sie Französinen sind und sie hat dann auf Deutsch geantwortet. Dann wurde sie darauf angepöbelt, dass wir hier in Österreich sind und dass man hier nicht Französisch zu reden hat. Da wurde sie dann schon heftig kritisiert, dass das doch nicht geht. Das ist mir noch im Bewusstsein.“

Andererseits liegen Zweifel im Durchhaltevermögen der Spracherziehung begründet, die den Eltern streitig machen, die nötige Konsequenz für eine derartige Spracherziehung aufzubringen, denn irgendwann würde man ohnehin von der bilingualen Spracherziehung abzulassen. Unterstellungen dieser Art sind im gesellschaftlichen Umfeld tatsächlich weiter verbreitet, als man dies annehmen würde. Dies konnte auch im vorliegenden Fall immer wieder beobachtet werden. Spracherzieherisch engagierte Eltern werden somit immer wieder mit kritischen Haltungen konfrontiert. So sind die Kritik von Außen, eigene Unsicherheiten und das Infragestellen der gewählten Erziehungsmethodik ob ihrer Künstlichkeit sicherlich nicht zu unterschätzende Faktoren, die auf die Eltern vor allem in der ersten Zeit massiv einwirken. Sie können ambitionierte Eltern letztenendes dazu veranlassen, von der intentionalen Spracherziehungsmethode abzugehen. Dennoch – wie auch im Fall dieser Familie deutlich hervortritt – soll versucht werden, sich ein eigenes System zurechtzurücken,

sich von der sprachlichen Wendigkeit der Kinder beflügen zu lassen und damit den Erfolg für sich selbst meßbar zu machen. So schließt auch der Vater trotz aller Kritik mit einer positiven Haltung und meint im Einzelgespräch weiters:

„Das Bewundernde, Anerkennende und dass es gut und fein ist, das kommt schon öfter vor. Und dass das gut ist für die Kinder.“

So hielt auch Ulrike dem Unverständnis des Umfeldes in dieser Phase sehr gut stand und jener schöne Teilerfolg, den ihr die Kinder aufzeigten, bleibt sicherlich die beste Motivation, an der Methodik trotz aller Künstlichkeit und Kritik festzuhalten.

5.8.3 Spracherwerbsphase 3: Die Kindergartenzeit (5-6 Jahre)

Auch in dieser Phase des Spracherwerbs ihrer Kinder sieht sich Ulrike immer wieder mit kritischen Haltungen konfrontiert. Mit dem Eintritt der Kinder in den Kindergarten verstärkt sich die nun auf die Kinder massiver einwirkende Umgebungssprache Deutsch merklich. Gleichzeitig verlangt diese neue Situation auch der Mutter einmal mehr das strikte Festhalten an ihrer Erziehungsmethode ab. Doch die Kinder geben ihr wieder einmal durch ihren Umgang mit den Sprachen Recht, so hatte sich die Erziehungsmethodik trotz der mitunter herben Kritik von Außen entsprechend gefestigt und Ulrike setzte weiterhin unbeirrt ihre dahingehenden Bemühungen fort. Auch der restliche Teil der Familie verfolgt mittlerweile bewundernd die bisherigen Ergebnisse der Erziehungsarbeit. Ulrike berichtet dazu im Einzelgespräch von der kritischen Haltung und den wiederkehrenden Ängsten ihrer Eltern, die sich aufgrund der zu beobachtenden sprachlichen Wendigkeit der Kinder schließlich positiv wandelten:

„Das war aber nur einmal ein Moment, denn sie haben dann gesehen, dass beide Kinder beide Sprachen sehr spannend reden und besonders, als sie dann angefangen haben, kärntnerisch zu imitieren, dann war für sie die Welt heil. Da sind sie wahrscheinlich „besonders“, weil sie sprachlich so toll reagiert haben.“

Beide Sprachen scheinen bei den Geschwistern mittlerweile solide gefestigt zu sein, weswegen der Eintritt in den Kindergarten trotz der plötzlichen Überhand des Deutschen als Umgebungssprache sich nicht negativ auf ihre Sprachentwicklung auswirken konnte. Den Kindern fällt es nicht schwer, die Sprachen je nach Kontext zu wechseln. Gerne experimentieren sie auch mit ihren Sprachen. So ist in dieser Phase der Sprachentwicklung ein beginnendes Sprachbewusstsein zu beobachten. Trotzdem gleicht bereits der Eintritt in den Kindergarten einer sprachlichen Zäsur, die später einmal mehr

noch durch die Einschulung mitverfolgbar sein wird. Ulrike erinnert sich an diesen Einschnitt und berichtet darüber im Einzelgespräch:

„Früher sprachen sie mit mir immer nur Französisch bis zum Eintritt in den Kindergarten. Das war ein erster großer Einschnitt, weil sie haben dann plötzlich angefangen, Deutsch zurückzureden. Ich habe darauf so reagiert, dass ich einfach Französisch weitergeredet habe. Sie haben mich zuerst schon erschrocken, vor allem dann, als sie das dann auch bei dem französischen *Au-pair*-Mädchen – das immer besser Deutsch konnte - herausbekommen haben und begonnen haben, mit ihr Deutsch zu reden. Danach war dann wieder ein *Au-pair*-Mädchen da, die ganz neu kam und mit der haben sie dann sofort französisch geredet. Insofern war für mich das Problem dann auch beseitigt, weil ich gewußt habe, eine Bezugsperson ist immer da, mit der sie Französisch reden. Und auch, weil sie, wenn wir dann in Frankreich sind, ganz normal umschalten. Das war auch wieder ein kurzer Moment, wo ich mich gefragt habe, wie sinnvoll das ist. Aber das war dann eigentlich gleich wieder weg.

Die Mutter reflektiert immer wieder die Spracherziehungsmethode anhand der nachvollziehbaren sprachlichen Entwicklungen ihrer Kinder. Gegebenenfalls justiert sie diese und setzt Maßnahmen, um weiterhin einen ausgewogenen sprachlichen Input in beiden Sprachen zu gewährleisten. So wird auch das *Au-pair*-Mädchen explizit dazu angehalten, mit den Kindern stets nur auf Französisch zu sprechen. Würde sie die Kinder auch auf Deutsch ansprechen, würde das natürlich der Sinnhaftigkeit dieser Maßnahme ganz klar widersprechen. Anzustreben ist nach wie vor die ausgewogene Sprachentwicklung sowie die dahingehende komplementäre sprachliche Authentizität auf Französisch. Der Vater erinnert sich auch aus seiner Sicht an die Ereignisse mit Eintritt in den Kindergarten und kommentiert im Einzelgespräch diese neuen Entwicklungen folgendermaßen:

„Durch den Kindergarten war dann deutlich erkennbar, dass das Deutsche dominierender geworden ist. Meiner Wahrnehmung nach haben sie, nachdem sie mit dem Kindergarten begonnen hatten, angefangen, dann der Ulrike nicht nur auf Französisch zu antworten, sondern auf Deutsch zurückzureden. Es war trotzdem noch balanciert, also auf einer Ebene trotzdem noch bilingual, aber einfach von der Quantität her deutlicher. Das war bei beiden Kindern so.“

Während der Kindergartenzeit lernten die Kinder natürlich von anderen Kindern auch erste deutsche Kraftausdrücke und scheuten nicht davor zurück, diese neu erworbenen Worte dann auch nach Hause zu tragen und zu gebrauchen. Die Mutter erinnert sich an die Auswirkungen des Eintritts in den Kindergarten auf die beiden Sprachen und erzählt:

„Mit dem Eintritt in den Kindergarten ist das Deutsche zunehmend dominant geworden und mit der Schule noch ein Stück mehr. Das war dem Französischen in gewisser Weise abträglich, weil das Vokabular natürlich viel stärker ausgeprägt war, vor allem das der Umgangssprache. Im Negativen formuliert, hat das Vokabular in Französisch darunter gelitten, im Positiven formuliert, sind sie auf Französisch sehr liebe, elegante Kinder geblieben, weil sie die ganzen Schimpfwörter usw. nicht gelernt und im Vokabular haben.“

Was die Sprachanwendung des Französischen betrifft, so bleibt es mangels Austausch mit Gleichaltrigen zu weiten Teilen eine sehr höfliche Sprache, wohingegen ins Deutsche so manche Schimpfwörter aufgenommen wurden. Das Spiel mit Sprache wird in dieser Phase auch für Bastian und Eliane zunehmend interessanter, vor allem dann, wenn sie bemerken, dass ihr Bilingualismus eine gewisse Vorteilhaftigkeit mit sich bringt. Die Kinder wissen mittlerweile auch um den geschickten Einsatz der Sprachen und nützen dies etwa dann, wenn sie andere vom Gespräch ausschließen wollen. Wie bei Christian und Sebastian dient hier wiederum das *code-switching* als beliebtes Mittel, um andere im Gespräch bewusst Außen vor zu lassen. Das Spiel mit Sprache kommt in einer aktiven Sprachverwendung zum Ausdruck, so wurde es auch für die Geschwister zunehmend spannend, mit ihren Sprachen zu experimentieren. Die Mutter berichtet über diesen spielerischen Umgang ihrer Kinder mit Sprache im Einzelgespräch:

„Ja, die Kinder beeinflussen sich sehr wohl gegenseitig sprachlich. Das hat vielleicht damit zu tun, wann sie Deutsch und wann sie Französisch reden. Wenn sie miteinander allein spielen, dann sprechen sie Deutsch. Mit dem *Au-pair*-Mädchen, wenn sie alle zusammen sind, sprechen sie alle Französisch. Da beeinflussen sie sich insofern, als dass sie dann motivierter sind, die eine oder die andere Sprache zu sprechen. Aber wenn sie Dialekte nachmachen, weil sie dann einfach gemeinsam Spaß haben und Wörter erfinden oder Ähnliches, dann spielen sie gemeinsam mit der Sprache und zwar auf Deutsch und auf Französisch.“

Durch den Besuch des Kindergartens erweiterte sich der Freundeskreis der Geschwister und die Kinder lernen nun, mit ihren beiden Sprachen Reaktionen bei ihren monolingualen Kameraden hervorzurufen. Auf die Frage hin, ob ihre Freunde denn wüssten, dass sie Französisch sprechen können, antwortet mir Bastian zunächst im Einzelgespräch: „Ja, die finden das cool.“ Auch Eliane meint, das wüssten zwei ihrer Freunde und die jedenfalls finden es schön. Ihre Freunde fänden es genauso wie Bastians „cool“. Ihrer eigenen Wahrnehmung im Umgang mit der Erfahrung mit ihrer Zweisprachigkeit begegnen sie ähnlich positiv. So ist im alltäglichen Umgang mit dem Bilingualismus der Kinder zu beobachten, dass sowohl das Umfeld positiv reagiert, aber auch die Kinder selbst eine ausgesprochen positive Haltung gegenüber ihrer bilingualen Situation

einnehmen. Auf die Frage, ob es Bastian gefalle, zwei Sprachen sprechen zu können, antwortet er mir stolz: „Ja, das ist toll.“ Eliane meint ebenfalls, es sei für sie selbst schön und ihre Freunde fänden das auch. So sind bei Bastian und Eliane überwiegend positive Rückmeldungen aus dem sozialen Umfeld zu beobachten, wodurch die eigene Wahrnehmung der Zweisprachigkeit gleichzeitig eine positive Aufwertung erfährt.³⁶¹

Gerade in dieser Zeit nützt es die Familie, noch öfter nach Frankreich zu reisen. Später werden sich die Aufenthalte in Frankreich aufgrund der schulischen Verpflichtungen der Kinder lediglich auf die Ferienzeit reduzieren. Die zunehmende soziale Eingliederung der Kinder in die Gesellschaft und die gleichzeitige erstmalige Öffnung der Familie änderte auch den Sprachgebrauch der Kinder. Im Rahmen dessen berichtet Ulrike von ihren Beobachtungen dieser Zeit im Hinblick auf die Sprachentwicklung ihrer Kinder:

„Eben die genannten Begriffe: Kindergarten, Schule, der Kontakt zu anderen, wenn sich die Familie öffnet. Wer also hier die handelnden Personen in der Sprachentwicklung sind. Das sind die Hauptpunkte, wie sich die Kompetenz entwickelt hat. Ich kann mich daran erinnern, als wir vor zwei Jahren in Frankreich bei meiner Freundin waren (sie hat vier Kinder), die jüngerer sind gleich alt wie meine Kinder. Sie hat mir gesagt, dass eigentlich sprachlich gesehen überhaupt kein Unterschied zu ihren Kindern besteht. Es ist nicht bemerkbar, dass die Kinder nicht in Frankreich aufwachsen.“

Die Feststellungen der befreundeten Mutter legen den Schluss nahe, dass bislang eine ausgewogene Spracherziehungsarbeit geleistet werden konnte. Die Kinder können sich mühelos in Frankreich wie in Österreich integrieren. Merkliche Unterschiede im Sprachverhalten zu monolingualen Altersgenossen können nicht nachvollzogen werden, vielmehr gliedern sich die Kinder ohne Aufhebens in beide Sprachumgebungen ein und bewegen sich damit zwanglos in zwei Welten. Trotzdem bringt der Eintritt in den Kindergarten gewisse Veränderungen mit sich. Ulrike setzt dahingehend mit einer Mutmaßung über das Urteil ihrer französischen Freundin fort:

„Jetzt wahrscheinlich, wenn wir sie im Sommer wieder besuchen, würde sie das nicht mehr sagen, vermute ich. Weil die Kinder eben jetzt nicht so schnell eintauchen. Sie brauchen dann eine Woche, bis sie wieder ganz in der Sprache sind. Das kommt dann sehr schnell, aber sie sind in den ersten paar Tagen eher in der Zuhörerrolle, weil sie alles so aufsaugen und verarbeiten. Verstehen tun sie alles, aber eben dann dieses aktive Sprechen, weil sie dann ja auch über mehr

³⁶¹ An dieser Stelle sei auf die Erfahrungswerte von Sebastian verwiesen. Nicht zwangsläufig reagiert das soziale Umfeld ausschließlich positiv auf ein bilinguals Kind. Sebastians negative Erlebnisse werden im Kapitel 5.3.3 „Spracherwerbsphase 3: Die Kindergartenzeit (5-6 Jahre)“ geschildert.

Situationen gefragt werden, als dies im Alltag zu Hause der Fall ist. Dieses Vokabular müssen sie sich dann erst im Land erarbeiten, denke ich.”

Mit zunehmender Integration in die eine oder andere Sprachwelt kommt es offenbar beim Übertritt in die jeweils andere Sprachumgebung zu einer anfänglichen Eingewöhnungsphase. Nichtsdestotrotz sind die Kinder im Stande, nach einer gewissen Zeit wie gewohnt an die Sprachumgebung anzuknüpfen. Nicht zuletzt betont die Mutter die Wichtigkeit des „Sprachbades” (Immersion), um den Kindern immer wieder ausreichend authentischen Sprachinput - vor allem was das Französische betrifft – zu ermöglichen. Ähnlich wie bei Christian und Sebastian³⁶² bemerkt man auch bei Bastian und Eliane, wie sehr sie nach längeren Aufenthalten in Frankreich in die französischsprachige Welt eingetaucht waren und für sich selbst eine gewisse Zeit brauchen, um sich wieder in das gewohnte deutsche Sprachumfeld einzugliedern. Die Kinder pflegen ihrerseits einen sehr sorgfältigen Umgang mit den Sprachen und helfen sich dabei gegenseitig. Die Mutter schildert dies folgendermaßen:

„Was auch noch interessant ist, sind Situationen, wenn ich zu ihnen etwas gesagt habe – ich weiß nicht mehr genau, wie alt Bastian war, aber noch vor der Schule – aber er hat sich dann umgedreht und hat das für die Eliane übersetzt. Das hat er ganz oft gemacht. Also dann hat er gesagt, die Mama hat gesagt, wir sollen jetzt das und das machen. Das war wirklich sehr interessant und irgendwann habe ich dann zu ihm gesagt, du die Eliane versteht auch Französisch, du brauchst ihr das nicht zu erklären. Das ist halt einfach, weil sie miteinander reden. Vielleicht hat er auch nur gesagt, tun wir das jetzt, denn wenn sie miteinander reden, tun sie das auf Deutsch.“

5.8.4 Spracherwerbsphase 4: Der Eintritt in die Grundschule (ab 6 Jahre)

In der Spracherwerbsentwicklung einem weiteren – wenn nicht dem gravierendsten - Einschnitt gleich kommt die Einschulung des heranwachsenden bilingualen Kindes in das österreichische Schulsystem. Die Schulklasse als neues soziales Umfeld und wichtige *peer group* stellt eine wesentliche Sozialisationsfunktion dar und dient der Emanzipation des Kindes im Abnabelungsprozess vom Elternhaus. Diese neu erfahrene Bedeutsamkeit der *peer group* bewirkt gleichzeitig auch eine tiefgreifende sprachliche Zäsur im Leben des Bilingualen. So dominiert im sprachlichen Umfeld von Bastian mit dem Eintritt in die Grundschule mit sechs Jahren ab sofort eindeutig das Deutsche. Trotzdem minimierten sich durch erhöhte Bestrebungen der Mutter die sprachlichen Berührungspunkte mit dem Französischen nicht wesentlich, da trotz dieses Einschnittes die gewohnten sprachlichen Bezugspunkte - Mutter und Kindermädchen - bestehen

³⁶² Vgl. Kapitel 5.3.3 „Spracherwerbsphase 3: Die Kindergartenzeit (5-6 Jahre)”.

blieben und intensiviert wurden. Für die weiterhin angestrebte ausgewogene Sprachentwicklung von Bastians Französisch gewinnen nun insbesondere diese Bezugspersonen umso mehr an Bedeutung. Andererseits nehmen auch längere Aufenthalte in Frankreich durch die schulischen Verpflichtungen von diesem Zeitpunkt an ab und konzentrieren sich vorwiegend auf die Sommerferien. Das Französische der Kinder und ihr Bezug zur Kultur des Zielsprachenlandes konnten aber durch die etablierte Spracherziehungsmethodik und den zahlreichen Aufenthalten in Frankreich solide gefestigt werden, sodass kein gravierendes sprachliches Ungleichgewicht ersichtlich werden konnte, wohl aber massivere Bestrebungen Bastians, sich gerade in der ersten Zeit dieser neuen Konstellation vom Französischen abzuwenden. So kommt es bei Bastian in dieser Zeit zu einer ersten und ernstzunehmenden Phase der Sprachverweigerung im Hinblick auf das Französische. Auf die Sprachverweigerung Bastians wird weiter unten - im Kapitel 7.10.5 „Sprachverweigerung“ – im Detail eingegangen. An dieser Stelle sei der Ausblick darauf angemerkt. Die Mutter geht in dieser Übergangsphase vermehrt auf das Kind ein und meint:

„Bastian, seit er in die Schule geht – die Schule ist natürlich ein ganz wichtiges Thema, ein sehr wichtiger Abschnitt, er fühlt sich dort auch sehr wohl – insofern ist dann das Deutsche noch wichtiger geworden. [...] Aber er hat lustigerweise zu mir gesagt, durch diesen Schuleintritt: So und ab jetzt rede ich nur mehr Französisch mit jemandem, der wirklich aus Frankreich kommt.“

Die prägnante Aussage Bastians, nur mehr mit jemandem Französisch zu sprechen, der auch wirklich aus Frankreich komme, zeigt eine deutliche Differenzierung zwischen der Mutter und authentischen Sprechern des Französischen. Das Kindermädchen läßt er in seiner Bemerkung Außen vor, doch seine Mutter ordnet er von nun an klar als Nicht-Muttersprachlerin ein. Er realisiert erstmals, dass seine Mutter Französisch nicht erworben, sondern erlernt hat. Es ist dies ein deutliches Zeichen von einem sich ausformenden Sprachbewusstsein, das sich auf die sprachlich authentische Wahrnehmung der Sprecher in seiner Umgebung bezieht. Eine interessante Entwicklung ist in diesem Kontext auch, was passiert, wenn das Kind die Mutter in Sachen Sprachkompetenz überholt. Dem wird im Untenstehenden³⁶³ ebenfalls nachgegangen. Die Mutter äußert sich im Einzelgespräch zu dieser sprachlich neuartigen Konstellation:

„Allerdings sind dann mit Schuleintritt auch noch andere Sprachen dazugekommen, nämlich Englisch und Russisch. Damit war auch er in seinem

³⁶³ Vgl. Kapitel 5.10.1 „Ein oder zwei Sprachsysteme“.

Französisch bestärkt. Es ist also überhaupt kein Problem, dass er mit dem *Au-pair*-Mädchen Französisch spricht.”

In Übereinstimmung mit seiner Feststellung geht Bastian konform mit seiner künftig geplanten Sprachverwendung, mit Muttersprachlern – zunächst dem Kindermädchen – nach wie vor Französisch zu sprechen, der Mutter vorübergehend aber auf Deutsch zu begegnen. So gesehen bricht zwar eine Zeit lang gewissermaßen ein wichtiger Sprachkontakt zum Französischen weg, wird aber gleichzeitig durch den weiterhin bestehenden Austausch mit einem Muttersprachler in Bastians direkten Sprachumgebung aufgewogen. Die Mutter hält im Einzelgespräch fest, es sei kein erhöhter Anlass zur Sorge gegeben gewesen, da er trotz der Sprachverweigerung der Mutter gegenüber mit dem französischen *Au-pair*-Mädchen weiterhin wie gewohnt Französisch gesprochen habe. Sie erzählt im Interview von der Weiterentwicklung Bastians im Hinblick auf einen bewussteren Umgang mit Sprachen und macht sich in Anbetracht dieser neuen Situation auch Gedanken um Eliane:

„Das heißt, er hat diesen Unterschied plötzlich gemacht, den er früher noch nie gemacht hat, den die Eliane überhaupt nicht macht. Eliane spricht mich selbst halb auf Französisch, halb auf Deutsch an. Ob das jetzt ein Nachmittag ist, wo gerade das *Au-pair*-Mädchen bei uns ist oder nicht. Weil sie ja noch im Kindergarten ist, wird dieser Schritt bei ihr wahrscheinlich erst später kommen.”

Der Vater verortet bereits beim Eintritt in den Kindergarten eine gewisse Veränderung im Sprachverhalten der Kinder. Auf die Frage, ob aus seiner Sicht eine Änderung der Sprachverwendung bei den Kindern mitzuverfolgen war, erzählt er:

„Ja, schon. Durch den Kindergarten war dann deutlich erkennbar, dass das Deutsche dominierender geworden ist. Meiner Wahrnehmung nach haben sie, nachdem sie mit dem Kindergarten begonnen hatten, angefangen, dann der Ulrike nicht nur auf Französisch zu antworten, sondern auf Deutsch zurückzureden. Es war trotzdem noch balanciert, also auf einer Ebene trotzdem noch bilingual, aber einfach von der Quantität her deutlicher. Das war bei beiden Kindern so.“

Ist bereits mit dem Eintritt in den Kindergarten eine Überhand des Deutschen bei den Kindern festzumachen, so gleicht dennoch der Schuleintritt der schwierigeren sprachlichen Zäsur im Leben des heranwachsenden Bilingualen. Schließlich weckt der Schuleintritt eine neue Erfahrungsebene im Hinblick auf die Bedeutung der einzelnen Sprachen. Wichtig ist daher, vor allem in dieser Phase der Sprachentwicklung behutsam mit dem Kind umzugehen. Die Mutter dazu:

„Ich wende mich immer auf Französisch an die Kinder. Jetzt antwortet mir Bastian auf Deutsch (Schuleintritt). Die Eliane hat noch gemischt, aber driftet auch schon

zunehmend ins Deutsche. Ich selbst wechsele die Sprache nicht, außer es ist jemand dabei, der nicht Französisch spricht. Selbst dann versuche ich aber immer, alles doppelt zu sagen.”

Trotz der sprachlichen Neuorientierung Bastians hält die Mutter ihrerseits konsequent am Partnerprinzip fest und geht als Reaktion darauf umso bewusster mit ihrer Rolle um, aber keineswegs von ihrer sprachlichen Rolle als französischsprachige Bezugsperson ab. Trotzdem macht sie sich auch hier wiederum Gedanken zur Spracherziehung ihrer Kinder und reflektiert dies im Einzelgespräch folgendermaßen:

„Das war eben der markante Satz von Bastian, als er in die Schule gekommen ist: Ich spreche jetzt nur mehr mit denen Französisch, die wirklich aus Frankreich kommen. Das war sein Zitat. Da ist das wirklich erstmalig bewusst geworden. Auch dadurch, dass mich natürlich sehr viele Leute ansprechen, ob ich Französin bin. Das ist die einzige Begründung für Menschen, warum man mit Kindern eine andere Sprache reden darf. Da komme ich dann immer unter Zugzwang, aber jetzt kann ich natürlich sagen, meine Schwester lebt in Frankreich und ist mit einem Franzosen zusammen. Aber früher hab ich immer nur gesagt, ich habe das studiert und das möchte ich meinen Kindern gern weitergeben. Irgendwann hat Bastian das jetzt eben so realisiert, dass das gar nicht meine Sprache ist, sondern ich habe sie auch in der Schule gelernt. So denkt Eliane noch gar nicht. Das hat für sie noch gar keine Bedeutung.”

Bastian reflektiert die verwendeten Sprachen sowie die sprachlichen Bezugspersonen seines Umfeldes erstmals genauer und weist damit eindeutig ein beginnendes Sprachbewusstsein auf. Wiewohl sich die Mutter viele Gedanken zu dieser neuen Konstellation mit einem für sie maßgeblichem Einfluss auf die Spracherziehung macht, einen erhöhten Anlass zur Sorge sieht der Vater hingegen nicht. Im Einzelgespräch begegnete er der Frage, ob es Situationen gab, denen eine unausgewogene Entwicklung der Sprachkompetenz zu entnehmen war. Er erzählt von seinen Gedankengänge hinsichtlich etwaiger Sorgen, die eine unausgewogene Sprachentwicklung Bastians zum Hintergrund haben könnten:

„Nein, das gab es nicht. Für mich hat es immer wieder Punkte gegeben, wenn Ulrike dann in eine für mich unbegründete Befürchtung hineingekommen ist, dass die Kinder zu wenig Französisch lernen und dass man da noch mehr machen müßte. Solche Situationen konnte ich aber nicht nachvollziehen, ich habe das nicht so verstanden.“

Die Eltern machen sich zwar in dieser Phase der Sprachentwicklung vermehrt Gedanken, dennoch entbehrt ein erhöhter Anlass zur Sorge ernstzunehmende Gründe, die gewisse Sofortmaßnahmen im Hinblick auf die bis dahin angewandte Spracherziehungsmethodik bedingen würden. Zweifelsohne bewirkt hier der

Schuleintritt in des Kindes Sprachentwicklung eine Aufwertung des Deutschen. Das verstärkte Einwirken der Umgebungssprache durch die Dominanz einer sprachlich prägenden *peer group* veranlasst das bilinguale Kind zu einer Neubewertung der sprachlichen Größe des Deutschen, da die Sprache in einer für das Kind sozial wichtigen Dimension zunimmt, die es durch die geschützte Sprachatmosphäre einer bis dahin weitgehend in sich geschlossenen Familie in seiner bisherigen Entwicklung noch nicht so bewusst erfahren hatte. Durch die schlagartig dominante Stellung der Schulsprache ist einhergehend mit der Einschulung oft auch eine aufkommende Sprachverweigerung der anderen Sprache gegenüber zu beobachten, die im vorliegenden Falle auch Bastian dazu veranlassen, sich dem Französischen wenigstens seiner Mutter gegenüber vorübergehend zu verweigern. Dem Kind kommt im Anschluss an seine bis dahin gelebte bilinguale Situation durch den Schuleintritt plötzlich eine gewisse Andersartigkeit zu Bewusstsein (beginnendes Sprachbewusstsein) und es reagiert darauf. Wie in anderen empirischen Arbeiten³⁶⁴ deutlich wurde, ist es kein Ausnahmefall, wenn sich das bilinguale Kind vorübergehend einer Sprache verweigert. Meist geht solch eine Sprachverweigerungsphase mit dem Schuleintritt einher und trifft jene Sprache, die nicht Sprache der für das Kind sozial wichtigen *peer group* ist. Die Sprachverwendung konzentriert sich hier auf die gesprochene Sprache der *peer group* mit dem Ziel, eine reibungslose Eingliederung des bilingualen Kindes in die Klassengemeinschaft zu gewährleisten. Es wird in dieser Phase ein sich verstärkendes Bewusstsein um Sprachen und ein bewussterer Umgang mit Sprachen von Seiten des Kindes deutlich.

Im konkreten Fall erzählen mir beide Geschwister unabhängig voneinander stolz, dass sie – im Gegensatz zu ihren Freunden - bilingual seien und diese Tatsache aus ihrer Sicht etwas Tolles (Bastian) und Schönes (Eliane) sei. Bastian betont weiters, dass er nicht nur zwei Sprachen, sondern mittlerweile auch Russisch sprechen könne. Er differenziert sich hier selbst von seinen Freunden und meint auf die Frage, ob er sprachlich gesehen anders als andere Kinder wäre: „Ja, ich spreche zwei Sprachen, das ist toll. Ich kann auch schon Russisch!“ Eliane hebt ebenfalls hervor, sie könne sich bereits auf zwei Sprachen verständigen. Es wird auch bei diesen Kindern deutlich, welchen Stellenwert Sprachen generell in ihrem Leben einnehmen. Auch hier scheinen die Kinder sehr sprachaffin zu sein. So gehen sie durch die gelebte Mehrsprachigkeit aktiv auf die Vielfalt der Sprachen in ihrer Umgebung ein. Die Mutter berichtet dazu

³⁶⁴ Vgl. die Sprachverweigerung Christians im Kapitel 5.5.5 „Sprachverweigerung“.

verschiedene Begebenheiten und Reaktionen der Kinder im Umgang mit einer mehrsprachigen Umgebung:

„Wir haben verschiedenste Sprachen in die Familie eingebracht und da sind sie dann auch sehr offen. Zweisprachige Kinder leben dann nicht nur mit den zwei Sprachen, sondern es gibt dann automatisch gleich mehr. Bastian lernt jetzt beispielsweise seit September in der Schule Russisch. Wir gehen öfters ins Museumsquartier und da war dann eine Familie vor uns und da stupste mich Bastian zum Beispiel an und meinte, Mama, die sprechen Russisch. Er hat sich total gefreut. Hier sieht man einfach diese Offenheit. Oder Englisch hört man sehr oft und das stellen sie dann auch fest.“

Ein positiver Umgang mit Mehrsprachigkeit ist also nicht nur von Seiten der Eltern zu beobachten. Die Eltern leben den Kindern einen natürlichen und toleranten Umgang mit der Sprachenvielfalt dieser Welt vor und die Kinder übernehmen diese positive Haltung. Insgesamt bereichert die gelebte Mehrsprachigkeit die gesamte Familie und ihre Begegnungen mit ihrem Umfeld. Bastian sieht in der gelebten Mehrsprachigkeit bereits einen Vorteil. Es ginge ihm gut damit, mehrere Sprachen zu sprechen, denn seine Lehrerin könne auch Französisch und dann sei es gut, dass er ebenfalls Französisch könne. Das findet er toll. Auch Eliane verrät mir im Einzelgespräch, wie schön sie es findet, zwei Sprachen zu sprechen, denn auch ihr gefällt das sehr. Sie äußert sich auf die Frage, ob sie anders als ihre Freunde sei, relativ reflektiert und meint: „Ja, ich spreche zwei Sprachen. Das ist schön und meine Freunde finden das cool.“

Mit einem ausgeprägteren Sprachbewusstsein geht manchmal aber auch ein Gefühl der Scham einher, weil die Kinder ganz einfach - wie alle anderen Kameraden ihres Umfeldes - dazugehören wollen. Das bilinguale Kind wird sich seiner Andersartigkeit bewusst, will aber nicht Außen vor bleiben. So wollte ich im Interview von den Kindern wissen, ob es ihnen unangenehm oder gar peinlich sei, wenn die Mutter vor ihren Freunden Französisch spricht. Aus den Einzelgesprächen mit den Kindern ging aber eindeutig hervor, dass es ihnen keineswegs unangenehm sei, wenn sich die Mutter vor ihren Freunden auf Französisch an sie wendet. Beide meinen, das sei für sie normal und Bastian fügt hinzu, es sei für ihn kein Problem. Im Gegenteil, denn ihre Freunde fänden das „cool“. Die Mutter kommt durch diese positiv gelebte Mehrsprachigkeit ihrer Kinder somit nicht unter Zugzwang, die Sprache zu wechseln, um das Kind vor einer Bloßstellung zu bewahren.³⁶⁵ Bastian sagt allerdings auch, er spricht mit seiner Mutter derzeit (Schuleintritt) Deutsch. Eliane mag manchmal auch nicht Französisch sprechen,

³⁶⁵ Vgl. Kapitel 3.5.1 „Das Partnerprinzip: Die „une personne – une langue“ Methode“ und die Tendenz zum Sprachwechsel, um das Kind nicht bloßzustellen.

kann aber nicht genau sagen, wann das bei ihr der Fall ist. Den Beobachtungen zufolge hängt die Sprachverwendung bei Eliane stark vom Kontext und ihrer eigenen Befindlichkeit ab, wie im Folgenden noch deutlich werden wird. Nichtsdestotrotz scheint Bastian in beiden Sprachen ausreichend gefestigt zu sein, weswegen der vorübergehenden Sprachverweigerung der Mutter gegenüber seitens der Familie zwar mit Bedacht begegnet wird und gleichzeitig die Basis für eine abermalige Reflektion der Spracherziehung bildet, aber dennoch keinen Anlass zu erhöhter Sorge erregt. An Wichtigkeit gewinnt in diesem Kontext wiederum das französischsprachige Kindermädchen, die den Geschwistern eine permanente Quelle an authentischem Sprachkontakt stellt. Auf der Basis der bisherigen Untersuchungsergebnisse aus der Spracherwerbspraxis der Kinder zeichnen sich Tendenzen ab, die in der Folge einer sprachspezifischen Analyse unterzogen werden sollen.

5.9 Sprachspezifische Ausrichtung: Effekte der Erziehung auf den Spracherwerb

5.9.1 Testverfahren zur Erhebung der Kompetenz/Performanz

Mit dem Hintergrund der angewandten Spracherziehungsmethode sollen nun auf der Basis von Beobachtungen aus der Spracherwerbspraxis Erkenntnisse über die Spracherwerbsentwicklung der Geschwister im Deutschen wie im Französischen gezogen werden. Im Speziellen soll hier zunächst der sprachliche Status quo von Bastian und Eliane beschrieben werden. Im Kontext dessen wird dabei jeweils zwischen den Bereichen der Kompetenz und Performanz³⁶⁶ unterschieden. Auch Kontexte, situatives Verhalten, Affekthandlungen und gewisse Charaktereigenschaften nehmen Einfluss auf die Sprachverwendung. Die Kinder haben das Ausmaß der Sprachbeherrschung ihrer beiden Sprachen in Autoevaluation festgestellt. Überprüft wird ihre Autoevaluation selbstverständlich durch meine eigenen Beobachtungen hinsichtlich ihres Kompetenz- und Performanzniveaus. Komplementäre Einschätzungen basieren auf den Erfahrungswerten des *Au-pair*-Mädchens im sprachlichen Umgang mit den Kindern. Sie erweitern den Eindruck ihrer Selbstreflexion und stellen die primäre Basis ihrer Performanz in Französisch dar.

³⁶⁶ Vgl. Kapitel 5.4.1 zur Definition des Dichotomiepaars Kompetenz/Performanz nach Noam Chomsky.

5.9.2 Spracherwerbsentwicklung im Deutschen

5.9.2.1 Kompetenz

Bastian ist das ältere der beiden Geschwister und gilt als sensibles Kind, das meist bedächtig handelt und äusserst feinfühlig im Umgang mit seiner Umwelt auftritt. Er wird als ein tendenziell introvertierter Charakter beschrieben, der zunächst lieber in einer Zuhörer- oder Beobachterrolle verweilt. Wie bereits aus dem Familienprofil hervorgeht, ist er sehr wissbegierig und versucht daher stets, den Dingen auf den Grund zu gehen. Er ist prinzipiell verstandsdominiert, hat aber gleichzeitig auch ein ausgeprägtes emotionales Einfühlungsvermögen. Seine Feinfühligkeit geht einher mit einem sensiblen, bedächtigen Wesen. Generell stellt er auch im Hinblick auf seine Sprachen einen hohen Anspruch an sich selbst wie auch an sein Umfeld. Er will eben allem ganz genau auf den Grund gehen, es hinterfragen und die Dinge verstandsmässig fassen, bevor er sich dem Konkreten nähert, was er dann auch ganz richtig machen will. Der Vater fasst aus seiner Sicht die wesentlichen Charaktereigenschaften Bastians zusammen:

„Bastian ist ein nachdenklicher Zuhörer und Beobachter. Er hat natürlich wie jedes Kind auch seine wilden Seiten, aber herausragend ist - denke ich - diese Nachdenklichkeit, dieses Beobachtende, Aufmerksame und Neugierige. Sehr neugierig erleben wir ihn.“

Bastians Mutter kommentiert dies ähnlich und erzählt von Bastians Wesen im Einzelgespräch:

„Bastian ist ein sehr interessierter und sehr feinfühliges Junge. Er ist sehr rhythmisch, sehr musikalisch. Er bringt sich beispielsweise jetzt im Moment grad das Lesen bei. Er ist irgendwie so vielseitig interessiert, dass er dann das Wesentliche herauslösen will. Er ist sehr wissbegierig.“

Seine Wesensmerkmale - das Nachdenkliche, Beobachtende, Aufmerksame und Neugierige - wirken auch auf seinen Umgang mit Sprache ein, denn seine Interessiertheit und sein hoher Anspruch an die Dinge machen auch vor seinen beiden Sprachen nicht Halt. Ähnlich wie bei Christian (dem älteren Bruder der vorangegangenen Fallstudie) hat auch für Bastian die Welt ihre Ordnung, die natürlich Sprache einschließt und auch auf sprachliche Ordnungen übergreift. So vermeidet Bastian gänzlich Sprachmischungen, denn er will die Sprachen für sich rein halten. Er achtet daher stets auf die korrekte Anwendung von Sprache und spricht nicht einfach darauf los. Sein bedächtiges, reflektiertes Handeln findet sich auch im Dialog mit ihm wieder. Seinerseits ist er sehr be-

dacht darauf, Fehler zu vermeiden. Wenn er Fehler macht, korrigiert er umgehend nach. Prinzipiell erhebt er diesen Anspruch auch auf seine Gesprächspartner und korrigiert nach, sollten aus seiner Sicht Fehler passieren. In Anbetracht dessen führte Bastians Autoevaluation seiner sprachlichen Kompetenz des Deutschen zu einer Bewertung mit einem umfassenden „Sehr Gut“. Diese Bewertung schließt zunächst die oralen sprachlichen Fertigkeiten des Verstehens und Sprechens mit ein, umfaßt aber auch die Kompetenz der sprachlichen Fertigkeiten des Lesens und Schreibens gemäß den Anforderungen der ersten Schulstufe. Vom Schulnotenbegriff an sich (1-5) kann sich Bastian keine Vorstellung machen, da gemäß der Waldorfpädagogik, in der er geschult wird, die Bewertung von Kompetenzen in sprachlicher Evaluation („Sehr Gut“, „Gut“, etc.) erfolgt. Bastian hat weder im Bereich der deutschen Grammatik, noch im fließenden Lesen von Texten oder dem Verfassen eigener Texte Probleme. Er kann verschiedenen Texten – seinem Alter angemessen - verständnismäßig einwandfrei folgen und selbst einzelne Passagen innerhalb kürzester Zeit problemlos nacherzählen. Die Beobachtungen belegen, dass er hier seinen monolingualen Altersgenossen sogar überlegen zu sein scheint. Die Mutter sieht hier einen Vorteil in der Waldorfpädagogik und erzählt dazu das Folgende:

„Texte sind für die Kinder kein Problem im Hinblick auf das Verständnis. Auffällig ist, dass die Kinder die Geschichte sogar in beiden Sprachen problemlos nacherzählen. Mühelos sind sie auch im Stande, einzelne Passagen auswendig wiederzugeben.“

Die Mutter erklärt, ein Erziehungsziel nach Rudolf Steiner sei es unter anderem, das Gedächtnis schon sehr früh zu schulen. So konnte sie auch bei ihren Kindern Erstaunliches beobachten und berichtet:

„Sie hören beispielsweise ein Lied lediglich zweimal und können es dann schon nachsingen. Das Kindermädchen bestätigt ebenfalls, es sei erstaunlich, dass die Kinder manches oft nur ein- oder zweimal hören brauchen und es dann sofort wiedergeben können. Es gibt auch keinen Fernseher in der Familie, daher sind die Kinder interessierter, aufnahmefähiger und phantasievoller. Die Medien verderben sie sozusagen nicht.“

Es ist ein überdurchschnittlich ausgeprägtes Leistungsvermögen des Gedächtnisses der Kinder zu bemerken, so verfügt Bastian auch über ein breit gefächertes lexikalisches Wissen, das ihm ermöglicht, sich ohne Mühe zu verständigen. Aufgrund seines regen Interessenszuganges in verschiedensten Bereichen – auch wissenschaftlichen Bereichen, die ihm den Titel des kleinen Professors der Familie eingebracht haben – hat er auch

keine Schwierigkeiten im Umgang mit Fremdwörtern und Fachbegriffen, die er dann auch aktiv in seinen Sprachgebrauch einbindet. Bastian scheint im Vergleich zu anderen Kindern überdurchschnittlich intelligent zu sein, das stets vielseitig interessiert und offen auf seine Umwelt zugeht, dadurch immer wieder mit neuen Wissensgebieten in Berührung kommt und diese dann auch im Detail zu fassen sucht.

Eliane als jüngere der beiden Geschwister ist charakterlich völlig anders als ihr älterer Bruder. Eliane geht sehr offen auf neue Situationen zu, passt sich sofort an, taucht in diese ein und fügt sich mühelos in neue Begebenheiten ein. Als ein sehr charakterstarkes Kind scheut sie neue Kontakte keineswegs, sondern begegnet diesen spontan, offen und tolerant. Der Vater sieht in Eliane die folgenden Wesensmerkmale:

„Eliane ist unglaublich herzlich-glücklich auf der einen Seite, aber auch unglaublich sich hineinkrampfend und unglücklich sein könnend auf der anderen Seite. Sie hat da ihre totalen Verweigerungs- und Herzlichkeitsphasen. Sie ist auch sehr interessiert an dem, was um sie herum so passiert. Motiviert wahrscheinlich auch durch ihren älteren Bruder. Da schnappt sie schon sehr viel auf.“

Natürlich beeinflussen auch Elianes Charakterzüge ihre Sprachen. Sie ist diejenige, die sich im Gegensatz zu Bastian viel eher dazu verleiten lässt, Sprachmischungen zu tolerieren und ihrerseits auch aktiv zu produzieren. Hinsichtlich Elianes progressiver Sprachentwicklung meint die Mutter einen Hintergrund in Elianes motorischen Fähigkeiten zu sehen und erzählt im Interview das Folgende über ihre Tochter:

„Eliane ist von Anfang an - also schon als kleines Kind - motorisch unheimlich geschickt gewesen und hat von daher auch unglaublich schnell gesprochen. Nach kurzer Zeit haben sie schon zusammen gespielt – 16 Monate beträgt der Altersunterschied zwischen den beiden – und nach kurzer Zeit hat sie diesen zeitlichen Unterschied bereits aufgehoben. Man merkt eigentlich keinen Unterschied zwischen den beiden. Sie versucht zum Beispiel gerade das Lesen, das sich Bastian selbst beibringt, mitzulernen. Es ist wahrscheinlich diese Motorik, die glaub ich auch diese generell schnellere Sprachentwicklung fördert. Sie ist ein sehr starker Charakter, sehr durchsetzungsfähig, aber sie ist auch eine sehr Liebevoll – wahrscheinlich auch die weibliche Rolle, die sie hier übernimmt – immer die Beschützerin von den Kleinen im Kindergarten etc.“

Elianes Sprachentwicklung gründet auf einer hohen mentalen Flexibilität gestützt durch eine hervorstechende Motorik. Hinsichtlich ihrer Sprachverwendung schlägt sich dies in häufigerem *code-switching* und dem Spiel mit Sprache nieder. Ebenso wie ihr Bruder kann Eliane im Deutschen bereits auf einem sehr stabilen Niveau aufbauen. Die Mutter meint nicht viel Unterschied in der Sprachentwicklung der Geschwister zu sehen,

vielmehr konnte Eliane den Altersunterschied von 16 Monaten sehr schnell wett machen. In Autoevaluation beurteilte Eliane ihre Sprachkompetenz zwar nicht, sieht sich aber Bastian gegenüber nicht im Hintertreff. So fällt auch ihre Bewertung mit einem „Sehr Gut“ aus. *De facto* beherrscht Eliane bereits im Kindergartenalter ein entsprechend breit gefächertes Lexikon und probiert sich schon vor Schuleintritt im Lesen. Auch hier versucht sie, ihrem Bruder nachzueifern. Die Mutter hebt diesbezüglich hervor:

„Man merkt eigentlich keinen Unterschied zwischen den beiden. Sie versucht zum Beispiel gerade das Lesen, das sich Bastian selbst beibringt, mitzulernen.“

So folgt auch Eliane Texten, mit denen sie in Berührung kommt, mühelos und erfasst schnell deren Sinn. Eliane ist ebenso wissbegierig wie Bastian und sieht in ihrem älteren Bruder gewissermaßen ein Vorbild, dem sie ständig nachzueifern versucht. Sie ist eher sprunghaft, weswegen sie im Vergleich zu Bastian weniger konzentriert bei einer Sache verweilen will. Allerdings verfügt Eliane wie ihr Bruder über eine rasche Auffassungsgabe. Daneben ist eine ähnlich hohe mentale Flexibilität zu beobachten, sich Texte, Lieder und dergleichen rasch merken und wiedergeben zu können. In Anbetracht ihrer bisherigen Sprachentwicklung steht Eliane den Monolingualen ihres Alters in nichts nach und entwickelt sich sprachlich völlig normal.

5.9.2.2 Performanz

Bastian spricht Hochdeutsch und das akzentfrei. Er bildet vollständige, sinnvolle und grammatikalisch richtige Sätze. Durch und durch vergleichbar mit der Performanz gleichaltriger Monolingualer tritt er im Sprachausdruck sicher auf und bessert beim Sprechen – sofern ihm Fehler unterlaufen – von selbst nach. Aufgrund seines Gesamtverhaltens³⁶⁷ gilt er als äußerst fehleraffin. Es konnten bei ihm daher weder gröbere Fehler im Sprachgebrauch noch Sprachmischungen nachvollzogen werden.

Eliane spricht wie ihr Bruder Hochdeutsch, das sie ebenfalls akzentfrei produziert. Sie vermag ebenso wie Bastian, vollständige, sinnvolle und grammatikalisch richtige Sätze zu bilden. So steht auch Eliane ihren monolingualen Altersgenossen sprachlich in nichts nach. Sprachmischungen kommen in Elianes Sprachgebrauch häufiger vor, worauf im Nachstehenden³⁶⁸ speziell eingegangen wird.

³⁶⁷ Vgl. die vorangegangene Darstellung von Bastians Wesensmerkmalen und deren Auswirkungen auf den Sprachgebrauch im Kapitel 5.9.2.1 „Kompetenz“.

³⁶⁸ Vgl. Kapitel 5.10.4 „Sprachmischung“.

5.9.3 Spracherwerbsentwicklung im Französischen

Es wurde im Vorangehenden deutlich, dass sich das Deutsche durch die zunehmend dominanter werdende Sprachumgebung – allem voran der Eintritt in die Pflichtschule mit Deutsch als Schulsprache - im Laufe des Heranwachsens der Geschwister immer mehr in den Vordergrund drängte. Mit der Einschulung nimmt das Deutsche nun definitiv den ersten Rang ein und verweist damit gleichzeitig das Französische auf den zweiten Platz. Dennoch erfahren die Geschwister über ihre ersten Lebensjahre hinaus einen stetigen und intensiven Sprachkontakt zum Französischen, der sich über den intensiven sprachlichen Input der Mutter und des französischsprachigen Kindermädchens abbildet. Hier sind daher keine wesentlichen Brüche in der Sprachentwicklung des Französischen zu beobachten. Gleichzeitig konnten auch die bis zur Einschulung immer wieder erfolgenden, längeren Aufenthalte in Frankreich zu einer entsprechenden Sprachentwicklung und Festigung der Sprache beitragen. Dennoch können bereits leichte Unterschiede in der Spracherwerbsentwicklung durch die Einschulung in das österreichische Schulsystem nachvollzogen werden. Es setzt nun die Analyse der französischen Sprachbeherrschung der Geschwister unter spezieller Rücksichtnahme auf die Beobachtungen des Kindermädchens hinsichtlich der Kompetenz und Performanz der Kinder in Französisch fort.

5.9.3.1 Kompetenz

Bastian hat auch hier versucht, seine sprachliche Kompetenz in Autoevaluation festzustellen. Generell beurteilt er seine Kompetenz des Französischen mit der Bewertung „Sehr Gut“. Im Bezug auf das Sprechen ist er aufgrund seines hohen Anspruches an sich selbst sehr streng und bewertet daher die Kompetenz des Sprechens lediglich mit einem „Gut“. Die orale Sprachfertigkeit des Verstehens hingegen fällt ihm gewöhnlich leicht, so gibt er sich hier wiederum ein „Sehr Gut“. Bastian ist der Meinung, er verstehe alles, egal, welche französischsprachige Bezugsperson sich an ihn wendet. Auch wenn er beispielsweise beim Spaziergang in der Stadt auf ein Gespräch unter französischen Sprecher aufmerksam wird, folgt er dem Inhalt des Gesprochenen mühelos und hört gern als passiver Hörer zu. Die Sprachfertigkeiten des „Lesens“ und „Schreibens“ wurden nicht bewertet, da er bis dato in keiner der beiden Fähigkeiten unterrichtet wurde. Er bringt sich das Lesen allerdings derzeit selbst bei, denn er ist auch hier bestrebt, sich diese Fertigkeiten anzueignen. Dennoch kann in diesen Bereichen nicht von einem dem Deutschen ähnlichen schulischen Niveau gesprochen werden. Bastian vermeidet sprachliche

Mischungen gänzlich, denn er für sich will die Sprachen rein halten. Er achtet daher stets auf die korrekte Anwendung von Sprache und spricht nicht einfach darauf los. Sein bedächtiges, reflektiertes Handeln findet sich auch im Dialog mit ihm wieder. Prinzipiell erhebt er diesen Anspruch auch auf seine Gesprächspartner und korrigiert mit wachsender Sprachkompetenz später auch seine Mutter.

Eliane weist wie ihr Bruder ein ähnlich stabiles Niveau in Französisch auf. Eliane versteht und spricht das Französische ohne Schwierigkeiten. Gleich wie bei ihrem Bruder sind die Sprachfertigkeiten des Lesens und Schreibens später durch entsprechende Unterrichtung zu entwickeln. Eliane will auch hier bei der Selbstunterrichtung ihres Bruders teilhaben und mitlernen.

5.9.3.2 *Performanz*

Bastian spricht Französisch und das überwiegend fehlerfrei. Man kann seinem Französisch einwandfrei folgen. Er tritt im sprachlichen Ausdruck sicher auf, spricht fließend im Austausch mit französischen Muttersprachlern und produziert auch hier vollständige, grammatikalisch richtige und sinnvolle Aussagen. Vergleicht man ihn beispielsweise mit monolingualen Spielkameraden in Frankreich, so steht er diesen sprachlich zunächst in nichts nach. Die Mutter schildert einige Beobachtungen und Einschätzungen ihrer befreundeten Familie in Frankreich, bei der sich die Kinder vor der Einschulung in Österreich immer wieder für einige Wochen aufgehalten haben:

„Ich kann mich daran erinnern, als wir vor zwei Jahren in Frankreich bei meiner Freundin waren (sie hat vier Kinder), die jüngeren sind gleich alt wie meine Kinder. Sie hat mir gesagt, dass eigentlich sprachlich gesehen überhaupt kein Unterschied zu ihren Kindern besteht. Es ist nicht bemerkbar, dass die Kinder nicht in Frankreich aufwachsen. Jetzt wahrscheinlich, wenn wir sie im Sommer wieder besuchen [nach der Einschulung], würde sie das nicht mehr sagen, vermute ich. Weil die Kinder eben jetzt nicht so schnell eintauchen. Sie brauchen dann eine Woche, bis sie wieder ganz in der Sprache sind. Das kommt dann sehr schnell, aber sie sind in den ersten paar Tagen eher in der Zuhörerrolle, weil sie alles so aufsaugen und verarbeiten. Verstehen tun sie alles, aber eben dann dieses aktive Sprechen, weil sie dann ja auch über mehr Situationen gefragt werden, als dies im Alltag zu Hause der Fall ist. Dieses Vokabular müssen sie sich dann erst im Land erarbeiten, denke ich.“

Auch hier wird wieder deutlich, dass die Einschulung des bilingualen Kindes in das österreichische Schulsystem einer sprachlichen Zäsur gleichkommt. Die Dominanz des Deutschen nimmt einen merklichen Einfluss auf die Sprachperformanz des Französi-

schen. So brauchen die Kinder nun länger, sich in die französischsprachige Welt einzufügen und hören den französischen Sprechern zunächst lieber zu, bevor sie dann aktiv zu sprechen beginnen. Zwar kann manchmal eine gewisse Unsicherheit im Bereich der Lexik beobachtet werden, von einer maßgeblichen Einflussnahme auf das Sprachverstehen kann hingegen nicht gesprochen werden, wie mir das französischsprachige Kindermädchen auf der Basis ihrer Wahrnehmung bestätigt:

„Moi, j’ai l’impression que Bastian et Eliane comprennent tout ce que je les dis. De ça je suis sûre. Quand ils ne savent pas, quand il y a un mot qu’ils ne connaissent pas dans la phrase et ils veulent comprendre la phrase ils vont me dire: «Est-ce que ce mot...ça veut dire ça en allemand ?» Bastian comprend tout et Eliane aussi. Ça veut dire, ils comprennent tout, c’est sûre.“

Im Einzelgespräch habe ich das Kindermädchen Anaïs, welche die Kinder seit beinahe einem Jahr kennt, auch gefragt, ob das Französisch der Kinder einen sprachlichen Akzent aufweist. Sie stellt fest, dass man zwar einen typisch deutschsprachigen Akzent bemerken könne, die Kinder aber sehr wohl wissen würden, damit umzugehen. So meint sie im Interview: „Oui, on peut remarquer un accent typiquement autrichien. Mais ils peuvent jouer avec l’accent [...]“. Was passiert, wenn das Spiel mit Sprache – in diesem Kontext genauer gesagt ein Spiel mit Sprachakzent – betrieben wird, schildert sie später bei der Betrachtung von Elianes spielerischem Verhalten, das weiter unten vorgeführt wird.

Auch gewisse alterstypische Fehler kommen immer wieder vor. Anaïs meint zu meiner Frage, ob die Kinder ein fehlerbehaftetes Französisch sprechen würden:

„Oui, de temps en temps. Mais pas des fautes de leur mère. Ulli est vraiment bilingue. Elle parle sans fautes. Elle fait tellement rare des fautes, ça on ne remarque pas. Donc, j’ai pas des exemples.“

Wiewohl die Kinder im Bereich des Sprachverstehens den monolingualen französischsprachigen Altersgenossen in nichts nachstehen und auch der Bereich der Lexik – mit Ausnahme von gewissen Unsicherheiten und Fehlern in der Bedeutungsverwendung von Wörtern (*rencontrer* im nachstehenden Beispiel) – relativ gut ausgeprägt zu sein scheint, kommt es doch zu manchen grammatikalischen Fehlern in der Sprachverwendung. So ist im Bereich der Grammatik eine gewisse Fehlerhaftigkeit – vor allem was die Konjugation der Verba des Futurums und des Perfekts betrifft – auszumachen. Weiters kommt es im Bereich der Vergangenheitsformen häufig zu einer Verwechslung der Zeiten *Imparfait* und *Passé Composé*, womit auch Sprachlerner vielfach Mühe haben.

Das Kindermädchen schildert ihre Beobachtungen bezüglich der sprachlichen Performanz der Kinder so:

„Oui. Il y a des différences en comparant les enfants avec enfants typiquement français en ce qui concerne leur façon de parler. Alors, il y a l’accent qui est différent. En suite, Eliane et Bastian font encore beaucoup de faute de conjugaison. Alors, le future ils ne conjugue pas très bien et le passé aussi. Par exemple, plus tard quand je leur demande ce qu’ils veulent faire comme métier plus tard, Eliane répond souvent: «Plus tard, je vais être une coiffeuse!» Seulement par exemple. Mais, ce n’est pas «être» exactement, parce que correctement ça serait «Je serais une coiffeuse.» Elle n’a dit jamais. Puis, ils confondent tout le temps l’imparfait et le passé composé. Ce n’est pas grave, je comprends ce qu’ils veulent dire. Je ne les corrige pas en général. Ce sont des fautes typiquement autrichiennes. Comme je suis assistante de français aussi à Vienne, je peux dire qu’il y a des fautes que Bastian et Eliane les font aussi, mais les enfants autrichiens les font tous. Je rencontre mes amis, par exemple, ça c’est un faut typique «rencontre ses amis» ça veut dire que c’est la première fois.“

Auch hier wiederum bemerkt man den dominanten Spracheinfluss des Deutschen, wenn das Kindermädchen selbst bei den intentional erzogenen, bilingualen Geschwistern gewisse Ähnlichkeiten im Begehen von Fehlern im direkten Vergleich mit österreichischen Sprachlernern rückverfolgt.

Eliane spricht ebenfalls Französisch und das weitgehend akzentfrei im spielerischen Umgang mit Sprache. Sie tritt genau wie ihr Bruder sprachlich sicher auf und spricht fließend. Sie produziert zwar vollständige und sinnhafte Sätze, allerdings können auch bei ihr typische Fehler beobachtet werden. So treten wie bei Bastian etwa bei der Bildung gewisser Verba und Zeiten Schwierigkeiten auf, die Fehler nach sich ziehen, die wiederum nicht eine sofortige Korrektur durch den Sprecher selbst erfahren. Meist korrigiert das Kindermädchen nach und konjugiert dann auch zu Lernzwecken mit ihm gemeinsam beispielsweise Zeitformen. Dennoch ist Elianes sprachlicher Ausdruck wie der Bastians mit Ausnahme vereinzelter Beispiele weitgehend grammatikalisch richtig und verständlich, sodass vorkommende Fehler weder den Redefluß noch das Sprachverständnis des Gesprächspartners beeinflussen.

Eliane legt im Gegensatz zu Bastian weniger Wert auf strikte sprachliche Ordnungen und mischt im Zuge eines flüssigen Sprachhandelns vielfach, wenngleich sie das eigenen Aussagen zufolge nicht so sieht oder gar wahrnimmt. Sie negiert die Tatsache häufiger Sprachmischungen, dennoch passieren derlei Mischungen ihrem Alter und Charakter entsprechend gewöhnlich oft. Hier wird wiederum das *code-switching* als Usus Bilingualer deutlich – ein Phänomen, das bei bilingualen Kindern schon früh vorkommt

(gegenständlich überwiegend bei Eliane). Das *code-switching* erfolgt dabei intrinsisch und scheint während der kindlichen Sprachentwicklung sehr gebräuchlich. Der Codewechsel wird aber lediglich im Austausch mit Sprechern angewandt, die ihrerseits ebenfalls über beide Sprachen verfügen. Erst bei allzu häufigen Sprachmischungen findet sich ein Anlass zur Sorge, vor allem dann, wenn nicht mehr von *code-switching*, sondern viel eher von *code-mixing* die Rede sein muss.³⁶⁹ Nachdem sie zwar satzintern gerne mischt, wenn ihr ein Wort nicht sofort einfällt (Wortnot als einer der Gründe für *code-switching*, dem unter Punkt 7.10.4 detailliert nachgegangen wird), kann dennoch nicht von einer unausgewogenen Sprachentwicklung oder gar sprachlicher Fehlentwicklungen gesprochen werden. Eliane spielt ihrem Wesen entsprechend sehr gerne mit Sprache nicht nur was das sprachliche Mischen angeht, sondern auch im Umgang mit Sprachakzenten. Das Kindermädchen schildert ihre dahingehenden Beobachtungen – speziell was ihren ständigen Umgang mit Eliane betrifft – folgendermaßen:

„Ils jouent avec l’accent, parce que, quand Eliane, par exemple, Eliane aime jouer au bébé. Et elle parle en français avec le bébé en jouant au bébé et donc elle apprend l’accent du bébé français. C’est très intéressant, parce que, quand Eliane en jouant avec le bébé elle apprend l’accent français. Elle se sent obliger à changer l’accent. Donc, elle parle très en français.“

Bereits in der Schilderung der Sprachperformanz Bastians wurde deutlich, dass die Kinder manchmal im Bereich der Lexik unsicher sind. Es ist dies ein Umstand, der bei Eliane noch ausgeprägter vorkommt. Anaïs erzählt dazu im Interview weitere Beobachtungen aus Elianes Sprachpraxis:

„C’est Eliane que me demande plus de vocabulaire. Mais elle ne me demande pas «Qu’est-ce que veut dire ce mot?», elle me demande «Est-ce que ce mot veut dire ça en allemand?» C’est une, je pense. Ça veut dire qu’elle comprend quand même. Par exemple, elle me demande: Est-ce que une vache c’est «eine Kuh» auf Deutsch?“

Es kommt den Kindern also eher auf das Absichern ihres Sprachverständnisses, denn auf das Erfassen einer unbekannten Bedeutung an.

³⁶⁹ Detailliertes in Theorie und Praxis ist in den Kapiteln 4.4.2 „Sprachwechsel: Code-switching, Code-mixing, Borrowing“ und 5.5.4 sowie 5.10.4 „Sprachmischung“ nachzulesen. An dieser Stelle sei im Kontext von Sprachperformanz daher lediglich darauf verwiesen, die Materie aber nicht vertieft.

5.10 Das bilinguale Sprachsystem der Kinder

Zentrum des Forschungsinteresses bilden auch hier wiederum verschiedene Zugänge der Betrachtung des bilingualen Geschwisterpaares. So widmet sich dieses Kapitel im Speziellen dem bilingualen Sprachsystem der Kinder, der präferierten Sprachwahl (Deutsch oder Französisch) je nach Kontext, dem Abwägen einer starken und schwachen Sprache, aber auch die bereits mehrfach genannten Themenbereiche der Sprachmischung und Sprachverweigerung werden hier eingehend behandelt. Anhand konkreter Sprachhandlungen soll den unterschiedlichen Interessensgebieten begegnet werden.

Zu Beginn soll mit dem Hintergrund der theoretischen Basis ähnlich der vorangegangenen Fallstudie betrachtet werden, ob das Deutsche und Französische der Kinder in ein oder zwei Sprachsystemen zu verorten sind.

Im Anschluss soll der Fokus auf die Sprachwahl (Deutsch/Französisch) gelegt werden. Im Hinblick darauf werden vor allem Domänen und Kontexte von Wichtigkeit sein, denn sie zeigen vorwiegend auf, welche Präferenzen festgelegt werden und welche Umstände zu konkreten Sprachhandlungen in der einen oder anderen Sprache führen. Mit diesem Hintergrund läßt sich eine präferierte Sprachwahl der Kinder belegen. Eine bevorzugte Sprachverwendung in Abhängigkeit von Kontext, Domäne und Gemütszustand begleitet daher die Betrachtungen dieses Teilkapitels.

In der Folge kann dann auch mit Hilfe unterschiedlicher Methoden (beispielsweise das spontane Zählen) die starke und schwache Sprache der Kinder festgemacht werden.

Immer wieder thematisiert wurde im Vorangegangenen bereits zu beobachtende Sprachmischungen bei Eliane, aber auch eine aufkommende Sprachverweigerung bei Bastian. Exemplarische Sprachhandlungen aus der Sprachpraxis werden dabei gewisse Sprachmischungen belegen. Die bei Schuleintritt zu bemerkende Sprachverweigerung Bastians dem Französischen seiner Mutter gegenüber wird ebenso geschildert. So sollen an dieser Stelle beide Bereiche aufgegriffen und im Detail behandelt werden.

Die Zielsetzung dieser Kapiteldarstellung ist es, die bereits dargestellten Eindrücke des Bilingualismus der Geschwister zu vervollständigen, um dem Leser ein komplettes Bild der Individualstudie zu bieten.

Den Abschluss bildet eine Zusammenfassung des hier Dargebotenen, eine Momentaufnahme des Status quo der Kinder sowie eine Zukunftsprognose.

5.10.1 Ein oder zwei Sprachsysteme?

Schon sehr früh waren Bastian und Eliane – speziell Eliane durch eine herausragende Motorik in Verbindung mit einer rascheren Sprachentwicklung - in der Lage, sich beider Sprachen ohne Mühe zu bedienen und damit sprachlich auf die unterschiedlichen Anforderungen des Austausches mit verschiedenen Gesprächspartnern und Situationen zu reagieren. So erkannten die Kinder rasch, welche Sprache gewählt wurde und adressierten in der Folge die französisch- und deutschsprachigen Sprecher weitestgehend in der jeweils passenden Sprache. Sprachmischungen waren vor allem bei Eliane immer wieder zu beobachten, wohingegen Bastian von Kindesbeinen an versuchte, seine Sprachverwendung rein zu halten. Die Mutter erzählt erstaunt von dieser Bewusstheit ihres Sohnes Sprachmischungen gegenüber:

„Bastian hat gar nicht gemischt, Eliane schon. Ich glaube, auch Charakterzüge sind ein Grund, warum Bastian nicht gemischt hat. Der hat wirklich nie gemischt! Das war wirklich erstaunlich für mich. Das ist auch meinem Mann aufgefallen.“

So auffallend der schnelle Spracherwerb bei Eliane, die im zarten Alter von 16 Monaten in ihrer Sprachentwicklung des Französischen und Deutschen beinahe an ihren Bruder heranreichte, vonstatten ging, so herausragend ist bei Bastian die Vermeidung von Sprachmischungen seit jeher. Von da her kann in diesem Fall keine erfolgreiche Trennung der Sprachsysteme mit zirka drei Jahren festgemacht werden, da die Kinder dafür in der Zeit bis zu ihrem 3. Lebensjahr zumindest einen unbewussteren Umgang mit ihren beiden Sprachen oder zeitweilig einen gewissen falschen Einsatz der Sprachen beziehungsweise zu beobachtende Sprachmischungen hätten aufweisen müssen. Vielmehr ist anzunehmen, dass die Sprachen bereits vor ihrem 3. Lebensjahr unabhängig voneinander verankert sind. Speziell Bastian gleicht hier keinesfalls einem weiteren empirischen Beispiel als Beleg für die Hypothese nach Volterra/Taeschner, wonach es beim Kleinkind mit etwa drei Jahren zu einer Trennung des bis dahin einzigen Sprachsystems, in dem beide Sprachen verankert sind, in zwei eigenständige Sprachsysteme komme.³⁷⁰ Der Vater äußert sich in der Beobachtung der Praxis im Rahmen seines Wissensstandes folgendermaßen:

„[...] Aber jetzt in der Erkenntnis fällt es [das Sprachmischen] mir zwar auf, es hat aber keine Außerordentlichkeit mehr, weil ich es auch als Teil einer Entwicklungsphase sehe. Es gibt ja in der kindlichen Sprachentwicklung in der

³⁷⁰ Vgl. dazu die Diskussion rund um die Verortung der Sprachen in ein einziges oder zwei getrennte Sprachsysteme v.a. bei Volterra/Taeschners „Drei-Phasen-Modell“ (1978). Kritisch dazu u.a. Meisel 1989 und Genesee 1989.

geistigen Vorbereitung eine Mischphase, bis irgendwann der Punkt der Sprachtrennung kommt. Das ist auch einerseits so eingetreten. Wenn das sprachliche Mischen andererseits nochmal passiert, dann registriere ich das nicht als mögliches Problem.”

Zwar erkennt der Vater vorwiegend bei seiner Tochter einen Punkt der sprachlichen Trennung, sieht derartige Prozesse - wie die Beobachtung einer Mischphase vor einer neuerlichen sprachlichen Hürde - aber als Teilentwicklung einer zugrunde liegenden generellen Sprachentwicklung von zwei Sprachen. Bei Bastian gelten das saubere Sprechen ohne jegliche Mischungen und der korrekte Einsatz der Sprachen je nach Situation und Gesprächspartner als deutliches Merkmal eines sehr frühen Differenzierungsvermögens. Mutmaßlich sind daher die beiden Sprachen bereits vor dem 3. Lebensjahr Bastians in zwei eigenständig agierenden Sprachsystemen eingegliedert, so man die grundlegenden Ansichten eines hybriden Systemansatzes mit dem Ansatz der *Separate Development Hypothesis* gegenüberstellt.³⁷¹

Die weitgehend korrekte Sprachverwendung Bastians läßt weiters den Schluss zu, dass doch auch gewisse affektive Faktoren eine Rolle hinsichtlich der Sprachperformanz des Kindes zu spielen scheinen. Während Bastian seine Sprachen streng getrennt hält, mischt Eliane gerne. Mit dem Hintergrund der gleichen Spracherziehung können daher sprachperformative Vorlieben durchaus gewissen individuellen Charakterzügen attribuiert werden. Alleine mit den Kindern hatte ich sie dazu befragt, wie sie mit Fehlern in der Sprachverwendung ihrer Eltern – das Hauptaugenmerk liegt hier auf der Fremdsprache der Mutter - umgehen würden. Bei Bastian komme es dann schon vor, dass er seine Mutter korrigiere und ihr beispielsweise einen richtigen Artikel nenne. So helfe er auch seiner Mutter, das erlernte Französisch noch richtiger zu sprechen. Die Mutter erzählt im Interview von Situationen, in denen eine überlegene Kompetenz ihres Sohnes offenkundig wurde und schildert dahingehend:

„Es gab Situationen, in denen ich den sprachlichen Ausdruck nicht verstanden habe. Bastian ist auch ein kleiner Professor! Er macht alles ganz, ganz genau und exakt und es gab schon Situationen, wo er mich ausgebessert hat. Also wo er mir den richtigen Artikel oder ein Wort gesagt hat, solche Dinge. Ich kann mich an zwei Situationen erinnern, wo ich ihn einen Satz sehr oft wiederholen habe lassen müssen, um ihn zu verstehen. Es war ein ganz normaler Satz, aber durch seine Aussprache, die einfach viel natürlicher ist, habe ich das im ersten Moment nicht zuordnen können. Das war für mich auch sehr markant und spannend zu sehen, wie weit mir die Kinder jetzt schon voraus sind in der Sprache. Dass das einfach etwas ganz Natürliches ist und nicht nur Künstlich gelernt ist.“

³⁷¹ Zur Diskussion der Verortung der Sprachen in zwei eigenständige Sprachsysteme im Kapitel 4.4.4.1 “Das Sprachsystem bilingualer Kinder”.

Bei Kompetenzüberholung ist gleichzeitig auch eine beginnende Sprachkorrektur der Mutter seitens des Sohnes zu beobachten. Ist doch das Französische – wenngleich auf muttersprachengleichem Niveau – dennoch nicht Ulrikes Muttersprache. So ist trotz aller Künstlichkeit der Spracherziehung doch auch eine gewisse Natürlichkeit in deren Verlauf zu bemerken. Sprachkorrekturen bekommt aber auch der Vater zu spüren. Seine Sprachkompetenz in Französisch reicht bei weitem nicht an jene seiner Frau heran, trotzdem kommt auch er nicht umhin, sich von seinen Kindern verbessern zu lassen. Erich verweist auf folgende Begebenheiten:

„Ja, zwar ganz selten, aber manchmal spreche ich die Kinder auf Französisch an. Aber in lustigen Situationen, dann lachen sie darüber und bessern mich aus und sagen, du kannst das nicht so gut.“

Auch diesen Tatsachen ist ein eindeutig festzumachendes Sprachbewusstsein Bastians zu entnehmen, das er offenbar schon verblüffend früh entwickeln konnte. Wann aber exakt jene Trennung in zwei einzeln agierende Sprachsysteme festgemacht werden könnte oder ob beide Sprachen doch schon von Geburt an in zwei verschiedenen Systemen eingeordnet waren, ist im Falle der Geschwister äußerst schwierig zu beantworten. Die dahingehenden Beobachtungen lassen lediglich Mutmaßungen zu. Ohne Zweifel ist allerdings bei Bastian und Eliane – wenngleich Eliane eher zu Sprachmischungen neigt – von einer weitgehend korrekten Verwendung beider Sprachen und einem hohen Sprachbewusstsein – vor allem bei Bastian – die Rede.

5.10.2 Sprachwahl: Deutsch oder Französisch?

Die Sprachpraxis der Geschwister belegt eine eindeutige Sprachverwendung was die Sprachwahl zwischen Französisch und Deutsch betrifft. Bastian und Eliane bedienen sich des Deutschen, wenn sie mit dem Vater, österreichischen Verwandten oder Freunden sprechen. Die Beobachtungen der Sprachpraxis sind deckungsgleich mit den eigenen Aussagen der Kinder. So stellen sie auch ihrerseits fest, mit Deutschsprachigen – sei es der Vater, österreichische Verwandte, Freunde und sonstige Personen ihres deutschsprachigen Umfeldes – ausschließlich auf Deutsch zu kommunizieren. Die Kommunikation untereinander erfolgt ebenfalls auf Deutsch. Sehr wohl wissen sich die Kinder ihrer Sprachen zu bedienen, etwa dann, wenn sie in Anwesenheit Dritter auf eine Sprache ausweichen, die nur sie verstehen. Das Französische in deutschsprachiger Umgebung, aber auch das Deutsche im französischsprachigen Umfeld fungieren hier gewissermaßen als Geheimsprache, um sich ungestört etwas mitteilen zu können. Nicht nur das Aus-

weichen auf die eine oder andere Sprache, sondern auch eine Art Geheimsprache sowie das Spiel mit Sprache meint der Vater bei den Kindern mitverfolgen zu können. Erich erzählt von seinen Eindrücken:

„Geheimsprache gibt es immer wieder, so eine Art Kauderwelsch, den aber dann niemand versteht. Die andere Art des sprachlichen Ausdrucks, dass ich Französisch nicht verstanden hätte, hat es nicht gegeben, weil ich eben – als Bastian ein Jahr alt war – begonnen habe, Französisch mitzulernen. Das war eben dann entschieden und ich habe sukzessive eigentlich immer das verstanden, was Ulrike mit den Kindern gesprochen hat und die Kinder untereinander. Genau die Situation, dass ich nichts verstehe, wollte ich vermeiden und das das ist auch ganz gut gelungen.“

Aus Sicht der Mutter gibt es zwar keine Geheimsprache, wohl aber ein generelles Spielen mit den Sprachen. Auch sie gibt hinsichtlich des Sprachgebrauchs diverse Einzelheiten aus der Sprachpraxis wieder:

„Eine Geheimsprache gibt es nicht, aber Situationen, in denen ich den sprachlichen Ausdruck nicht verstanden habe. [...] Das hat vielleicht damit zu tun, wann sie Deutsch und wann sie Französisch reden. Wenn sie miteinander allein spielen, dann sprechen sie Deutsch. Mit dem *Au-pair*-Mädchen - wenn sie alle zusammen sind - sprechen sie alle Französisch. Da beeinflussen sie sich insofern, als dass sie dann motivierter sind, die eine oder die andere Sprache zu sprechen. Aber wenn sie Dialekte nachmachen, weil sie dann einfach gemeinsam Spaß haben und Wörter erfinden oder Ähnliches, dann spielen sie gemeinsam mit der Sprache und zwar auf Deutsch und auf Französisch.“

Wie bereits an anderen Stellen³⁷² angedeutet wurde, legen die Kinder ein eindeutig bemerkbares Sprachbewusstsein an den Tag und haben durch die vermehrte sprachliche Ausdrucksmöglichkeit einfach Spaß am Spiel und dem Umgang mit ihren Sprachen. Sie ahmen Dialekte nach (Kärntnerisch, Französisch mit deutschem Akzent oder ohne, etc.), erfinden Wörter, grenzen sich sprachlich ab und pflegen damit einen merklich kreativen Umgang mit Sprache. Dahingehend sollen nochmals einige Anekdoten hervorgehoben werden:

Ulrike: „[...] Sie [die Großeltern] haben dann gesehen, dass beide Kinder beide Sprachen sehr spannend reden und besonders, als sie dann angefangen haben, kärntnerisch zu imitieren, dann war für sie die Welt heil. Da sind sie wahrscheinlich “besonders“, weil sie sprachlich so toll reagiert haben.“

³⁷² Vgl. Kapitel 5.8.4 „Spracherwerbsphase 4: Der Eintritt in die Grundschule (ab 6 Jahre)“ und Kapitel 5.10 „Das bilinguale Sprachsystem der Kinder“.

Ulrike: „[...] Aber wenn sie Dialekte nachmachen, weil sie dann einfach gemeinsam Spaß haben und Wörter erfinden öä., dann spielen sie gemeinsam mit der Sprache und zwar auf Deutsch und auf Französisch.“

Erich: „[...] Ja, sie lernen immer wieder voneinander und beeinflussen sich auch sprachlich gegenseitig. Da ist meine Beobachtung aber nicht sensibel genug. [...] Es wird wahrscheinlich nur meine Frau bemerkt haben.“

Ulrike: „[...] Der erste gemischte Satz war von Eliane „*Je veux de la Butter*“. Das war so lustig und so neu für uns. Wenn wir über etwas lachen wollen, dann kommt dieser Satz wieder hervor. Aus Spaß haben sie dann angefangen, gemischte Sätze bewusst zu produzieren, weil das eben so lustig war.“

Anaïs: „[...] Eliane aime jouer au bébé. Et elle parle en français avec le bébé en jouant au bébé et donc elle apprend l’accent du bébé français. C’est très intéressant, parce que, quand Eliane en jouant avec le bébé elle apprend l’accent français. Elle se sent obliger à changer l’accent. Donc, elle parle très en français.“

Was die Wahl der jeweiligen Sprache betrifft, so sind auch hier unterschiedliche Kontexte ausschlaggebend für die Verwendung der einen oder anderen Sprache. Französisch kommt zur Anwendung, wenn die Kinder mit ihrem Kindermädchen, französischsprachigen Verwandten und Freunden in Frankreich sprechen. An die Mutter wenden sie sich normalerweise - respektive mancher Ausnahmen - auf Französisch. Vor allem durch den Schuleintritt hat sich die Sprachverwendung ihrer Mutter gegenüber etwas verändert. Von Seiten der Mutter bleibt die zu sprechende Sprache allerdings stets das Französische. Sie setzt ihren Sprachgebrauch auch was die Domäne „Schule“ betrifft eindeutig fest und kommentiert verschiedene Situationen des alltäglichen Sprachgebrauchs wie folgt:

„Die Sprache mit den Kindern ist immer Französisch. Ich rede die Kinder immer auf Französisch an, auch wenn sie auf Deutsch zurückreden, was besonders Bastian in letzter Zeit [nach der Einschulung] immer tut. Aber es bleibt immer Französisch.“

Wiewohl Ulrike den Kindern gegenüber stets als französischsprachiger Kommunikationspartner auftritt, werden die Kinder immer wieder mit der Sprachenvielfalt ihrer Umgebung und der sprachlichen Wendigkeit ihrer Mutter konfrontiert. So werden sie trotz der künstlichen Spracherziehung dennoch auf natürliche Weise auf eine mehrsprachige Welt und den Umgang mit der gelebten Mehrsprachigkeit des permanenten Umfeldes sensibilisiert. Die Mutter setzt dahingehend fort:

„Es muß jemand dabei sein, der des Französischen nicht mächtig ist, dass ich dann mit demjenigen eben Deutsch rede. Das heißt, die Kinder kriegen schon auch andere Sprachen mit. Ich treffe mich auch oft mit meinen spanischsprachigen Freundinnen und da kriegen sie auch viel mit. Spanisch spreche ich immer mit meinen

Freundinnen, aber mit den Kindern bleibe ich trotzdem beim Französischen. Aber in der Situation, wenn wir dort sind – die eine Freundin ist zum Beispiel ihre Flötenlehrerin – da spreche ich den ganzen Nachmittag über nur Spanisch oder Französisch. Meine Brüder sind auch mit Italienerinnen verheiratet und da bekommen sie auch Italienisch mit. Italienisch spreche ich mit meinen Schwägerinnen eigentlich kaum, weil da immer irgendjemand dabei ist, der Deutsch spricht. Also gemeinsam ist dann bei diesen Treffen schon Deutsch die Sprache, die verwendet wird. Aber die Kinder kriegen es natürlich mit, weil die italienische Mutter jeweils mit ihren drei Kindern Italienisch spricht. Sie lernen da auch sehr schnell Kleinigkeiten, wie das Zählen oder Lieder singen. Das sind natürlich nur Details einer Sprache. Mit den Kindern bleibe ich aber prinzipiell immer beim Französischen.”

Auch Anaïs – das französische Kindermädchen – grenzt sich ihrerseits sprachlich ab und verfolgt strikt ihre Rolle der französischsprachigen Bezugsperson, die aufgrund des authentischen Sprachkontakts im permanenten Umfeld der Kinder eine ungemein wichtige Rolle spielt. Sie kommentiert die gestellte Frage, ob dann und wann auch deutschsprachige Konversation zwischen ihr und den Kindern stattfände, folgendermaßen:

„Quand je leur demande, oui. Mais, en général, no. Quand elles parlent ensemble, elles parlent en allemand. Mais, avec moi, jamais.”

Ulrike setzt einen ausschließlichen französischsprachigen Umgang mit den Kindern von Seiten des Kindermädchens als Bedingung an und führt die dahingehenden Bestrebungen der intentionalen Spracherziehung aus:

„Wenn es darum geht, wie die intentionale Spracherziehung erfolgen soll, da war es mir von Anfang an klar, dass ich nicht die einzige Bezugsperson sein soll, sondern dass es immer eine laufende muttersprachliche Bezugsperson geben muss. Das waren die *Au-pair*-Mädchen, die immer bei den Kinder waren (3 Monate nach der Geburt von Eliane). Ab dem Moment waren immer *Au-pair*-Mädchen im Haus, die immer Französisch als Muttersprache hatten.”

Klarerweise untergräbt es die Sinnhaftigkeit dieser Komponente der intentionalen Spracherziehung, wenn das *Au-pair*-Mädchen einmal Französisch und einmal Deutsch mit den Kindern spricht. Das Kindermädchen ist also explizit dazu angewiesen, sich stets ausschließlich auf Französisch mit den Kindern zu verständigen, wenngleich diese Bedingung nicht immer eingehalten wurde. Die Mutter stellt dies in ihren Ausführungen daher nochmals klar:

„Speziell in dem einen Fall, als ich bemerkt habe, dass sie überzuckert haben, dass das französische *Au-pair*-Mädchen auch sehr gut Deutsch spricht, und sie angefangen haben, mit ihr auch Deutsch zu sprechen. Da hätte ich wahrscheinlich den Vertrag gelöst, wenn es nicht eh schon am Ende der Zeit gewesen wäre. Das heißt, es ist sich dann eh gut ausgegangen, die letzten beiden Monate sind jetzt kein Drama mehr, denn wir fahren da eh nach Frankreich. Aber wenn das am Anfang gewesen wäre, hätte ich den Vertrag gelöst. Da war ich beim nächsten *Au-pair*-

Mädchen sehr aufmerksam und habe auch darauf hingewiesen, dass das wirklich auf Französisch bleibt. Das ist ein Grund, weswegen wir den Vertrag lösen müssten, wenn sie anfängt, mit den Kindern Deutsch zu sprechen.“

Dem Kindermädchen ist es also untersagt, Deutsch mit den Kindern zu sprechen. Das ist für die Eltern die grundsätzliche Bedingung des Anstellungsverhältnisses.

Generell bildet sich auch bei Bastian und Eliane eine bevorzugte Sprachverwendung in Abhängigkeit von verschiedenen Kontexten ab. Die Sprachwahl basiert demnach auf unterschiedlichen Faktoren (Kontext, Domäne, Gesprächspartner, Gemütszustand), aufgrund derer die Geschwister die Verwendung der einen oder anderen Sprache zu Kommunikationszwecken festmachen. Hinsichtlich der Domäne „Schule“ dominiert eindeutig das Deutsche und dringt auch in das Adressieren an die Mutter immer mehr ein, obwohl Ulrike immer versucht, im Umgang mit den Kindern beim Französischen zu bleiben. Außerdem wird aufgrund des Kontextes und Gesprächspartners zwischen Deutsch und Französisch abgewogen. Die Sprachwahl gründet aber auch auf verschiedenen Gemütszuständen der Kinder. In Abhängigkeit von Verfassung oder Kommunikationsanliegen erfolgt dann die Wahl zugunsten der einen oder anderen Sprache. Mit dem speziellen Blick darauf lassen sich gewisse Tendenzen in Sachen Sprachwahl aufzeigen:

- bei Rage: Deutsch
- bei Leid und Traurigkeit: Deutsch
- bei Scham: Deutsch
- bei Angst: Deutsch

Dennoch überwiegen auch hier Kontext und Gesprächspartner. Das Kindermädchen erzählt im Einzelgespräch von ihren Eindrücken hinsichtlich der Sprachwahl der Geschwister:

„Ça dépend à qu'ils s'adressent. Quand ils sont fâchés ou ils ont peur ou sont tristes, ils se tournent à sa mère et en allemand. Mais, avec moi, ils parlent toujours en français. Mais, ça dépend à qu'ils s'adressent. Quand ils sont timide, ils ne parlent pas avec moi.“

Obwohl das Kommunikationsverhalten zwischen Kindermädchen und Kinder auf Französisch eingehalten wird, zeichnet sich generell gesehen dennoch eine merklich ausgeprägtere Verwendung des Deutschen ab. Vor allem Bastian ist durch den maßgeblichen Einfluss der Schule nun eher dem Deutschen zugeneigt. Er hält aber in der deutschsprachigen Umgebung Abstand von einer ständig wechselnden Sprachverwendung und

spricht in dieser Sprachumgebung nur mit dem Kindermädchen und der Mutter - neuerdings auch mit der Mutter eher Deutsch - grundsätzlich Französisch. Französische Kraftausdrücke bei aufkommender Rage zu gebrauchen, liegt den Kindern generell fern. Was die Sprachwahl Elianes betrifft, so tendiert sie generell eher zum Deutschen.

5.10.3 „Starke Sprache“ versus „schwache Sprache“

Kielhöfer/Jonekeit³⁷³ zufolge nehmen soziale, emotionale und persönliche Faktoren Einfluss auf die Einteilung der Sprachen des Bilingualen in eine starke Sprache, die zumeist auch die besser beherrschte Sprache ist, und eine schwache Sprache. Von einer gänzlichen Ausgewogenheit kann fast nie ausgegangen werden. Ein wahrhaft ausgeglichener Bilingualismus kommt in der Praxis daher kaum vor. Ein ähnlich hoher Grad an Kompetenz in beiden Sprachen³⁷⁴ kann zwar angehoben werden, dennoch bildet ein leichtes Ungleichgewicht die Wirklichkeit wahrheitsgetreuer ab. Im Laufe der Sprachentwicklung variiert die Sprachkompetenz in beiden Sprachen viel eher. Die Sprachwahl, von der weiter oben die Rede ist, kann zwar hinsichtlich der Festmachung der starken/schwachen Sprache des Bilingualen in eine bestimmte Richtung weisen, ist aber dennoch stark an Kontexte und konkrete Sprachanlässe gebunden. Aus diesem Grund sehen Kielhöfer/Jonekeit nicht primär in einer präferierten Sprachwahl ein geeignetes Mittel zur Eroierung, sondern schlagen verschiedene Methoden zur Klassifizierung einer starken und schwachen Sprache des bilingualen Kindes vor. So dient beispielsweise die Zählsprache der Verortung der starken Sprache, da davon ausgegangen wird, dass diejenige Sprache, die beim Zählen spontan zum Einsatz kommt, gleichzeitig die stärker präsentere Sprache zu sein scheint. Ähnlich der Zählsprache und Sprache des Denkens dienen auch die Spielsprache und die Sprache des Fluchens der Bestimmung einer starken/schwachen Sprache. Aber auch die Traumsprache vermag dahingehende Hinweise zu geben.

Nun trat bereits deutlich hervor, dass sich das Deutsche immer mehr in den Vordergrund von Bastian und Elianes Sprachkosmos drängt. Mit der Einschulung Bastians in das österreichische Schulsystem setzt sich das Deutsche als Umgebungs- und nun auch Schulsprache klar durch. Die Schule als Domäne wirkt stark auf den Bilingualen ein, denn es scheint sich eine überwiegende Mehrheit an deutschsprachigen Gesprächspartnern in seinem sozialen Umfeld durchzusetzen. Zudem erfährt das Kind die Alphabetisierung

³⁷³ Vgl. Kapitel 4.1.2.1 „Starke versus schwache Sprache“ im theoretischen Teil der Arbeit.

³⁷⁴ Vgl. dazu die Einschätzungen des ausgeglichenen Bilingualismus von Ronjats Sohn Louis.

auf Deutsch. Das Deutsche nimmt während der vierten Spracherwerbsetappe³⁷⁵ bereits einen hohen Stellenwert im Leben der Kinder ein.

Auch hier wurde in den Einzelgesprächen darauf Wert gelegt, nicht den offenkundigen Tendenzen zu folgen und unreflektiert zu übernehmen, sondern diese mit Hilfe der von Kielhöfer/Jonekeit vorgeschlagenen Methodik hinsichtlich einer festzustellenden starken und schwachen Sprache nochmals zu überprüfen.

Es ist im Falle der Geschwister eindeutig erkennbar, dass das Deutsche im Leben der Kinder die Sprache der Majorität ist und das Französische den Stellenwert der Sprache der Minorität in ihrem österreichischen Sprachumfeld einnimmt. Mit dem Lebensmittelpunkt in Österreich konzentriert sich das Französische vorwiegend auf die Mutter und das französische Kindermädchen. Durch diese außersprachlichen Einflussfaktoren erfahren die Sprachen der Kinder bereits eine maßgebliche Beeinflussung. Das Französische markiert also die schwache Sprache, wohingegen Deutsch als starke Sprache der Kinder festgemacht werden kann.

Nachdem die permanente Sprachumgebung analysiert wurde, scheinen in Überprüfung dazu neben der Sprachbeobachtung auch die Ergebnisse der Erhebung mit den Kindern selbst sowie ihre eigenen Feststellungen im Einzelgespräch von Wichtigkeit. So sollte auch der Sprache des Denkens, des Fluchens, ihrer Spiel-, Zähl- und Traumsprache nachgegangen werden. Zunächst habe ich die Kinder gefragt, welche Sprache sie generell lieber sprechen würden. Bastian spricht sich für Französisch aus, Eliane bevorzugt Deutsch. Französisch empfinden beide als die schwierigere Sprache. Das Denken und Selbstgespräche werden vom Deutschen getragen, ebenso wie die Spielsprache untereinander – in Übereinstimmung mit den laufenden Beobachtungen der Eltern und des Kindermädchens – Deutsch ist. Kraftausdrücke fehlen den Kindern auf Französisch bislang gänzlich, daher ist aufgrund mangelnder Lexik in diesem Bereich auch die Sprache des Fluchens Deutsch. An ihre Träume können sich die Geschwister nicht erinnern, daher bleibt die Traumsprache Außen vor. Die Sprache der Träume scheint ohnehin eine eher kontextbezogene Sprache mit direktem Bezug zur Sprachumgebung³⁷⁶ im Traum selbst zu sein. Durch die Einschulung und das Abhalten des Mathematikunterrichts auf Deutsch weicht auch die Zählsprache nicht vom Deutschen ab. Sie haben das Zählen in dieser Sprache gelernt und zählen auf Aufforderung die Finger an ihrer Hand auf

³⁷⁵ Vgl. die Unterkapitel der Spracherwerbsphasen 1-4 unter Kapitel 5.8 „Sprachprogression: Aus der Spracherwerbspraxis der Kinder“.

³⁷⁶ Vgl. dahingehend die Aussage Sebastians in der ersten Fallstudie (Kapitel 5.5.3): „Deutsch und auch *español*. Wenn ich in Kuba bin, reden die Leute im Traum *español* und wenn ich da bin, reden sie Deutsch.“

Deutsch ab. Bastian zählt spontan von 1-10 auf Deutsch, Eliane beweist das Deutsche ebenfalls mit dem Zählen bis fünf. Nach Kielhöfer/Jonekeit gilt als bedeutender Indikator zur Bestimmung der starken Sprache vorwiegend die Zählsprache, obschon diese meist in Zusammenhang mit der Schulsprache, die fast immer die Sprache einer starken sprachlichen Majorität der Sprachumgebung ist, steht. So scheint nach der Analyse in Einzelsitzungen bei den Geschwistern durchwegs das Deutsche im Vordergrund zu stehen. Ohne Zweifel lässt sich daher bestimmen, dass Deutsch die starke Sprache und Französisch die schwache Sprache von Bastian und Eliane ist.

5.10.4 Sprachmischung

Das Einzelgespräch mit den Kindern wurde meinerseits auf Deutsch geführt und auch die Kinder wandten sich durchwegs auf Deutsch an mich. Mir gegenüber wurden die Sprachen nicht vermischt. Allerdings äußerten die Geschwister in der Sprachbeobachtung der direkt anschließenden Situation – wieder mit der Mutter und dem Kindermädchen zusammen – Interessantes, was Sprachmischungen betrifft. Während Bastian strikt im Deutschen beziehungsweise Französischen verharrt und die Sprachen sauber getrennt hält, kann man auch hier den immer wieder vorkommenden Sprachwechsel bei Eliane mitverfolgen. So stellte Eliane eine Tatsache im Kontext der Interviewumgebung fest, als drei Gläser Wasser am Tisch standen und Eliane ihrer Mutter gegenüber bemerkte: „Du hast drei *verre commandé*.“ Bastian hingegen trennt die Sprachen. Er forderte von Ulrike eine Euromünze ein, weil er sich ein Eis kaufen wollte. Er sagte: „Bitte gib mir einen Euro!“ Auf Aufforderung der Mutter, ihr gegenüber Französisch zu sprechen, wiederholte er sein Anliegen prompt auf Französisch und bat abermals: „Donne-moi un euro, s.v.p.!“

Ein derartiges Beispiel aus der Sprachpraxis der Geschwister hinsichtlich Sprachmischungen soll repräsentativ verdeutlichen, was in dieser Form immer wieder zu beobachten ist: Bastian trennt die Sprachen sauber und vermeidet Sprachmischungen gänzlich. Eliane läuft gern mitten im Satz zur anderen Sprache über und äußert manchmal sprachlich gemischte Sätze. Bei Eliane mogeln sich also dann und wann Elemente der anderen Sprache in ihren Redefluss hinein. Im Einzelgespräch war es daher von speziellem Interesse, wie die Kinder selbst zu Sprachmischungen stehen. Ich wollte im Interview von den Geschwistern wissen, ob sie sich selbst dabei ertappen, dass sie ihre beiden Sprachen manchmal verwechseln. Auf die Frage, ob Bastian die Sprachen manchmal verwechselt, meint er: „Manchmal, ja.“ Eliane verneint das Verwechseln der Sprachen völlig, doch ihr Bruder fällt ihr später ins Wort und stellt

richtig, dass das sehr wohl passiere. Ein hohes sprachliches Bewusstsein um das Reinhalten der Sprachen und die Vermeidung von Sprachmischungen ist auch hier wiederum bei Bastian eindeutig zu bemerken. Bastian kontrolliert vor dem konkreten Sprechakt gewissermaßen die sprachliche Äußerung und ist sich mit seinem hohen Anspruch an das Reinhalten der Sprachen um eine korrekte Sprachverwendung wohl bewusst, während Eliane munter darauf los plaudert. Bastian reflektiert sein Sprechverhalten und stellt fest, dass es manchmal vorkäme, dass er während des Redens auf die andere Sprache überwechsle, aber das zu vermeiden suche. Im Hinblick auf einen unbedachten Sprachwechsel fügt Bastian hinzu, es passiere ihm zwar schon manchmal, aber dies sei sehr selten der Fall. In der Tat konnte man während der längeren Beobachtungszeit keine Sprachmischungen bei Bastian nachvollziehen. Er hält die Sprachen tatsächlich verblüffend sauber getrennt. Eliane hingegen verneint zunächst die Tatsache von Sprachmischungen, stellt aber in Selbstreflexion fest, dass sie schon manchmal einen Satz in einer Sprache beginnt und dann in der anderen Sprache weiterspricht. Nach genauerer Selbstbeobachtung korrigiert sie ihr anfängliches Verneinen und stellt dann fest: „Ja, das passiert mir schon manchmal.“ Der Sprachwechsel auf Wortebene erfolgt bei Eliane offenbar vielfach auch unbewusst. So wechselt sie im Redefluss gern auf die Sprache über, in der ihr der gesuchte sprachliche Ausdruck in dem Moment präsenter scheint. Die Wortnot³⁷⁷ als Anlassfall für *code-switching* gilt bei Eliane als primärer Grund für den auftretenden Wechsel der Sprachen im Redefluss. Als relativ häufiger Usus Bilingualer ist es auch für Eliane nichts Ungewöhnliches, manchmal auf ein Wort der anderen Sprache zurückzugreifen, da beinahe alle Bezugspersonen beide Sprachen verstehen. Die Beobachtung der Sprachpraxis Elianes belegt, dass der Sprachwechsel bei ihr teils bewusst, teils unbewusst passiert. So kann auch hier festgestellt werden, dass das Phänomen des *code-switchings* als gewöhnlicher Usus Bilingualer nicht immer ausschließlich bewusst erfolgt. Auch bei Eliane nehmen vorwiegend individuelle Faktoren wie Konzentrationsmangel, Müdigkeit, erhöhte Aktivität und Stress Einfluss auf die Tendenz zum Sprachwechsel. Ein Unterschied im Umgang mit Sprachmischungen ist auch teilweise am Charakter der Kinder festzumachen. Bastian als kleiner Professor der Familie, der durch sein Naturell eines nachdenklicher Zuhörers und Beobachters sein aufmerksames Wesen - wie es sein Vater beschreibt - auch in Richtung seiner Sprachen lenkt, hat einen sehr hohen Anspruch an seine Sprachverwendung. Er tritt auch hier als „kleiner Professor auf und

³⁷⁷ Vgl. Kapitel 4.4.2 „Sprachwechsel: Code-switching, Code-mixing, Borrowing“.

macht alles ganz, ganz genau und exakt“, um mit den Worten seiner Mutter zu sprechen. Bastians charakterlicher Einfluss auf seine Sprachverwendung wurde bereit an anderen Stellen³⁷⁸ deutlich.

Eliane als das wildere, charakterstarke Kind ist Sprachmischungen hingegen viel eher zugeneigt. Bei ihr dominiert vorwiegend eine plötzlich auftretende Wortnot als Auslöser des Sprachwechsels, der sich meist auf die Wortebene beschränkt hält. Im Gegensatz zu Bastians Anspruch an die Reinheit der Sprachen wird sie damit ihrem primären Anliegen – den Redefluss aufrecht zu erhalten – gerecht. Die Mutter stellt die unterschiedlichen Wesensmerkmale der Geschwister heraus und kommentiert das Sprachverhalten ihrer Kinder folgendermaßen:

„Bei Eliane wars aber erst schon so, dass sie dann, wenn sie auf Französisch ein Wort nicht gewusst hat, auf das Deutsche zurückgegriffen hat. Oder manche Wörter waren dann auf Französisch wieder dominanter. Sie ist einfach ein Mensch, der sich dann einfach ausdrückt. Sie ist nicht so genau wie Bastian, sondern kommuniziert dann einfach. Während der Bastian eher das ruhigere, reflektiertere Kind ist, ist Eliane mehr das wildere, aufgewecktere Kind. Ich glaube, diese Charakterzüge sind auch ein Grund, warum Bastian nicht gemischt hat.“

So ist bei Eliane zwar eine Tendenz zur Sprachmischung zu beobachten, ein gänzlich unbewusstes *codes-switching*, das bereits in den bedenklicheren Bereich des *code-mixings* überlaufen würde, kann bei Eliane aber dennoch nicht festgemacht werden. Sprachmischungen passieren daher bei Eliane ähnlich dem Sprachverhalten und Naturell Sebastians³⁷⁹ in gewöhnlich häufiger Weise. Angesichts ihres Status quo der Sprachentwicklung, ihres Alters und temperamentvollen Charakters kommt das Phänomen des *code-switchings* im gewöhnlichen Umfang vor und begründet daher keinen Anlass zur Besorgnis. Alarmierend wären allzu häufige Sprachmischungen und ein Überdriften in den Bereich des *code-mixings*, wenn das Kind derartig mischt, dass davon ausgegangen werden kann, dass es die Sprachen nicht getrennt halten kann. Derlei kann bei Eliane aber ausgeschlossen werden. Die Sprachbeobachtung Elianes zeigt auf, dass keine unausgewogene Sprachentwicklung hervorsteht oder sich gar fehlerhafte Entwicklungstendenzen abzeichnen. Eliane lässt sich einfach aus Wortnot eher zum Sprachwechsel verleiten, da der Usus des *code-switchings* im Anlassfall ihrem Hauptanspruch des Aufrechterhaltens des Redeflusses auf zweckdienliche Weise nachkommt. Auch der Vater sieht in der Verfolgung der Sprachentwicklung der Kinder

³⁷⁸ Vgl. Kapitel 5.8.1 „Spracherwerbsphase 1: Im Kleinkindalter (0-3 Jahre)“, 5.9.2 „Spracherwerbsentwicklung im Deutschen“ und 5.9.3 „Spracherwerbsentwicklung im Französischen“.

³⁷⁹ Vgl. Kapitel 5.5.4 „Sprachmischung“ der ersten Fallstudie.

keineswegs beunruhigende oder fehlerhafte Entwicklungstendenzen, sondern vielmehr einen natürlichen Prozess im Spracherwerb. Von seinen dahingehenden Beobachtungen spricht er im Interview:

„Sprachmischungen kommen schon immer wieder vor, dass die Kinder dann eben das Wort in der Sprache sagen, was ihnen gerade einfällt. Es ist auch so, dass mir das nicht so auffällt, da ich Französisch gelernt habe. Es wäre mir vielleicht aufgefallen, wenn ich Französisch nicht gelernt hätte. Aber jetzt in der Erkenntnis fällt es mir zwar auf, es hat aber keine Außerordentlichkeit mehr, weil ich es auch als Teil einer Entwicklungsphase sehe. Es gibt ja in der kindlichen Sprachentwicklung in der geistigen Vorbereitung eine Mischphase, bis irgendwann der Punkt der Sprachtrennung kommt. Das ist auch einerseits so eingetreten, wenn das andererseits nochmal passiert, dann registriere ich das nicht als mögliches Problem, daher finde ich es lustig und witzig. Ich spreche es dann auch nicht an. Ich korrigiere die Kinder zum Beispiel nicht. Wenn sie mich fragen, was heißt das jetzt auf Deutsch oder Französisch, dann sage ich es so gut ich es weiß. Aber wenn sie in einen deutschen Satz ein französisches Wort einfügen oder umgekehrt, dann sage ich nicht, das heißt jetzt aber so und so, sondern mache dann einfach in der Kommunikation weiter.“

So kann auch aus Sicht des Vaters bei beiden Kindern von zwei getrennt funktionierenden Sprachen ausgegangen werden. Das Problem der Wortnot, welches durch das *code-switching* als meist bewusst vonstatten gehender Vorgang gelöst werden soll, ist sehr selten auch bei Bastian zu bemerken. Daneben wechseln die Kinder im Anlassfall einer gewollten sprachlichen Abgrenzung bewusst in die jeweils andere Sprache über. Auch das Spiel mit Sprache, das die Geschwister sehr gerne betreiben und von dem weiter oben³⁸⁰ bereits die Rede war, bietet Raum für *code-switching*. Die Mutter kommentiert dies ihrerseits so:

„Der erste gemischte Satz war von Eliane „Je veux de la *Butter*“. Das war so lustig und so neu für uns. Wenn wir über etwas lachen wollen, dann kommt dieser Satz wieder hervor. Aus Spaß haben sie dann angefangen, gemischte Sätze bewusst zu produzieren, weil das eben so lustig war [...].“

Generell erfolgt also zumeist ein bewusster Sprachwechsel, denn ein unbewusster Vorgang im Umgang mit den beiden Sprachen. Das Spiel mit Sprache nicht nur von Seiten der Kinder, sondern als ein generell amüsantes Thema im Rahmen der gesamten Familie gehandeltes Sprachspiel, beweist einmal mehr einen äußerst bewussten Umgang mit Sprachen. Der Vater erzählt von einigen lustigen Situationen, die auf derlei Sprachspielereien gründen:

³⁸⁰ Vgl. das Spiel mit Sprache mit beginnendem Sprachbewusstsein speziell im Kapitel 5.8.3 „Spracherwerbsphase 3: Die Kindergartenzeit (5-6 Jahre)“, Kapitel 5.8.4 „Spracherwerbsphase 4: Der Eintritt in die Grundschule (ab 6 Jahre)“ und die Kapitel zur Spracherwerbsentwicklung Deutsch sowie Französisch.

„Ja, zwar ganz selten, aber manchmal spreche ich die Kinder auf Französisch an. Aber in lustigen Situationen, dann lachen sie darüber und bessern mich aus und sagen, du kannst das nicht so gut. Mit meiner Frau rede ich Englisch, wenn die Kinder es nicht verstehen sollen. Wenn wir auf Urlaub sind, ist mein Ziel, in der jeweiligen Landessprache zu sprechen. Wenn wir nach Italien fahren, schauen wir, dass wir so viel wie möglich Italienisch reden. Nicht nur mit den Leuten dort, sondern auch untereinander. Ich bin aber trotzdem die deutsche Bezugsperson der Kinder und sie wenden sich eigentlich immer auf Deutsch an mich.“

Die Mutter resümiert ihre Eindrücke hinsichtlich der verschiedenen genannten Beobachtungen der Sprachpraxis aus ihrer Sicht und erkennt auch hier einen bewussten Umgang mit Sprache:

„Das war vielleicht auch interessant in der Sprachentwicklung von Bastian: Bastian hat nie einen Fehler gemacht in der Formulierung seiner Sätze, weder auf Deutsch noch auf Französisch. Das war wirklich herausragend. Da habe ich mir gedacht, eigentlich habe ich das ganz anders auf der Uni gelernt, dass ein Kind Deutsch und Französisch vermischt. Das hat er nie gemacht, die Eliane hat das dauernd gemacht. Eliane ist nicht so sauber getrennt in den zwei Sprachen wie das erste Kind. Bei Bastian ist zuerst die eine Sprache [Französisch] eingeführt worden, von der anderen hat er weniger mitbekommen, weil eben der Vater beruflich sehr eingespannt war. Bei Eliane war das alles natürlich die ganze Zeit gemischt. Sie hat dann auch diese typischen Mischsätze hervorgebracht, wo sie ein Wort eingefügt hat. Beispiel: *Je veux de la Butter*. Das war dann sehr lustig. Dieser Satz ist ein Satz in der Familie, über den wir heute noch lachen. Das war das erste Mal, dass sie angefangen hat, die einzelnen Wörter zu mischen. Das Wort, das in der einen Sprache vorrangig war, wurde dann verwendet. Das hat Bastian witzigerweise nie gemacht.“

Code-switching als gängiger Usus Bilingualer kann als Phänomen im konkreten Sprachgebrauch bei Eliane eindeutig festgemacht werden. Aufgrund von Wortnot (Wortnot als einer der Gründe für *code-switching*) äusserte sie bei Tisch den viel zitierten, sprachlich gemischten Satz: „Je veux de la *Butter*.“ Kursiv gesetzt ist in diesem Fall das fremdsprachliche Element aus Deutsch, um das hier zu beobachtende Phänomen des *code-switchings* entsprechend zu markieren. Eliane begann die an ihre Mutter gewandte Aufforderung und der gewohnten Sprachverteilung Folge leistend ihre Aussage ganz natürlich auf Französisch, geriet dann aber offenbar in Wortnot und griff auf das schneller präsentere Wort auf Deutsch zurück, weswegen das Objekt der Phrase dann als deutscher Ausdruck „Butter“ eingefügt wurde und eben nicht das französische Pendant „*le beurre*“ richtigerweise verwendet wurde. Genau genommen passiert in diesem Satzbeispiel schon in der Vorbereitung auf das eigentliche Element (Wortnot des französischen Ausdrucks für Butter „*le beurre*“) in der präpositionalen Ankündigung des Satzobjekts eine Umstellung in Richtung des Deutschen. Bliebe Eliane im

französischen Sprachfluss, müsste der Satz „Je veux *du Butter*.“ lauten, da das Subjekt „*Butter*“ auf Deutsch zwar einen weiblichen Artikel führt, auf Französisch hingegen vom männlichen Artikel „*le*“ begleitet wird. Die Umstellung auf das Deutsche innerhalb des Satzes erfolgt also bereits in der präpositionalen Ankündigung des Objekts durch die direkte Übertragung des deutschen Artikels (femininum) auf das französische Pendant eines unbestimmten Artikels (femininum statt dem eigentlichen maskulinum). Die eigentlich französischsprachigen Elemente dieses Satzes sind daher lediglich das Subjektiv und das Verbum („*Je veux*“). Im Anschluss an diesen Satzbeginn erkennt man einen schrittweisen Übergang zum Deutschen, der bereits in der Satzmitte durch die präpositionale Überleitung auf das deutsche Objekt angekündigt wird („*de la*“ anstatt „*du*“) und schließlich mit dem deutschen Ausdruck für Butter vervollständigt wird.

Darüber hinaus soll die Sichtweise des französischen Kindermädchens den Habitus von Sprachmischungen beleuchten. Sie meint eine deutliche Getrennthaltung der Sprachen seitens der Kinder zu beobachten. So erzählt sie im Einzelgespräch, die Kinder wüssten sehr wohl um das Vermeiden von Sprachmischungen. In der Sprachpraxis kann sie einen sorgfältigen und bewussten Umgang im sprachlichen Auftreten der Geschwister verfolgen. Anaïs reflektiert etwaige Sprachmischungen:

„Moi, je le fait et eux, le vocabulaire français ils le connaissent très bien et aussi l'allemand. Mais, les enfants savent qu'ils faut pas mélanger. Ils savent qu'il faut que parler que l'allemand ou que le français. Ils savent bien le vocabulaire français. Ils ne mélangent pas les langues. Donc, ils ne confondent pas les langues.“

In Summe nehmen der zu beobachtende Sprachwechsel bei Eliane und das dahingehende Mischen der Sprachen keineswegs Dimensionen an, welche die sprachlichen Ordnungen in einem Ausmaß zu stören drohen, dass von einem sprachlichen Ungleichgewicht oder gar Fehlentwicklungen gesprochen werden kann. Das Wirken der funktionalen Trennung und die Sprachbenutzung werden nicht untergraben, weswegen Elianes häufige Sprachmischung nicht als besorgniserregendes Kriterium einzuordnen sind, sondern vielmehr auch bei ihr von einem bewussten Umgang mit beiden Sprachen ausgegangen werden kann.

5.10.5 Sprachverweigerung

Es wurde im Kontext von Bastians Sprachentwicklung³⁸¹ bereits darauf verwiesen, welche sprachliche Auswirkung die Einschulung in das österreichische Schulsystem mit sich zog. Bisweilen kann diese sprachliche Neuordnung bei Kindern zu einer plötzlichen Verweigerung einer der beiden Sprachen – meist die Sprache, die nicht Umgebungs- oder Schulsprache ist - führen. Diese Form des Sprachstopps einer Sprache nimmt Bezug auf den Terminus der Sprachverweigerung. Meist ist diese Reaktion des Sprechers auf die neugeordnete sprachliche Situation durch emotionale Faktoren motiviert, aber auch andere Auslöser³⁸² können eine Sprachverweigerung nach sich ziehen. Zunächst stellt der Kindergarten und später der Eintritt in die Grundschule eine neue wichtige Sprachumgebung und Sozialisierungsphase im Leben des heranwachsenden bilingualen Kindes dar. So auch bei Bastian, der in der Konsequenz der Sprachverwendung nun seiner Mutter gegenüber vorübergehend den Gebrauch des Französischen verweigert. Eine auftretende Sprachverweigerung konzentriert sich bei Bastian auf die schwache Sprache, die nicht Umgebungssprache ist, während das Deutsche durch den Schuleintritt eine neuerliche Aufwertung erfährt. Am Merklichsten wandte er sich dem Französischen dabei in den ersten zwei Dritteln der ersten Klasse ab. Es ist eine einschneidende Form der Sprachverweigerung, die bei Bastian bis dato nicht beobachtet werden konnte. So soll auch hier detailliert auf die dahingehende Entwicklung eingegangen werden.

Bis zur Einschulung war die intentionale Spracherziehungsmethode und der sprachliche Input seitens der Eltern nicht abgeändert worden. Der bisherig erprobten Methode der „*une personne – une langue*“ folgend wandten sich Erich wie gewohnt auf Deutsch, die Mutter und das französische Kindermädchen stets auf Französisch an Bastian. Dennoch trat bereits mit Eintritt in den Kindergarten eine Änderung im Sprachverhalten der Kinder auf. Ulrike geht diesen Entwicklungen im Einzelgespräch folgendermaßen nach:

„Früher immer nur Französisch bis zum Eintritt in den Kindergarten. Das war ein großer Einschnitt, weil sie haben dann plötzlich angefangen, Deutsch zurückzureden. Ich habe darauf so reagiert, dass ich einfach Französisch weitergeredet habe. Sie haben mich zuerst schon erschrocken, vor allem dann, als sie das dann auch bei einem französischen *Au-pair*-Mädchen – das immer besser Deutsch konnte - herausbekommen haben und begonnen haben, mit ihr Deutsch zu reden. Danach war dann wieder ein *Au-pair*-Mädchen da, die ganz neu kam und mit der haben sie

³⁸¹ Vgl. Kapitel 5.8.4 „Spracherwerbsphase 4: Der Eintritt in die Grundschule (ab 6 Jahre)“ und Kapitel 5.9.3.2 „Performanz“.

³⁸² Vgl. Kapitel 4.4.3 „Sprachverweigerung“.

dann sofort Französisch geredet. Insofern war für mich das Problem dann auch beseitigt, weil ich gewußt habe, eine Bezugsperson ist immer da, mit der sie Französisch reden. Und auch, weil sie, wenn wir dann in Frankreich sind, ganz normal umschalten.“

Erich bestätigt die Beobachtungen Ulrikes aus seiner Warte und bemerkt durch den Eintritt in den Kindergarten ebenfalls eine merkliche Veränderung im Sprachverhalten der Kinder:

„Meiner Wahrnehmung nach haben sie - nachdem sie mit dem Kindergarten begonnen hatten - angefangen, dann der Ulrike nicht nur auf Französisch zu antworten, sondern auch auf Deutsch zurückzureden.“

Trotzdem weiterhin strikt am Partnerprinzip festgehalten wird, kommt mit der späteren Einschulung Bastians einmal mehr eine vorübergehende, diesmal aber noch deutlichere Veränderung im Sprachverhalten Bastians auf. Ulrike erzählt von dieser Verlagerung der Sprachverwendung zugunsten des Deutschen:

„Bastian, seit er in die Schule geht – die Schule ist natürlich ein ganz wichtiges Thema, ein sehr wichtiger Abschnitt, er fühlt sich dort auch sehr wohl – insofern ist dann das Deutsche noch wichtiger geworden. Allerdings sind dann auch noch andere Sprachen dazugekommen, nämlich Englisch und Russisch. Damit war auch er in seinem Französisch bestärkt. Es ist also überhaupt kein Problem, dass er mit dem *Au-pair*-Mädchen Französisch spricht. Aber er hat lustigerweise zu mir gesagt, durch diesen Schuleintritt: So und ab jetzt rede ich nur mehr Französisch mit jemandem, der wirklich aus Frankreich kommt. Das heißt, er hat diesen Unterschied plötzlich gemacht, den er früher noch nie gemacht hat, den die Eliane überhaupt nicht macht. Eliane spricht mich selbst halb auf Französisch, halb auf Deutsch an. Ob das jetzt ein Nachmittag ist, wo gerade das *Au-pair*-Mädchen bei uns ist oder nicht. Weil sie ist ja noch im Kindergarten ist, wird dieser Schritt bei ihr wahrscheinlich erst später kommen.“

Mit den Erfahrungswerten zu Bastians geändertem Sprachverhalten mutmaßt die Mutter Ähnliches in Elianes weiterer Entwicklung. Obschon die Eindrücke auch für den Vater mitzuverfolgen sind, sieht er sich weniger im Stande, diese Tendenzen klar nachzuvollziehen. Er argumentiert dies seinerseits folgendermaßen und macht sich wie seine Frau auch Gedanken um Elianes weitere Entwicklungsschritte:

„Sie lernen immer wieder voneinander. Bastian lernt beispielsweise derzeit Russisch und Eliane interessiert sich dafür, weil Bastian das lernt. Da ist meine Beobachtung aber nicht sensibel genug. Ich glaube, ich würde das gar nicht bemerken, wenn sich ihr Sprachverhalten ändert, weil ich mit ihnen ja Deutsch spreche. Es wird wahrscheinlich nur meine Frau bemerkt haben, dass Bastian plötzlich auf Deutsch geantwortet hat und nicht auf Französisch zurückredet. Ich weiß nicht, ob das Eliane dann auch übernimmt.“

Auf die neue Sprachumgebung der Domäne „Schule“ reagiert Bastian mit der Verweigerung des Französischen der Mutter gegenüber. Aufgrund der zu beobachtenden Entwicklungstendenzen verdichten sich von Seiten der Mutter gewisse Sorgen. Es erfolgt daher ihrerseits eine kritische Wahrnehmung ob dem sprachlichen Verhalten Bastians: „Es waren diese Momente, wo ich gedacht habe, Bastian im Speziellen hört auf, Französisch zu reden.“ Bastian verstand zwar nach wie vor alles auf Französisch, doch wollte er nach der Einschulung mit der Mutter zunächst nicht mehr Französisch sprechen und wich trotz konkreter Aufforderung immer auf das Deutsche aus. Die Mutter schildert die neuartigen Vorkommnisse im Einzelgespräch so:

„Ich wende mich immer auf Französisch an die Kinder. Jetzt antwortet mir Bastian auf Deutsch (Schuleintritt). Die Eliane hat noch gemischt, aber driftet auch schon zunehmend ins Deutsche. Ich selbst wechsele die Sprache nicht, außer es ist jemand dabei, der nicht Französisch spricht. Selbst dann versuche ich aber immer, alles doppelt zu sagen.“

Konsequent hält die Mutter an ihrer Rolle einer französischsprachigen Bezugsperson fest, stellt aber zwischenzeitlich ein immer ausgeprägteres sprachliches Bewusstsein Bastians fest. Sie erzählt diesbezüglich ein weiteres interessantes Sprachverhalten ihres Sohnes:

„Was auch noch interessant ist, sind Situationen, wenn ich zu ihnen etwas gesagt habe – ich weiß nicht mehr genau, wie alt Bastian war – aber er hat sich dann umgedreht und hat das für die Eliane übersetzt. Das hat er ganz oft gemacht. Also dann hat er gesagt, die Mama hat gesagt, wir sollen jetzt das und das machen. Das war wirklich sehr interessant und irgendwann habe ich dann zu ihm gesagt, du die Eliane versteht auch Französisch, du brauchst ihr das nicht zu erklären. Das ist halt einfach, weil sie miteinander reden. Vielleicht hat er auch nur gesagt, tun wir das jetzt, denn wenn sie miteinander reden, tun sie das auf Deutsch.“

Es ist für die Mutter schwer, dieses neue Sprachverhalten des Sohnes zu erklären. Fest steht jedoch, dass aus Sicht des bilingualen Kindes mit dem Schuleintritt ein Reflektieren der Sprachen nötig wird und sich dabei gleichzeitig ein beginnendes Sprachbewusstsein ausformt. Auswirkungen hat dies auch auf die sprachlichen Bezugspersonen. So erzählt Ulrike im Interview weiters:

„Das war eben der markante Satz von Bastian, als er in die Schule gekommen ist: Ich spreche jetzt nur mehr mit denen Französisch, die wirklich aus Frankreich kommen. Das war sein Zitat. Da ist das wirklich erstmalig bewusst geworden. Auch dadurch, dass mich natürlich sehr viele Leute ansprechen, ob ich Französin bin. Das ist die einzige Begründung für Menschen, warum man mit Kindern eine andere Sprache reden darf. Da komme ich dann immer unter Zugzwang, aber jetzt kann ich natürlich sagen, meine Schwester lebt in Frankreich und ist mit einem

Franzosen zusammen. Aber früher hab ich immer nur gesagt, ich habe das studiert und das möchte ich meinen Kindern gern weitergeben. Irgendwann hat Bastian das jetzt eben so realisiert, dass das gar nicht meine Sprache ist, sondern ich habe sie auch in der Schule gelernt. So denkt Eliane noch gar nicht. Das hat für sie noch gar keine Bedeutung.“

Da sich Bastians Sprachverweigerung gleichzeitig mit seiner Einschulung ausformte, kann von einer plötzlich spürbaren Dominanz des Deutschen ausgegangen werden. Automatisch bringt das Kind der Sprache dann auch mehr Wertschätzung entgegen, da es auf diese Sprache in diesem neuen Kontext angewiesen ist. Schließlich ist das Deutsche auch Schulsprache. So beginnen sich bilinguale Kinder während dieser Zeit vermehrt mit den beiden Sprache auseinanderzusetzen und reflektieren dabei verstärkt gewisse sprachliche Notwendigkeiten. Dies ist auch bei Bastian zu beobachten, weswegen er sich vorübergehend dann auch dem Französischen verweigert, da plötzlich die bis dahin funktionierenden sprachlichen Wertigkeiten gewissermaßen kippen. Als Faktoren für die Sprachverweigerung Bastians kann daher die Dominanz der Umgebungssprache herangezogen werden, die nochmals verstärkt als Schulsprache eine wesentliche Komponente im Sinne der Bewertung einer sprachlichen Größe darstellt. Das Deutsche gewinnt mehr an Einfluss und das bilinguale Kind weiß sich mit seinem verstärkten Bewusstsein um Sprache dessen sehr wohl zu bedienen, ist doch auch ein gewisses einhergehendes Sprachprestige maßgeblich für die Bewertung der Sprachen. Ein erhöhter Prestigewert kommt hier dem Deutschen als Umgebungs-, Schulsprache, aber auch Sprache der sozial wichtigen *peer group* Schulklasse zu. So will sich auch das bilinguale Kind Bastian ganz normal in die neue Sprachumgebung der Klassengemeinschaft einordnen und bestrebt durch die Sprachverweigerung dem Französischen gegenüber die eindeutige Zuordnung zur geforderten Struktur. Nicht zuletzt will das bilinguale Kind in dieser neuen sozialen Umgebung Freundschaften knüpfen. Es hat mitunter Angst, aufgrund der nun merkbaren Andersartigkeit infolge seiner Zweisprachigkeit, anderen Kindern in etwas nachzustehen oder gar ausgegrenzt zu werden. Eine der Konsequenzen, dieser Situation zu begegnen, ist die Verweigerung der sozial weniger wichtigen Sprache (hier das Französische). So sind auch bei Bastian die Gründe der Sprachverweigerung im emotionalen Bereich zu suchen. In Summe erhält das Deutsche eine verstärkte positive Bewertung, während das Französische als die weniger zweckdienliche Sprache eine Entwertung erfährt und vorübergehend ganz in den Hintergrund der Sprachverwendung tritt. Bastian will seine Andersartigkeit als bilinguales Kind in einer überwiegend monolingualen Sprachumgebung nicht sofort preisgeben und verweigert

sich deshalb dem Französischen zunächst gänzlich. Wiewohl sich diese Phase der Sprachverweigerung deutlich abzeichnete, so währte sie doch nicht alarmierend lange oder ausgeprägt, da Bastian doch – wenngleich nicht mit der Mutter – nach wie vor Französisch mit dem Kindermädchen sprach. Im Laufe der Zeit und mit zunehmender Eingliederung in die Klasse stellte auch Bastian durch sein erhöhtes sprachliches Bewusstsein hinsichtlich seiner beiden Sprachen fest, dass sein Bilingualismus nicht konträr zum Anschluss an die Klassengemeinschaft stand. So neutralisierte sich nach einer gewissen Entwicklung auch bei ihm die Sprachverweigerung wieder und er ging von selbst zur gewohnten Sprachverwendung über. So kann die Mutter – nach einer für sie sehr intensiven Zeit des sensiblen Umgangs – mittlerweile Erfreuliches über seine Zweisprachigkeit im Rahmen der Schule berichten:

„Vielleicht ist das eben der Grund, warum Bastian in Englisch und Russisch den anderen Kindern in der Schule so überlegen ist. Ich bin ja nicht dabei, aber laut den Lehrerinnen, ist er seinen Mitschülern in den Sprachen deutlich überlegen.“

Auch Bastian selbst lernt in der Schule eine gewisse Vorteilhaftigkeit seines Bilingualismus anzuerkennen und erzählt im Einzelgespräch von seiner Feststellung:

„Die Lehrerin spricht Französisch. Es ist gut, dass ich auch Französisch sprechen kann. Das ist schon toll. Das ist cool.“

Zwischenzeitlich verweigern die Kinder die Sprache nur punktuell und bloß dann, wenn sie zu müde sind. Genaugenommen kann hier aber nicht von Sprachverweigerung gesprochen werden, da diese meist in einer ausgeprägteren Form zu Tage tritt und erst dann als solche einzuordnen ist. Anaïs meint, lediglich einen Sprachstopp infolge Ermüdungserscheinungen beobachtet zu haben und schildert daher die sprachliche Verweigerung des Französischen ihr gegenüber folgendermaßen:

„Bon, quand ils sont fatigués. Quand ils ont appris beaucoup des choses à l'école, ça veut dire, après de l'école, par exemple, ils ne veulent pas parler le français avec moi, mais aussi pas de allemand. Elles sont fatigués, c'est ça en fait.“

Anaïs konnte ihrerseits somit keine Sprachverweigerung beobachten, da die Kinder eigentlich immer Französisch mit ihr sprechen.

Es wurde deutlich, dass die Einschulungsphase einer sensiblen Zeit der Sprachentwicklung gleicht und eine Art Zäsur im Spracherwerbsprozess Bilingualer darstellt. Bastian als äußerst sensibles Kind erfährt derartige Veränderungen in der Sprachumgebung in fühlbar ausgeprägterer Form und reagiert darauf mit der

aufgezeigten Verweigerung des Französischen seiner Mutter gegenüber. Er selbst negiert die Tatsache, es hätte eine Sprachverweigerung stattgefunden. Bastian merkt aber trotzdem an, dass er nun zwischen seiner Mutter und authentischen Französischsprachigen differenziert. Wegen seines sensiblen Charakters neigt Bastian daher generell eher zu sprachlicher Verweigerung. Bei Eliane trat ein derartiges Negieren einer der beiden Sprachen bis dato nicht auf. Sie bedient sich beider Sprachen auf die für sie gewohnte Weise.

5.10.6 Ein Blick in die Zukunft

Die hiesige Erhebung zielte gemäß dem angesetzten Forschungsinteresse darauf ab, einen detaillierten Eindruck des bilingualen Spracherwerbs zweier Kinder bis hin zum Schuleintritt darzubieten, um aufzuzeigen, wie sich nebst einer natürlichen ebenso eine intentionale, bilinguale Spracherziehung in der Praxis verwirklichen läßt. Auch im Rahmen dieser Individualstudie gewinnt man – wie ich meine – den Eindruck einer bislang geglückten bilingualen Spracherziehungsarbeit: Ihrem Alter entsprechend verfügen die Geschwister über eine ähnlich hohe Kompetenz in ihren beiden Sprachen. So konnte die Beobachtung von Bastians und Elianes Sprachentwicklung bis dato aufzeigen, dass die Kinder durch den leidenschaftlichen Einsatz der Eltern bereits gewisse Stufen des bilingualen Spracherwerbs nehmen konnten und damit das Bild einer soliden Erziehungsarbeit im Bereich der intentionalen Spracherziehung widerspiegeln. Beide Eltern nehmen in den Einzelgesprächen Bezug auf den sich abbildenden Bilingualismus ihrer Kinder und reflektieren dahingehend ihre Vorstellungen von Zweisprachigkeit. So meint Erich:

„Zweisprachigkeit definiere ich für mich so, dass die Kinder beide Sprachen so sprechen wie ihre Muttersprache. Das heißt, die Sprachen sollen gleich flüssig, gleich gut gesprochen werden können. Aber auch beispielsweise, dass sie in beiden Sprachen ihre Emotionen ausdrücken können. Auch, wenn sie mit Kindern gleichen Alters zusammentreffen, zum Beispiel mit französischsprachigen Kindern, dass sie sofort Anschluss finden und sich sofort verstehen.“

Ulrike sieht dies ähnlich wie ihr Mann und schlüsselt aus ihrer Sicht weiterführend auf:

„Zweisprachigkeit ist für mich in den vier Kompetenzen anzusiedeln. Es umfaßt die vier Sprachkompetenzen des Hörens, Lesens, Schreibens und Sprechens. Zweisprachigkeit ist aus meiner Sicht, sich in beiden Sprachen problemlos ausdrücken zu können und das in zwei Sprachen, in zwei getrennten Sprachsystemen.“

Deutsch wie Französisch gilt den Untersuchungsergebnissen zufolge bei beiden Kindern als entsprechend gefestigte Sprache, sodass vermutlich keine größeren Einschnitte in der weiteren Sprachentwicklung den Spracherwerb in einem Ausmaß zu stören vermögen, dass es in der Folge noch zu gravierenden Problemen käme. Mit Bezug auf das bisher Geleistete und den aktuellen Status quo des Bilingualismus der Geschwister meint die Mutter daher weiters:

„[...] Das heißt, selbst wenn sie diesen Status der Fremdsprache erreichen, haben sie es schon leichter gehabt, weil sie diese Hürde des späteren Erlernens nicht mehr haben. Sich einfach gut in einer anderen Sprache auszudrücken und mein großer Wunsch war einfach – und das ist eigentlich schon jetzt mit dem Alter 100%ig eingetroffen – ihnen einfach mehrere Lebenswelten, mehrere Kulturen zu erschließen, denn das ist auch das, was mein Leben so bereichert hat, nicht in einer einzigen Kultur aufzuwachsen. In dem Sinne natürlich auch Horizonterweiterung! [...].“

Natürlich ist bei beiden Kindern Bedacht auf die sensible Phase der *critical period* zu nehmen, die zu weiten Teilen noch vor ihnen liegt. Trotzdem sollte die künftige Entwicklung durch die Fortsetzung der bislang angewandten Spracherziehungsmethode durchaus auch hier eine bislang geglückte bilinguale Erziehungsarbeit wahrscheinlich machen und damit zulassen, einen positiven Blick in die Zukunft der Geschwister zu werfen. Bestätigt wurde mit dieser Fallstudie zum intentionalen, parallelen Bilingualismus ein gewisses Leistungsvermögen elterlicher Spracherziehung ähnlich einer geglückten, natürlichen Spracherziehung, der gewissermaßen ebenfalls stets ein intentionaler Aspekt inne wohnt. Im Bereich der intentionalen Spracherziehungsarbeit wurde im gegenständlichen Fall immer wieder der Versuch unternommen, eine gewisse Authentizität trotz der vorhandenen Künstlichkeit zu schaffen. Als wichtige Ansatzpunkte gelten hier insbesondere das französischsprachige Kindermädchen als authentische Bezugsperson, die sich im permanenten Umfeld der Kinder bewegt, sowie der direkte Kontakt zum Zielsprachenland, der aufgrund der familiären Situation gegeben ist. Die Mutter stellt fest, wie spannend sich die Sprachentwicklung der Kinder vollzieht und meint, trotz aller intentionaler Maßnahmen doch eine gewisse Eigendynamik an Natürlichkeit im Prozess des Spracherwerbs zu bemerken, wodurch es mitunter auch zu einer Kompetenzüberholung von ihr selbst kommt:

„Es gab Situationen, in denen ich den sprachlichen Ausdruck nicht verstanden habe, ja. Bastian ist auch ein kleiner Professor! Er macht alles ganz, ganz genau und exakt und es gab schon Situationen, wo er mich ausgebessert hat. Also wo er mir den richtigen Artikel oder ein Wort gesagt hat, solche Dinge. Ich kann mich an

zwei Situationen erinnern, wo ich ihn einen Satz sehr oft wiederholen habe lassen müssen, um ihn zu verstehen. Es war ein ganz normaler Satz, aber durch seine Aussprache, die einfach viel natürlicher ist, habe ich das im ersten Moment nicht zuordnen können. Das war für mich auch sehr markant und spannend zu sehen, wie weit mir die Kinder jetzt schon voraus sind in der Sprache. Das das einfach etwas ganz Natürliches ist und nicht nur Künstlich gelernt ist.“

Von diesen positiven Entwicklungsschritten her hatten beide Elternteile auch nie das Gefühl, die bilinguale Spracherziehung hätte den Kindern zu viel abverlangt. Sie ließen die bisher geleistete Erziehungsarbeit und deren Ergebnisse im Interview revue passieren und negierten dann einstimmig eine etwaige Überforderung. Anhand der bisherigen Ergebnisse sehen sie vielmehr eine geglückte Spracherziehungsarbeit und meinen übereinstimmend, die Kinder eindeutig als Deutsch-Französisch Bilinguale ansehen zu können. „Ja, ich würde sie als bilingual bezeichnen, weil sie, wenn wir nach Frankreich kommen, da einfach voll integriert sind“, um es mit den Worten Ulrikes auszuführen. Erich begründet diese Feststellung von seinem Standpunkt aus folgendermaßen:

„Ja, ich würde sie als bilingual bezeichnen, weil sie, wenn sie irgendwo Menschen Französisch sprechen hören, dann auch auf dieses Gespräch auf Französisch einsteigen.“

Auch das Kindermädchen Anaïs stellt Ähnliches zum Bilingualismus der Kinder fest, merkt allerdings eine gewisse Verbesserungswürdigkeit des Französischen an. „Oui, les enfants sont vraiment bilingues. En général, oui. Mais ils ne parlent pas parfaitement les deux langues, parce qu’il y a encore des fautes en français“, um dahingehende Beobachtungen mit den Augen eines authentischen Sprechers des Französischen wiederzugeben. Dennoch kann von einer soliden Kompetenz in beiden Sprachen gesprochen werden, wie es die Ergebnisse der Untersuchungen - mit dem Vorbehalt einer sich noch zu entwickelnden Perfektion des Französischen³⁸³ - belegen.

An dieser Stelle steht auch ein Blick in die Zukunft der Kinder, der aus zweifacher Warte erfolgen soll: Einerseits aus der Warte der Eltern, andererseits aus dem Blickwinkel der Kinder selbst.

Zum einen spielt zunächst die Erwartungshaltung der Eltern eine Rolle, denn sie hegen wie andere Eltern auch gewisse Vorstellungen, was die Zukunft der Kinder betrifft. Vielleicht mehr noch durch ihre intentionalen Bemühungen wünschen sie sich, den Kindern einen unwiederbringlichen Vorteil mit auf den Weg gegeben zu haben, da der

³⁸³ Bspw. die richtige Verwendung von Zeiten (P.C./Imparfait, Futur proche/Futur simple). Vgl. Kapitel 5.9.3.2 „Performanz“.

Grundstein dafür in ihrer engagierten intentionalen Erziehungsarbeit liegt, die nicht immer einfach zu bewältigen war. So wurde in der Beschreibung der Fallstudie ersichtlich, dass immer wieder die Konfrontation mit der Kritik von Außen von Nöten war und daher mehrmals thematisiert³⁸⁴ werden mußte. In der Begegnung dieser kritischen Haltungen der sozialen Umgebung schildert die Mutter ergänzende Eindrücke zur intentionalen Zweisprachigkeit der Familie im gesellschaftlichen Umfeld:

„Das war eine interessante Erfahrung. Auch im negativen Sinn manchmal ein bißchen das Ausgegrenzt-Sein, dass man merkt, man wird so angesehen und man sich dann überlegt, wie geht's den Leuten, die nicht so angesehene Sprachen wie das Französische sprechen. Auf der anderen Seite aber auch eine positive Erfahrung, weil sich andere Leute plötzlich bemüht haben, beispielsweise dann zu uns in der Straßenbahn ein paar Wörter auf Französisch zu sagen. Da waren dann manchmal ganz lustige Situationen zu beobachten. Da hab ich dann einfach mitgespielt, weil ich mir gedacht habe, so jetzt kann ich da auch nicht sagen, es ist ein Schmäh, ich sprech eh Deutsch, ihr könnt mit mir auch Deutsch reden. Aus Höflichkeit blieb ich daher beim Französischen.“

So kommt es in der gelebten Zweisprachigkeit nicht ausschließlich zu befremdenden Erfahrungen, sondern durchaus auch zu positiven Reaktionen seitens der Gesellschaft. Angemerkt sei aber auch hier, dass das Französische - wie das Spanische der ersten Fallstudie - ein sehr hohes Ansehen genießt, Sprachen generell gesehen aber leider keineswegs gleiches Prestige erfahren. In einer nach wie vor zu spürenden Diskrepanz zwischen positiver Wertschätzung aller Sprachen und tatsächlich gelebtem Sprachansehen sieht der GER 2001³⁸⁵ (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen) als politisches Ziel die Mehrsprachigkeit und Förderung aller Sprachen der Europäischen Union zwar als politische Zielsetzung vor, dennoch werden nicht automatisch sämtliche Sprachen in einem positiven Licht wahrgenommen. So erfahren die Sprachen der Europäischen Union seitens der Sprecher nach wie vor unterschiedliche Konnotierungen. Wie auch Ulrike selbst eine gewisse Ausgrenzung seitens der deutschen Sprachumgebung in Österreich wahrnehmen konnte, so wird sie mit der Verwendung des hoch angesehenen Französisch dennoch nicht mit voller Wucht eine sprachliche Ausgrenzung erfahren haben. Das Sprachprestige ist daher sehr wohl auch als bedeutender Faktor für die motivierte intentionale Spracherziehung einer Fremdsprache in fremder Sprachumgebung anzusetzen. Eben auch aufgrund dieser Erfahrungswerte sollte den Kindern eine gewisse Offenheit und Wertschätzung anderer vermittelt werden. Der Vater dazu:

³⁸⁴ Vgl. Kapitel 5.7.3 „Methode der Spracherziehung“, Kapitel 5.8.2 „Spracherwerbsphase 2: Das Kind in häuslicher Umgebung (3-5 Jahre)“ und Kapitel 5.8.3 „Spracherwerbsphase 3: Die Kindergartenzeit (5-6 Jahre)“.

³⁸⁵ Vgl. Kapitel 2.2 „Mensch & Sprache heute“.

„Ich habe, weil ich sehr viel international tätig war, erlebt, dass Menschen aufgrund von Sprachignoranz nicht sehr viel voneinander verstehen. So empfinde ich das und ich will den Kindern mitgeben, da eine offenere Welthaltung zu haben.“

Eine sehr aufgeschlossene Haltung der Kinder gegenüber anderen Menschen und Kulturen ist bei den Kindern bereits nachzuvollziehen. So beschreibt auch die Mutter in diesem Kontext einige weitere Beobachtungen:

„[...] Aber besonders hinsichtlich verschiedener Kulturen Offenheit zu leben und in Offenheit erzogen zu werden. Das sieht man schon allein bei den Kinderbüchern, die aus den verschiedenen Ländern kommen. Das war mir auch sehr wichtig, dass sie nicht nur deutsche und nur französische Bücher haben. Wir haben nicht nur deutsche und französische Bücher zu Hause, sondern da gibt es bei uns zu Hause dann - wenn wir in Spanien oder Italien waren oder in Amerika – verschiedenste Sprachen. Wir haben verschiedenste Sprachen in die Familie eingebracht und da sind sie dann auch sehr offen. Zweisprachige Kinder leben dann nicht nur mit den zwei Sprachen, sondern es gibt dann automatisch gleich mehr. Bastian lernt jetzt beispielsweise seit September in der Schule Russisch. Wir gehen öfters ins Museumsquartier und da war dann eine Familie vor uns und da stupste mich Bastian zum Beispiel an und meinte, Mama, die sprechen Russisch. Er hat sich total gefreut. Hier sieht man einfach diese Offenheit. Oder Englisch hört man sehr oft und das stellen sie dann auch fest.“

Trotz der zahlreichen, negativen Erfahrungen hinsichtlich der gelebten Mehrsprachigkeit der Familie, wiegt dies dennoch vieles auf und lässt die Eltern auch weiterhin auf engagierte Weise an ihrer Spracherziehung festhalten. So resümiert Erich seine Eindrücke der gelebten Mehrsprachigkeit und zieht für sich in Abgrenzung zu verschiedenen Meinungen von Außen einen wichtigen Schluss:

„Mir ist aufgefallen, dass in der Reaktion vom Umfeld her beides kommt: Bewunderung und herbe Kritik. Ich nehme beides nicht so tragisch und nicht so ernst. Ich finde einfach beides entbehrlich, sowohl das Bewundernde als auch das Kritische. Die, die kritisieren, sollen ihren Horizont vielleicht erweitern und die, die bewundern, sollen es vielleicht selbst einmal probieren.“

Erich summiert in der Folge die überwiegend positiven Erfahrungen auf und stellt abschließend fest:

„Das Bewundernde, Anerkennende und dass das gut und fein ist, das kommt schon öfter vor. Und dass das gut ist für die Kinder.“

Zum anderen liegt es natürlich im Ermessen der Kinder selbst, sich diesem Vorteil bewusst zu werden und die Vorteilhaftigkeit entsprechend zu nützen. Es können lediglich Mutmaßungen ob der Zukunft der Kinder getroffen werden, doch bereits jetzt liegt Ge-

wissheit darüber vor: Die Kinder können sich zweier Sprachen bedienen und sich auf Deutsch und Französisch mühelos verständigen. Als vollwertig Deutsch-Französisch Bilinguale gemäß der angehobenen Definitionsweise gelten die Geschwister ohne Zweifel. Es kommt ihnen somit schon jetzt der Vorteil der Zweisprachigkeit zu Gute, denn von der Warte der Mutter aus lag das Motiv und das Erziehungsziel der intentionalen Bilingualerziehung stets der folgenden Einstellung zugrunde:

„Das war auch ganz interessant. Ganz am Anfang habe ich mir gedacht, sie müssen dann zweisprachig sein. Und wie diese Unsicherheit da war, habe ich mich eigentlich damit beruhigt, oder vielmehr mir selbst mein System zurechtgerückt, indem ich mir gesagt habe, es kann eigentlich nur positiv sein, weil wenn sie es später lernen, lernen sie es als Fremdsprache. [...] Von da her war die Zielsetzung, dass ich sie soweit begleite, bis sie ihre weitere Sprachentwicklung dann weiter selbstständig in die Hand nehmen.“

Erich reflektiert auch aus seiner Sicht das Ziel der Erziehung und hält dahingehend fest:

„Erstens einmal, ihnen das Geschenk der Zweisprachigkeit zu geben, weil das einfach ein guter Start ist. Ich glaube, dass Vielsprachigkeit generell etwas ist, womit sich Menschen in Zukunft besser verstehen können. Ich habe, weil ich sehr viel international tätig war, erlebt, dass Menschen aufgrund von Sprachignoranz nicht sehr viel voneinander verstehen. So empfinde ich das. Ich will den Kindern mitgeben, da eine offenere Welthaltung zu haben. Und einfach als Basis, noch zusätzliche Sprachen zu erlernen, weil die dritte Sprache ist einfacher als die zweite und die vierte einfacher als die dritte Sprache. Also es ist auch etwas, was ein Grundstock für die Zukunft sein kann.“

Die Eltern sind sich darüber einig, den Kindern ein Geschenk mit auf den Weg zu geben, das nicht nur auf die Kompetenz in zwei Sprachen beschränkt bleibt, sondern darüber hinaus auch eine offene Haltung gegenüber anderen Menschen, Sprachen und Kulturen miteinschließt. Erich hegte dahingehend auch einen Anspruch an sich selbst und erzählt:

„Den sprachlichen Ausdruck, dass ich Französisch nicht verstanden hätte, hat es nicht gegeben, weil ich eben – als Bastian ein Jahr alt war – begonnen habe, Französisch mitzulernen. Das war eben dann entschieden und ich habe sukzessive eigentlich immer das verstanden, was Ulrike mit den Kindern gesprochen hat und die Kinder untereinander. Genau die Situation, dass ich nichts verstehe, wollte ich vermeiden und das ist auch ganz gut gelungen.“

Erichs individuelles Ziel war es, seinerseits auch aktiv in die gelebte Mehrsprachigkeit der Familie hineinzuwachsen, um als deutsche Bezugsperson der Kinder nicht irgendwann Außen vor bleiben zu müssen. Erich dazu: „Ich wollte, dass ich die Kinder, wenn

sie älter sind, auch verstehen kann, wenn sie Französisch sprechen.“ Sein angesetztes Ziel konnte er auch erreichen. Es kann anhand der vorliegenden Daten also hier wie dort von einem geglückten Aneignen des Französischen ausgegangen werden. Unter spezieller Bezugnahme auf das Französische als sprachliches Erziehungsziel ist Erich allerdings der folgenden Meinung:

„Ich finde es immer dann schwierig, wenn es ein bißchen übertrieben wird. Mir ist es schon wichtig, wahr zu haben, dass wir hier in Österreich sind und nicht in Frankreich. Wir sind uns auch gemeinsam darüber einig, die Kinder nicht ins Lycée zu geben, weil sie Französisch sprechen, um dann auch noch eine französische Erziehung zu bekommen, sondern sie sind Kinder in Österreich, die eben auch Sprachkompetenz in Französisch haben.“

Die Spracherziehung soll nach Ansicht des Vaters weder in die eine noch in die andere Richtung übertrieben werden. Auch hier wird nach einer goldenen Mitte gesucht, die ein gesundes Maß an intentionaler Spracherziehungsarbeit reflektieren soll. So sprechen sich beide Eltern für eine aus ihrer Sicht passende Art der Förderung aus, die sie sich ähnlich vorstellen.

So befürwortet Ulrike auch, die Kinder zu fördern, indem sie neben der Sprache den Kindern auch das Kultur- und Politgeschehen Frankreichs vermittelt. Sie nimmt ihrerseits am gesellschaftlichen Geschehen in Österreich und Frankreich teil und hält dieses Wissen für die Kinder präsent. Ulrike berichtet:

„Ja, ich fördere das ganz eindeutig, weil für mich Kultur zu Sprache und zu Sprachverständnis gehört. Ich informiere mich auch selbst über politische Vorkommnisse in Frankreich, ganz einfach auch um für die Kinder da am Ball zu bleiben.“

Erich spricht dahingehend - neben dem Vorteil einer weiteren, erworbenen Sprache - von einer generellen, individuellen Bereicherung der Persönlichkeit der Kinder und stellt im Interview fest:

„Ich empfinde das als persönliche Bereicherung, weil es eben zeigt, dass es auch noch andere Kulturen als die Österreichische gibt und es frühzeitig den Blick ein bißchen öffnet. Dann würde ich eben meinen, dass es nahelegt, dass es neben dem Österreichischen und Französischen auch noch etwas Anderes gibt. Das kommt sowieso auch durch internationale Freundschaften, die wir auch mit Spaniern und Italienern haben, zustande, dass sie ihren Blick erweitern.“

Konkrete Maßnahmen der Förderung in seiner Rolle als Vater und deutschsprachige Bezugsperson definiert er folgendermaßen:

„Ich fördere das als Vater, indem ich die Ulrike sehr unterstütze. Also einerseits, dass ich es selbst auch lerne, andererseits, dass ich mich auch dafür interessiere. Ich habe ja auch viel mit Frankreich geschäftlich zu tun gehabt, aber keinen Bezug dazu gehabt. Ich habe auch die Sprache damals nicht gesprochen. Diesen Schritt habe ich jetzt getan und lerne es.“

Wiederum wird deutlich, wie engagiert und positiv die Eltern in ihren Spracherziehungsmaßnahmen vorgehen. So können sie bereits jetzt auf eine sprachlich wie kulturell ausgewogene Erziehungsarbeit zurückblicken und haben dadurch schon ein wichtiges Ziel ihres Engagements erreicht: Den Geschwistern einen Grundstein an Sprachkompetenz und Erfahrungswerten in zwei Sprachen vermittelt zu haben. Dieser Vorteil kann ihnen nicht mehr genommen werden und entspricht einem klaren Wissens- und Erfahrungsvorsprung für ihren weiteren Lebensweg.

Wünschenswert wäre auch hier eine frühe schulische Förderung des Französischen, um die sprachlichen Fertigkeiten des Lesens und Schreibens auch durch entsprechende schulische Unterrichtung zu erfahren. Gewöhnlich wird Französisch als zweite lebende Fremdsprache erst in weiterführenden Schulen als Pflicht- oder Freifach angeboten, daher greifen die Kinder wegen ihres regen Interesses auf die Maßnahme der Autodidaktik zurück. Es gäbe zwar in Wien das Angebot eines privaten Lyzeums (*Lycée Français de Vienne*) als eine sich anbietende Schulform für die Geschwister, der Vater sieht dies allerdings sehr kritisch und zieht dahingehend klare Grenzen. Im Interview hält er fest:

„Ich mache aber auch eine strikte Grenze. Also es wäre mir zu viel und hier bin ich sehr froh, dass meine Frau und ich einer Meinung sind. Wir erleben es eben bei anderen Eltern, dass die Kinder in Österreich in Französisch erzogen werden, was auch französische Kultur und französische Gesellschaftsansichten etc. umfaßt. Das würde ich nicht wollen. Die Kinder sollen ihre Wurzeln in Österreich, in Wien, haben. Es soll ein zusätzlicher Eindruck sein, aber es soll nicht so sein, dass sie jetzt auf einer „französischen Insel“ in Wien leben. Es geht mir um eine zweite Sprache und Kultur, aber Kultur soll im Sinne von ergänzend passieren und nicht im Sinne von fokussierend darauf.“

So kommen die Eltern ihrem Erziehungsziel im Privaten nach. Sie fördern das Französische im privaten Umfeld durch den regen Austausch mit Muttersprachlern und festigen dadurch die vorhandenen Sprach- und Kulturkenntnisse der Kinder. Was die Kinder am Ende aus ihrem Wissensvorsprung machen, liegt selbstverständlich bei ihnen. Es soll aber hier schon eine Blickrichtung aus der Sicht der Kinder beleuchtet werden. So meint Bastian in den Gesprächen, er wolle unbedingt auch Französisch Lesen und Schreiben lernen. Er bringt sich diese sprachlichen Fertigkeiten derzeit selbst

bei, da ihm die Volksschule noch keine entsprechende Unterrichtung bietet. Ebenso wie Bastian ist auch Eliane eifrig darum bemüht, sich diese Kompetenzen anzueignen. Mit Interesse geht sie daher in Eigeninitiative mit Bastian den Weg der Autodidaktik. „Ja, ich will auch auf Französisch lesen und schreiben lernen! Ich habe das schon ein bißchen gelernt“, um mit den Worten Bastians aus dem Einzelinterview zu sprechen. Damit die Kinder die sprachlichen Fertigkeiten des Lesens und Schreibens in Französisch früh ausbilden können, leistet ihnen die Mutter mit ihrem Hintergrund als Sprachpädagogin entsprechende Hilfestellung. Damit wird das Manko einer frühen schulischen Förderung umgangen.

Betont sei allerdings auch hier, dass vielen Familien diese Möglichkeiten nicht zur Verfügung stehen und diese bei gewünschter Förderung auf teure Sprachlernangebote zurückgreifen müssten. Entsprechende private Unterrichtung ist daher keineswegs als Selbstverständlichkeit zu verstehen. Deutlich wird aber einmal mehr das rege Interesse, die Offenheit und Zielstrebigkeit der Kinder. Im Einzelgespräch wurden die Eltern darum gebeten, Vergleiche aufgrund des Bilingualismus der Kinder in Gegenüberstellung zu Monolingualen zu ziehen. Es stellte sich zunächst die Frage, ob die Kinder überhaupt anders seien und wenn ja, inwiefern diese Unterschiede festgemacht werden könnten. Ulrike meint dazu das Folgende:

„Wahrscheinlich müßte man das mit dem Charakter der Kinder überhaupt vergleichen. Vielleicht sind sie dadurch neugieriger und offener als andere Kinder. Wobei das mit dem zu tun hat, dass wir von Anfang an einfach auch andere Personen in der Familie hatten. Das darf man auch nicht vergessen. Es ist also nicht nur diese kleine Familienkonstellation. Vielleicht haben sie sich dadurch eher getraut, andere Leute anzusprechen. Ich denke, das ist auch ein wichtiger Aspekt.“

Auch Erich hat das Gefühl, die Kinder würden sich von anderen Kindern aufgrund ihrer Zweisprachigkeit unterscheiden. Seine Sichtweise stellt er folgendermaßen dar:

„Ja und ich glaube, da ist auch ein großer Unterschied je nach Entwicklungsstufe als Kind oder Jugendlicher. Ich glaube, das kommt erst, dass sie dann als Jugendliche vielleicht manche Dinge interessanter finden oder leichter bewältigen können als welche, die nur eine Sprache gelernt haben. Das würde ich mir erwarten oder das könnte sein.“

Weiter oben war vom regen Interesse, der Zielstrebigkeit und offenen Verhaltensweise im Umgang mit anderen Menschen und Kulturen die Rede. Ob ihnen jemals ein Nachteil aufgrund ihres Bilingualismus entstand, ist nur mit einiger Vorstellungskraft anzu-

nehmen. Der Vater meint aber sehr wohl, sich zunächst auch in diese Richtung Gedanken gemacht zu haben und führt aus:

„Nachteile kann ich mir keine vorstellen. Ich habe aber zuerst daran gedacht, dass zum Beispiel Neid aufkommen könnte, aber ich habe keinen wahrgenommen. Vorteile haben sie natürlich, weil sie mit den Kindern reden können, wenn wir nach Frankreich fahren. Sie können sich mit französischen Freunden austauschen und müssen nicht daneben stehen und der Mama zuhören, wie sie Französisch redet.“

Dennoch besteht der überwiegende Teil aus Vorteilen, wie es Erich auch anmerkt. In Anknüpfung dazu meint auch Ulrike:

„Ein Nachteil sicher nicht. Ein Vorteil: Ich denke, das wird sich vielleicht erst später beruflich oder so zeigen. Oder ja, vielleicht ist das falsch, wenn ich sage, noch nicht. Vielleicht ist das eben der Grund, warum Bastian in Englisch und Russisch den anderen Kindern in der Schule so überlegen ist. Ich bin ja nicht dabei, aber laut den Lehrerinnen, ist er seinen Mitschülern in den Sprachen deutlich überlegen.“

Allesamt sind dies Eigenschaften und Begebenheiten des Umfeldes, die den Kindern unzweifelhaft auch in ihrer Zukunft von Vorteil sein werden. Einer entsprechenden Vorteilhaftigkeit und der persönlichen Bereicherung sind sich die Eltern bewusst und mittlerweile reflektieren dies auch die Kinder in zunehmendem Maße.

Im Sinne der bisherig gewonnenen Erfahrungswerte zur intentionalen, bilingualen Spracherziehung sprechen sich beide Elternteile definitiv für eine Überzahl an Vorteilen aus. Erich sieht keinerlei Nachteile und legt die positiven Aspekte der Spracherziehung seinerseits folgendermaßen dar:

„Ich sehe keine Nachteile, nur Vorteile. Vorteile sind, dass sie eine zweite Sprache können, dass sie dadurch weitere Sprachen leichter lernen, besonders die romanischen Sprachen durch das Französische. Es ist bewusstseins- und blickerweiternd, mehrere Sprachen zu können. Ich kann keine Nachteile erkennen.“

Um abschließend auch mit den Worten der Mutter zu sprechen, folgt ihr Zitat zur Vorteilhaftigkeit des Bilingualismus der Geschwister:

„Ich sehe eigentlich nur Vorteile. Vorteile sind eben, dass sich ihnen mehrere Lebenswelten eröffnen, sie mit viel mehr Menschen und Kulturen in Kontakt kommen, einfach ihr ganzes Lebensumfeld bereichert wird.“

Mit diesen positiven Aspekten sei an dieser Stelle auch die zweite Fallstudie als eine geglückte intentionale, bilinguale Spracherziehung repräsentativ dargestellt. In diesem Sinne sollen engagierte Eltern in ähnlicher Situation dadurch Bestärkung und Ermunterung erfahren, denn eine Spracherziehung – mit Bedacht auf gewisse Rahmenbedingungen – läßt sich mit dem nötigen Engagement und einer Leidenschaft für Sprachen durchaus auch auf intentionale Weise entsprechend gestalten und wünschenswert verwirklichen.

6 Synthese der natürlichen und intentionalen Bilingualspracherziehung

6.1 Die bilinguale Spracherziehung: Chance und Herausforderung

6.1.1 Vor- und Nachteile der natürlichen, parallelen Spracherziehung

Wie im theoretischen Teil³⁸⁶ dargestellt, gelten die Annahmen einer negativen Entwicklung des bilingualen Kindes (kognitiv, sprachlich, intelligent) gemäß der älteren Bilingualismusforschung mittlerweile als überholt. Natürlicher Bilingualismus erfreut sich inzwischen einer breiten Akzeptanz. So soll nochmals auf eine Vielzahl an Vorteilen – was die Sprachfähigkeit, aber auch die Persönlichkeitsentwicklung des bilingualen Kindes betrifft – zusammenfassend hingewiesen werden:

- Das gleichzeitige Erlernen von zwei Sprachen überfordert das Kind keineswegs, vielmehr kann die Zeit bis zur *critical period* zur Bilingualerziehung zum Vorteil des Kindes genützt werden.
- Das zweisprachige Kind erwirbt spielerisch zwei Sprachen gleichzeitig.
- Bilinguale Kinder gelten als äußerst sprachaffin und pflegen meist einen reflektierten und kreativen Umgang mit Sprache.
- Das bilinguale Kind erlebt ein offeneres Weltbild und ist selbst auch meist interessiert und offen an Anderen und Neuem.
- Zweisprachigkeit erleichtert das spätere Lernen anderer Sprachen.
- Bilinguale verfügen über ein höheres Ausmaß an kognitiver Flexibilität, eine diversifizierte Intelligenzstruktur, besseres Abstraktionsvermögen bei Wort-Gegenstand-Beziehungen und divergentes Denken.
- Durch die Reflektion von zwei Systemen des sprachlichen Ausdrucks besitzen Bilinguale ein höheres metalinguistisches Bewusstsein.
- Spielend leicht erwerben Kinder von Geburt an zwei Sprachen, die Monolinguale erst in der Schule mit Mühe erlernen.
- Der frühe Erwerb der zweiten Sprache begünstigt eine bessere und vollkommenere Entwicklung, als das später möglich ist.
- Sprachen liegen im verstärkten Interesse des Kindes und es ist sprachgewandter.
- Es ist toleranter und offener als Monolinguale.
- Bilinguale Kinder sind flexibler und anpassungsfähiger als Einsprachige.³⁸⁷

Nicht zuletzt ermöglicht die natürliche Zweisprachigkeitserziehung den Elternteilen einer gemischsprachigen Ehe, sich in ihrer jeweiligen Erstsprache auf ganz natürliche Weise an die Kinder zu wenden, weswegen hier durchaus von einer facettenreichen Vorteilhaftigkeit sowohl für die Eltern als auch für die Kinder gesprochen werden kann.

³⁸⁶ Vgl. Kapitel 4.4.4 „Vor- und Nachteile von Bilingualismus“.

³⁸⁷ Vgl. Kielhöfer/Jonekeit 1983:9f.

6.1.2 Vor- und Nachteile der intentionalen, parallelen Spracherziehung

Herrschte noch bis in die 1960er Jahre eine überwiegend negative Einstellung gegenüber Bilingualismus vor, so konnte in den darauffolgenden Jahrzehnten glücklicherweise eine immer breiter werdende Akzeptanz für die bilinguale Spracherziehung geschaffen werden. Generell gesprochen bezieht sich dieser positive Wandel jedoch vorwiegend auf den Bereich des natürlichen Bilingualismus, der inzwischen anerkannt wird.

Betrachtet man aber die Dauer der mitunter schwierigen Entwicklungen bis hin zu dieser nunmehr vorherrschenden breiten Akzeptanz von natürlichem Bilingualismus, so kann man sich bei dieser schwer zu begrenzenden Skepsis den Blickwinkel auf den Bereich des intentionalen Bilingualismus richtiggehend als noch problembehafteter vorstellen, Akzeptanz für ein derartiges Spracherziehungskonstrukt zu schaffen. Wieviel Skepsis einer intentionalen Spracherziehungsmethode bereits von Seiten der Gesellschaft entgegengebracht wird, konnte die zahlreiche Kritik von Außen in der vorangegangenen Fallstudie belegen. Die Mutter erwähnte dazu folgendes Verständnis:

„Mich sprechen natürlich sehr viele Leute an, ob ich Französin bin. Das ist die einzige Begründung für Menschen, warum man mit Kindern eine andere Sprache reden darf.“

Geht die Wissenschaft zwar anders an die Thematik heran, möchte ich aber dennoch von einer gewissen Skepsis auch im Bereich der Wissenschaft sprechen.³⁸⁸ Natürlicher Bilingualismus ist bereits theoretisch wie empirisch ein profund bearbeitetes Forschungsgebiet, doch im Bereich des intentionalen Bilingualismus kann durchaus noch breiter wie tiefer gearbeitet werden, vor allem empirische Studien betreffend. Das wenige Datenmaterial ruft förmlich nach dringender Bearbeitung und gleichzeitiger Schaffung von mehr Akzeptanz, denn eine Vorteilhaftigkeit ist auch im Bereich des intentionalen Bilingualismus – in Anbetracht der Voraussetzung gewisser Rahmenbedingungen wie in der Deutsch/Französischen Fallstudie dieser Arbeit oder auch durch die Arbeiten von Saunders, Štefanik und Pallay bisher belegt werden konnte - nicht von der Hand zu weisen, denn ob auf die eine oder andere Art einem Kinde zwei Sprachen von Geburt an an die Hand zu geben ist eine nicht von der Hand zu weisende Schlüsselkompetenz und dahingehend ein eindeutiger Kompetenzvorteil. So gesehen knüpft eine positiv verlaufende

³⁸⁸ Vgl. die Diskussion rund um den Begriff der Künstlichkeit im Kapitel 4.3.2 „Intentionaler Bilingualismus“ und Kapitel 4.5.2.2 „Empirische Beiträge zum intentionalen, parallelen Bilingualismus“.

intentionale Spracherziehung durchaus auch an das Verständnis einer gewissen generellen Vorteilhaftigkeit von Bilingualismus an. Somit überwiegen auf der Basis der Summe des Dargestellten in dieser Arbeit hier wie dort eindeutig die Vorteile. Wenn überhaupt von Nachteilen gesprochen werden kann, so sind diese ehestenfalls auf Seiten der Eltern anzusiedeln, denn die Kinder können eigentlich nur von den dargestellten, durchdachten intentionalen Spracherziehungsmaßnahmen profitieren. Somit überwiegt auf der Basis der Summe des Dargestellten in dieser Arbeit hier (natürlich) wie dort (intentional) eindeutig eine Vorteilhaftigkeit der geleisteten Zweisprachigkeitserziehung.

Wenn man die intentionale Spracherziehungsmethode als spracherzieherischen Weg im Sinne der Kinder wählt, so ergibt sich aus dieser zu treffenden Lebensentscheidung unter Umständen eine gewisse Nachteilhaftigkeit für dasjenige Elternteil, das die fremdsprachliche Rolle zum Zwecke der intentionalen Spracherziehung übernimmt. Als sprachliche Bezugsperson einer gelernten Sprache bedarf es doch einer bewussten Entscheidung, gewissermaßen verpflichtend eine sprachlich nicht-authentische Rolle einzunehmen. Verpflichtend deshalb, weil der positive Verlauf einer solchen Spracherziehung neben verschiedenen anderen Faktoren mit dem Durchhaltevermögen der Eltern eng gekoppelt ist. Die Fremdsprache wird über Jahre, Jahrzehnte bzw. das ganze Leben lang eine tragende Rolle im Familienleben einnehmen. Darüber hinaus wird von Seiten des fremdsprachig-erzieherischen Elternteils eine Intimität mit dem Kind aufgebaut, die zumindest aus der Warte dieser Bezugsperson auf einer gelernten Sprache basiert, die doch nie völlig an einen muttersprachlichen Austausch (sprachlich wie emotional) mit dem Kind heranreichen wird. In Anbetracht dessen entbehrt man wahrscheinlich eine gewisse Innigkeit im sprachlich/emotionalen Umgang mit dem Kinde, da der muttersprachlichen Zuwendung in der elterlichen Erstsprache doch mehr Intimität inne wohnt als das die fremdsprachliche Kommunikation vermögen könnte.

Sich dessen bewusst, gibt man durch diese zu reflektierende und mitunter auch entbehrungsreiche Entscheidung den Kindern dennoch einen unwiederbringlichen Vorteil an die Hand und nimmt damit womöglich diesen Unterschied zum Wohle der Kinder gerne in Kauf.

6.2 Vergleich der natürlichen und intentionalen Bilingualspracherziehung

6.2.1 Probleme der Realisierung

Wie im Kapitel 4.3.1 „Natürlicher Bilingualismus“ und Kapitel 4.3.3 „Voraussetzungen für die bilinguale Spracherziehung des Kindes“ verdeutlicht wurde, bedingt eine zweisprachige Erziehung von Kindern ganz grundsätzlich die Verfolgung gewisser Faktoren der Bilingualerziehung wie den funktionalen Sprachgebrauch, die Sprachtrennung, die sprachliche/emotionale Zuwendung der Eltern, die positive Einstellung seitens der Eltern wie der Kinder zur gelebten Spracherziehung sowie das positive Sozialprestige beider Sprachen. Auch bei einer natürlichen Bilingualerziehung ist es wichtig, den Sprachgebrauch an bestimmte Personen zu binden, da diese Sprachtrennung der Eltern in Übereinstimmung mit dem Grammont'schen Prinzip gebunden an bestimmte Personen zum parallelen Spracherwerb von größter Wichtigkeit ist. Dadurch wird es dem Kind erleichtert, den Sprachen Funktionalität beizumessen, eine Kommunikationsnotwendigkeit in beiden Sprachen zu erkennen und sie getrennt zu halten. So können Sprachmischungen vermieden werden. Kinder reagieren rasch auf Veränderungen der sprachlichen Verteilungen und merken es schnell, wenn die Kommunikationsabsicht auch in einer anderen Sprache funktioniert. Wenn das Kind bemerkt, dass es mit der Mutter beispielsweise statt auf Spanisch auch auf Deutsch sprechen kann und ihm die Kommunikation auf Deutsch leichter fällt, wird es versuchen, sich auch auf Deutsch an die Mutter zu wenden. In solch einem Fall unsauber getrennter Sprachrollen ist es unerlässlich, weiterhin konsequent Spanisch mit dem Kind zu sprechen und nicht auf ein Übergleiten in die andere Sprache einzugehen. Leidet diese erforderliche Konsequenz über einen längeren Zeitraum, können sich rasch häufigere Sprachmischungen bemerkbar machen und das Kind wird unter Umständen in seinem zweisprachigen Erwerb gestört. Solange diese Prinzipien eingehalten werden und jedes der Eltern seiner sprachlichen Rolle nachkommt, kann davon ausgegangen werden, dass eine gelingende Zweisprachigkeitserziehung sehr wahrscheinlich ist. Obgleich genannte Prinzipien eingehalten werden, können sich dennoch Probleme der Realisierung bei einer natürlichen Zweisprachigkeitserziehung ergeben, die im Bereich der Wertigkeit von Sprachen anzusiedeln sind. Wenn etwa einer der beiden Sprachen kein positives Sozialprestige beigemessen wird. Öfters bei Kindern mit Migrationshintergrund zu beobachten, führen psychosoziale Faktoren *worst case* zur doppelten Halbsprachigkeit.³⁸⁹ Diese Kinder weisen weder in

³⁸⁹ Vgl. Kapitel 4.2.5.1 „Semilingualismus“.

ihrer Heimatsprache noch in der Sprache des Gastlandes eine ausreichende Sprachkompetenz auf und verfügen dann lediglich über zwei schwache Sprachen. Die Ursachen sind vielfältig, bilden aber mangelndes Sprachprestige und psychosoziale Störungen beim Spracherwerb ab. Sprachgebrauchsmängel und psychosoziale Konflikte können erhöhte Sprachverweigerung und Identitätskrisen nach sich ziehen. Die Ursachen liegen im psychosozialen Bereich begründet und sind weniger sprachlicher Art.

Die Einhaltung der grundsätzlichen Prinzipien gilt für die zweisprachige Erziehung dennoch als unerlässliche Herangehensweise, wenngleich diese Prinzipien der Bilingualerziehung umsomehr an Bedeutung gewinnen, wenn eine intentionale Zweisprachigkeitserziehung realisiert werden soll. Bei dieser Form der Spracherziehung ergeben sich doch gewisse Problemfelder der Realisierung, die einer Berücksichtigung bedürfen. So steht eingangs die Sprachkompetenz desjenigen Elternteils, das eine Fremdsprache zum Zwecke der Spracherziehung in die Familie einführt, im Zentrum der anfänglichen Betrachtungen. *Nativelike* Sprachkompetenz gestützt mit authentischem Sprachinput begünstigt das Unterfangen *per se* eher, als Sprachkompetenz auf niedrigerem Niveau. Auch das Durchhaltevermögen der Eltern und die Entbehrung der Erstsprache von zumindest einem Elternteil können sich in Problemen der Realisierung niederschlagen. Trifft ein Elternpaar die Entscheidung, eine intentionale Bilingualerziehung der Kinder zu realisieren, müssen sie sich dieser Faktoren bewusst werden, denn auch Kritik von Außen³⁹⁰ kann diese intentionale Spracherziehungsmethode noch zusätzlich erschweren. Dennoch kann auch hier unter Beibehaltung genannter Faktoren von einer gelingenden Zweisprachigkeitserziehung, wenngleich diese Form der Bilingualerziehung höhere Anforderungen an die Eltern stellt, ausgegangen werden.

6.2.2 Synchrone Entwicklungstendenzen

Im Vergleich der erhobenen empirischen Daten bilden sich sowohl beim natürlichen, parallelen Spracherwerb als auch beim intentionalen Erwerb zweier Sprachen synchrone Entwicklungstendenzen ab. So kommt es in Fragen der stärkeren und schwächeren Sprache und Sprachverweigerung zu Übereinstimmungen. Auch die Bereiche des Sprachwechsels als gewöhnlicher Bilingualer im angewandten Sprachgebrauch und die erhöhte Sprachaffinität Bilingualer sollen im Folgenden genauer beschrieben werden.

³⁹⁰ Vgl. die kritischen Haltungen ausserhalb der Familie, auf die im Kapitel 6.2.3.2 „Kritik von Außen“ noch explizit eingegangen wird.

6.2.2.1 Starke und schwache Sprache – die Rolle der Umgebungssprache

Im Kapitel 5.5.3 und 5.10.3 „Starke“ versus „schwache Sprache“ des empirischen Teils wurde der Ausgewogenheit des Bilingualismus der Kinder nachgegangen. Es wurde deutlich, dass einmal eine Sprache mehr gestärkt wird und dann wieder die andere Sprache in den Vordergrund rückt. Eine komplett ausgewogene Sprachkompetenz in beiden Sprachen können Bilinguale in der Praxis kaum aufweisen. Im Verlauf der Sprachentwicklung variiert die Kompetenz in beiden Sprachen vielmehr.

In den empirischen Daten der Bilingualismusforschung – insbesondere die in dieser Arbeit behandelten Fallstudien von Kielhöfer/Jonekeit, Saunders, Štefáník und Pallay – kann bemerkt werden, welch großen Einfluss die Umgebungssprache auf Sprachen der Kinder hat. Bei allen gezeigten Zweisprachigkeitserziehungen wird in der Praxis deutlich, dass die Umgebungssprache zugunsten der Ausbildung einer starken Sprache auf die Kinder Einfluss nimmt.

Auch bei Christian und Sebastian, Bastian und Eliane wird die Rolle der Sprachumgebung deutlich. Mit dem Schuleintritt erfährt das Deutsche als Umgebungssprache auch bei ihnen eine deutliche Aufwertung im Sprachgebrauch, die wiederum die Sprachkompetenz der meist dann ohnehin schon starken Sprache stärkt. Wohingegen die nun schwachen Sprachen der Kinder (Spanisch/Französisch) durch einen regen sprachlichen und emotionalen Austausch mit der Mutter in häuslicher Umgebung vorwiegend während der ersten Jahren des Spracherwerbs einen merklichen Vorsprung aufgewiesen hatten, traten die Sprachen mit einer zunehmenden Öffnung der Familie und mit dem Eintritt in die Schule schließlich in den Hintergrund. Das Deutsche war bei allen vier Kindern in den ersten Spracherwerbsjahren vordergründig mit der Sprachrolle des Vaters verknüpft, der zu dieser Zeit für die Kinder beider Fälle weniger präsent war als die Mutter. Auch die Sprachumgebung wirkte in dieser häuslichen Umgebung noch nicht so stark auf die Kleinkinder ein. So kommt es bei diesen Kindern zu einer Verfestigung der späteren schwachen Sprache während der ersten Lebensjahre. Diese Stärkung des Spanischen/Französischen stellt gewissermaßen eine Kompensation der späteren Überhandnehmenden Umgebungssprache Deutsch dar, weswegen die Kinder beide Sprachen relativ ausgewogen erwerben konnten. In allen Fällen wird deutlich, dass die Größe der Umgebungssprache einen erheblichen Einfluss auf die bilinguale Kompetenz der Kinder nimmt und die andere Sprache auf den zweiten Rang zu verweisen vermag und dies unabhängig von einer natürlichen oder intentionalen Zweisprachigkeitserziehung.

6.2.2.2 *Fragen der Sprachverweigerung*

Egal ob intentional oder natürlich zweisprachig erzogene Kinder, bei allen empirischen Daten dieser Arbeit können Phasen der Sprachverweigerung beobachtet werden. Die einschneidendste Zäsur im Verlauf des kindlichen Spracherwerbs scheint die erstmalige Öffnung der Familie und dabei im Speziellen der Schuleintritt zu sein.

So konnte sowohl bei Christian (natürlich) als auch bei Bastian (intentional) eine länger dauernde Phase der Sprachverweigerung beschrieben werden. Genaueres dazu wurde in den Kapiteln³⁹¹ des empirischen Teils beschrieben. Beide Kinder unterliefen mit dem Eintritt in die Grundschule eine Phase der Sprachverweigerung und verweigerten vorübergehend die Sprache, die nicht Umgebungssprache ist (Spanisch/Französisch). Die Reflexion der eigenen Zweisprachigkeit und damit das steigende Sprachbewusstsein fördern mitunter eine Tendenz, eine der beiden Sprachen vorübergehend weniger gebrauchen zu wollen. Aber nicht nur der erhöhte Einfluss der Umgebungssprache brachte Sprachverweigerung mit sich, sondern Sprache wurde auch dann verweigert, wenn sie als Macht- und Druckmittel begriffen wurde. Dies zeigte uns Christian mit dem gezielten Einsatz der Verweigerung des Spanischen seiner Mutter gegenüber, um seinen Willen, Weihnachten nicht in Kuba verbringen zu müssen, durchzusetzen. Während dieses sprachliche Verhalten Christians auf einen punktuellen Einsatz von Sprachverweigerung hinweist, bedarf die eine Sprachverweigerung aufgrund der Reflexion der eigenen Zweisprachigkeit meist etwas Zeit. Umso wichtiger ist es dann, dass sich die Eltern in ihrer Spracherziehungsmethodik nicht verunsichern oder beirren lassen und weiterhin an ihren Rollen festhalten. Aber nicht nur meine eigenen Untersuchungen führten zu ähnlichen Ergebnissen, auch das Fachkollegium beschreibt das Phänomen der Sprachreflexion und bringt Daten aus der Praxis vor. So beginnt Natalie bei Štefánik ihre Zweisprachigkeit zwischen ihrem dritten und fünften Lebensjahr mehrmals eingehender zu reflektieren und gibt vorübergehend tendenziell eher dem Slowakischen den Vorrang, bevor sie sich entschließt, die zweisprachige Erziehung und Entwicklung weiterhin wie gewohnt zu leben.³⁹²

Ob punktuell oder phasenweise, allen Daten gemein ist der vorübergehende Charakter der Sprachverweigerungsphasen, die durch Beibehaltung der Spracherziehungsmethode, einer weiterhin positiven Einstellung der Eltern, entsprechender Förderung und erhöhter emotionaler Zuwendung keinen maßgeblich negativen Einfluss auf einen weiterhin aus-

³⁹¹ Vgl. Kapitel 5.5.5 und 5.10.5 „Sprachverweigerung“.

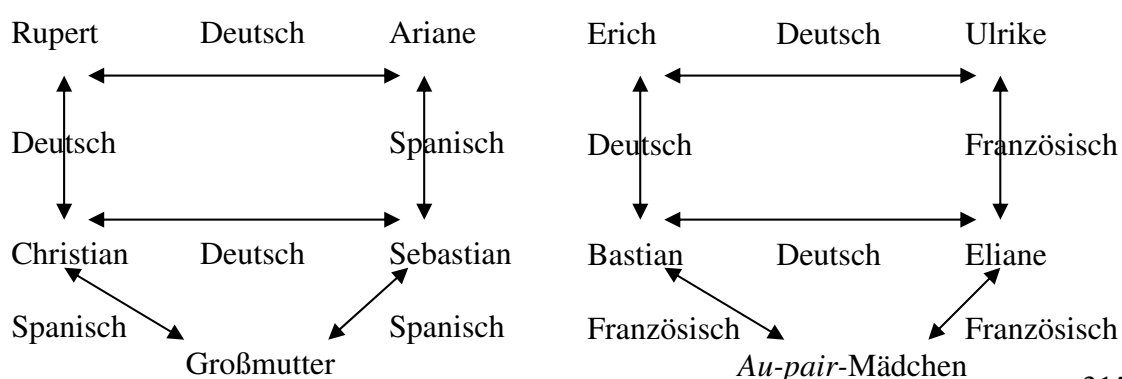
³⁹² Vgl. Kapitel 4.5.2.2 „Empirische Beiträge zum intentionalen, parallelen Bilingualismus“.

gewogenen Verlauf der Sprachentwicklung haben. Damit kann solch einer temporären Sprachverweigerung beigegeben werden und die Kinder entwickeln sich auch weiterhin sprachlich unauffällig.

6.2.2.3 *Code-switching, code-mixing und borrowing als Usus Bilingualer im spezifischen Vergleich*

Wie im Kapitel 5.5.4 und 5.10.4 des empirischen Teils dargestellt, decken sich die theoretischen Beschreibungen der Bilingualismusforschung mit der dargestellten Praxis Bilingualer. *Code-switching* als gewöhnlicher Usus Bilingualer kann auch in der Sprachpraxis der beobachteten Familien des empirischen Teils als alltäglicher Sprachgebrauch beobachtet werden und stellt bei üblicher Häufigkeit von auftretenden Sprachmischungen weder hier noch dort Anlass zur Sorge hinsichtlich einer zu häufigen Mischung der Sprachen dar. Sowohl die theoretischen als auch die empirischen Ergebnisse der beiden beschriebenen Fallstudien lassen dasselbe generelle Fazit zu: *Code-switching* als gewöhnlicher Sprachgebrauch Bilingualer, kognitive Getrenntheit der Sprachen (zwei eigenständige Sprachsysteme, in dem die jeweilige Sprache verankert ist), gelebte Mehrsprachigkeit innerhalb der Familie und lebensweltlicher Zweisprachigkeitsalltag der beobachteten Familien.

Der optische Schematavergleich belegt eine übereinstimmende Konstellation der sprachlichen Bezugspersonen in den Familien der Fallstudien. Beide Kinderpaare zählen dabei eine komplementäre sprachliche Bezugsperson (*native speaker* Großmutter und Kindermädchen) zu ihrem nahen Sozialgefüge. Hier wie dort stimmen die gelebten sprachlichen Verteilungen überein und können in beiden Familien überwiegend so beobachtet werden. In konsequenter Verfolgung des Sprachtrennungsprinzips als bilinguale Spracherziehungsmethode haben die Kinder bis dato beide ihrer Sprachen solide entwickeln können und gebrauchen sie auf ganz natürliche Weise wie jedes monolinguale Kind auch.



In Übereinstimmung mit der im Kapitel 4.4.4.1 „Das Sprachsystem bilingualer Kinder“ beschriebenen *Separate Development Hypothesis* halten die Kinder trotz unterschiedlich häufiger Sprachmischungen ihre Sprachen grundsätzlich getrennt. Der Annahme Genesees folgend, wechseln Eliane und Sebastian ihre Sprachen hauptsächlich aus Gründen von Wortnot und bedienen sich des *code-switchings*, wenn ihnen ein Wort in der vorherrschenden Sprache im Moment des Sprechaktes nicht präsent ist, in die andere Sprache, um dem akuten Bezeichnungsbedarf nachzukommen. So ist auch bei Eliane und Sebastian zu beobachten, dass sie psycholinguistisch von den ersten Schritten ihrer Erwerbsentwicklung an sehr wohl in der Lage sind, ihre Sprachen getrennt zu halten. Sie bedienen sich ihrer Sprachen in funktionaler Form, was wiederum ein Beleg dessen ist, dass ihrer Sprachperformanz dennoch zwei getrennte linguistische Sprachsysteme zugrunde liegen, wie es Genesee in seiner Annahme formuliert hatte. Eine tendenziell gemischtere Sprachperformanz Sebastians und Elianes ist daher eher als eine Erscheinung bewusster Sprachverwendung denn einer unzureichenden Getrenntheit der Sprachen zu werten. *Code-switching* ist in ihrem Falle vielmehr als ein spielerischer und bewusster Umgang in der Verwendung ihrer Sprachen zu betrachten, wie die nunmehr viel zitierte Aussage Elianes „Je veux de la Butter“ beweist. In ihrer Sprachpraxis wechselt Eliane hier das gesamte Wort und geht innerhalb der Satzkomposition komplett auf Französisch über. Dabei sind aber alle Satzteile der Aussage vollständig und korrekt. Wäre dem nicht so, hätte Eliane vielleicht „Je veux beurre“ oder Ähnliches formuliert. Deshalb ist ihre gemischtsprachliche Aussage als Zeichen für die Getrennthaltung ihrer Sprachen trotz Sprachmischung auf Satzteilebene zu betrachten. Andere analoge Fälle zeigen, dass Eliane meist aus Gründen von Wortnot die Tendenz zu *code-switching* aufweist. Ähnlich Eliane geht auch Sebastian - bis auf alterstypische Fehler in Konjugation von Verba aus Gründen von Wortnot - auf seine andere Sprache über. Dabei ist bei Sebastian ein stark affektives Verhalten in der Verwendung seiner Sprachen nachzuvollziehen. Gerät er beispielsweise in Rage, so kommen in seinem deutschsprachigen Redefluss sehr wohl spanische Kraftausdrücke vor.

Es kann beobachtet werden, dass jeweils die jüngeren und temperamentvolleren Kinder eher zu Sprachmischungen in der Anwendung ihrer beiden Sprachen neigen. Trotzdem die häufigeren Sprachmischungen von Sebastian und Eliane kein Beleg dafür sind, dass die Sprachen nicht getrennt erworben wurden, zeigen sie dennoch Unterschiede zur Sprachanwendung von Christian und Bastian, die ihre Sprachen strikt getrennt halten und sehr reflektiert mit ihrem sprachlichen Ausdruck umgehen. Christian und Bastian

überlegen vor der Tätigung ihrer sprachlichen Äußerungen eingehender, wohingegen Eliane und Sebastian eher dazu tendieren, ihrer Äußerung einfacher und schneller Ausdruck zu verleihen, ohne Rücksicht auf das saubere Sprechen, der Getrenntheit der Sprachen und zu Lasten der Reinheit des sprachlichen Redeflusses. Die Mutter von Eliane und Bastian meint, eine Tendenz zur Sprachmischung auch anhand der verschiedenen Charaktere in der Beobachtung ihrer eigenen Kinder festmachen zu können und erklärt:

„Während der Bastian eher das ruhigere, reflektiertere Kind ist, ist Eliane mehr das wildere, aufgewecktere Kind. Ich glaube, diese Charakterzüge sind auch ein Grund, warum Bastian nicht gemischt hat. Der hat wirklich nie gemischt! Das war wirklich erstaunlich für mich. Das ist auch meinem Mann aufgefallen.“

Der Ansatz, die Tendenz zu Sprachmischungen im Wesen eines Menschen zu verorten, stellt einen interessanten Erklärungsversuch dar. Auffällig ist bei Bastian und Eliane, dass Bastian die Sprachen überhaupt nicht mischt, während Eliane viel eher dazu neigt, genauso Sebastian mit einer höheren Neigung zu Sprachmischungen als Christian. Spannend war bei der Beobachtung der Kinder, dass die jeweils älteren Buben sehr reflektiert und bedacht mit ihren Sprachen umgehen. Bei ihnen kommt es nahezu kaum vor, dass sie aus affektiven Gründen oder aus Wortnot die vorherrschende Sprache wechseln. Vom Sprachlerntyp her und als kleine Professoren der Familien ähnlich im Sprachumgang gelten sowohl Christian als auch Bastian als eher zurückhaltende Kinder, die stets sehr bedacht darauf sind, ihren generellen Anspruch auf Korrektheit auch auf den Gebrauch ihrer Sprachen zu übertragen.

6.2.2.4 Die Sprachaffinität Bilingualer

Es wurde im Rahmen der Beobachtungen immer wieder deutlich, dass jedes der vier Kinder sehr sprachaffin ist, was wiederum die Annahme Kielhöfer/Jonekeits stützt, Bilinguale seien offener für andere Sprachen und damit auch sprachbewusster. Die Fähigkeit der Handhabung zweier Sprachen bietet gewissermaßen eine doppelte Basis für den Bezeichnungsbedarf des Menschen und die Wahrnehmung der Welt. Da Denken und Sprache eng ineinander verwoben sind, verfügen Bilinguale demgemäß über zwei Wörter für ein und denselben Inhalt, denkt man an den Saussure'schen Zeichenbegriff.³⁹³ Jedes Wort einer Sprache vertritt einen Inhalt, der dem sprachlichen Zeichen zugeteilt wird. Dabei ist ein kultureller Aspekt je nach Sprachgruppe von

³⁹³ Vgl. Kapitel 3.2 „Sprache als System“.

Relevanz. In ihrer Summe wirft jede Sprache ein spezifisches Netz an Begriffen auf die Wirklichkeit, bricht dabei gleich einem Prisma die Wahrnehmung von Realität und bündelt diese im sprachlichen Ausdruck des Sprachsystems. Sprache, Denken, Kommunikation und Wirklichkeit sind eng ineinander verwoben, wobei Bilinguale gewissermaßen mit einer doppelten Kompetenz der Beschreibung von Realität ausgestattet sind. Über zwei Sprachen zu verfügen, eröffnet dem Kind damit gleichzeitig nicht nur zwei systemische Sprachhorizonte, sondern vielmehr zwei Welten von Realität. Diese durch zwei Sprachsysteme transportierte natürliche Offenheit für zwei Sprachen und damit zwei Welten können der Grund dafür sein, dass bilinguale Kinder sprachlich affiner und generell offener für ihre Umgebung sind. „Zwei Sprachen, zwei Horizonte“, wie es der Vater in der Beschreibung der ersten Fallstudie auf den Punkt bringt.

Die Eltern der untersuchten Familien sehen allesamt eine eindeutige Vorteilhaftigkeit in der angestrebten Zweisprachigkeit ihrer Kinder. Deckungsgleich mit dem Ansatz des Vaters von Christian und Sebastian, spricht sich auch die Mutter von Bastian und Eliane für eine Bereicherung zweiter Lebenswelten - transportiert durch Sprache - aus. Folgt man Ulrike, so eröffnen Sprachen nicht nur die Möglichkeit, sich mühelos mit Menschen anderer Muttersprache auszutauschen, sondern Mehrsprachigkeit fördere ganz generell ein offeneres Weltbild. Jede weitere Sprache – so ist Ulrike überzeugt – bringe eine damit einhergehende erweiterte Weltanschauung ins Leben der Kinder. Sie beeinflusse die Weltanschauung der Kinder auch im Hinblick auf ihr gesamtes Denken und Handeln in Auseinandersetzung mit der Realität – eine Haltung, die von unschätzbarem Wert ist. Ulrikes Erziehungsziel ist mit der gelungenen Zweisprachigkeitserziehung ihrer Kinder damit erreicht, wenn sie erklärt:

„Mein großer Wunsch war einfach – und das ist eigentlich schon jetzt mit dem Alter 100%ig eingetroffen - ihnen einfach mehrere Lebenswelten, mehrere Kulturen zu erschließen, denn das ist auch das, was mein Leben so bereichert hat, nicht in einer einzigen Kultur aufzuwachsen. In dem Sinne natürlich auch Horizonterweiterung! Aber besonders hinsichtlich verschiedener Kulturen Offenheit zu leben und in Offenheit erzogen zu werden. Das sieht man schon allein bei den Kinderbüchern, die aus den verschiedenen Ländern kommen. Das war mir auch sehr wichtig, dass sie nicht nur deutsche und nur französische Bücher haben. Wir haben nicht nur deutsche und französische Bücher zu Hause, sondern da gibt es bei uns zu Hause dann - wenn wir in Spanien oder Italien waren oder in Amerika – verschiedenste Sprachen.“

Auch Wilhelm von Humboldt oder Leo Spitzer sprechen dem Verfügen über weitere Sprachen eine gleichzeitig einhergehende, erweiterte Weltanschauung zu. So stehen

Ulrike und Rupert in der praktischen Beobachtung einer zweisprachigen Erziehung ihrer Kinder mit ihrer Auffassung keineswegs alleine.

Sprachaffinität drückt sich bei allen Kindern auch im Spiel mit Sprache aus. So liefern uns vor allem Bastian und Eliane im empirischen Teil dieser Arbeit interessante Daten zum Spiel mit Sprache. Ein sprachlich spezifischer Umgang und eine gleichzeitig hochgradige Sprachaffinität konnte bei Bastian und Eliane im Umgang mit Dialekten beobachtet werden. So imitierten beide Kinder bereits in ihren frühen Jahren der Sprachentwicklung des Deutschen den kärntnerischen Akzent zur beruhigenden Anerkennung der kärntner Großeltern. Aber nicht nur im Deutschen ist das Spiel mit Sprache und die Unterscheidung von sprachlichen Dialekten zu beobachten, auch Elianes Spiel mit ihrer Puppe gibt Zeugnis vom Umgang mit der französischen Sprache und ihren Varietäten. So spricht Eliane im Spiel mit ihrer Puppe ein Französisch, das nach Auffassung des Kindermädchens von Muttersprachlern „très en français“ wahrgenommen wird.³⁹⁴

Auch Sebastian und Christian erscheinen ähnlich den intentional bilingual erzogenen Kindern äußerst sprachaffin. Bei ihnen ist vor allem ein Stolz dahingehend zu beobachten, dass sie durch zahlreiche Reisen (bspw. nach Italien) und den schulsprachlichen Unterricht anmerken, wie viele Sprachen sie eigentlich schon beherrschen oder zu verstehen vermögen. Vor allem zwischen Italienisch und Spanisch besteht vom Verständnis her nach Ansicht Christians nicht mehr viel Unterschied. Wenn jemand Spanisch beherrscht, verstehe er auch relativ einfach Italienisch und kann hier sprachliche Konnotationen herstellen.

So spielen nicht nur die zwei Erstsprachen der Kinder eine große Rolle im Entwicklungsverlauf, sondern es kommen automatisch gleich mehr Sprachen ins Leben der Kinder. Die sprachaffine Mutter der intentional erzogenen Kinder bestätigt,

„[...] wir haben verschiedenste Sprachen in die Familie eingebracht und da sind sie dann auch sehr offen. Zweisprachige Kinder leben dann nicht nur mit den zwei Sprachen, sondern es gibt dann automatisch gleich mehr.“

Deckungsgleich zu den resümierenden Ansichten Kielhöfer/Jonekeits schlussfolgern beide Elternpaare der Fallstudien aus ihren eigenen Beobachtungen, dass ihre zweisprachigen Kinder merklich offener und sprachbewusster sind und auf fremde Sprachen, die in ihrem Wahrnehmungskreis bemerkt werden, viel eher hingewiesen wird und vor al-

³⁹⁴ Vgl. Kapitel 5.9.3.2 „Performanz“.

lem eine positive Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit bei allen vier Kindern beobachtet werden kann. Ebenso kann ein erhöhtes Sprachbewusstsein gegenüber anderen Sprachen beobachtet werden, wie Bastians Mutter anhand einer Begebenheit berichtet hatte:

„Bastian lernt jetzt beispielsweise seit September in der Schule Russisch. Wir gehen öfters ins Museumsquartier und da war dann eine Familie vor uns und da stupste mich Bastian zum Beispiel an und meinte, Mama, die sprechen Russisch. Er hat sich total gefreut. Hier sieht man einfach diese Offenheit. Oder Englisch hört man sehr oft und das stellen sie dann auch fest.“

Alle vier Kinder, die im empirischen Teil dieser Arbeit beobachtet wurden, sind stolz auf ihre Mehrsprachigkeit und betrachten ihre Kompetenz als etwas völlig Natürliches. Dabei macht es keinen Unterschied, ob die Kinder natürlich oder intentional bilingual erzogen wurden, das Resultat bleibt im Bereich der Sprachaffinität gleich.

6.2.3 Asynchrone Entwicklungstendenzen

Wiewohl sich die empirischen Daten der natürlichen, parallelen Spracherziehung in vielen Bereichen mit jenen der intentionalen Spracherziehung decken, können auf der Basis der erhobenen Daten doch verschiedene abweichende Entwicklungen beobachtet werden, denen im Folgenden nachgegangen wird.

6.2.3.1 Sprachwahl

In den Kapiteln des empirischen Teils zeigt sich, dass die Kinder die bevorzugte Verwendung ihrer Sprachen in Abhängigkeit von verschiedenen Faktoren treffen. Je nach Auslöser (Kontext, Gesprächspartner, Domäne, Gemütszustand) wählen sie zwischen Spanisch und Deutsch bzw. Französisch und Deutsch die jeweils geeignete Sprache zum Zwecke der Kommunikation.

Es fällt aber auf, dass die intentional bilingual erzogenen Kinder wesentlich früher das Deutsche bevorzugen als die natürlich spracherzogenen Kinder der vorliegenden Fallstudien. So fällt die Sprachwahl in Abhängigkeit von verschiedenen Faktoren im Falle von Eliane und Bastian tendenziell zu Gunsten des Deutschen aus. Die Bevorzugung des Deutschen prägt sich bei den intentional erzogenen Kindern im Laufe ihrer Spracherwerbsentwicklung wesentlich früher aus, so kann bei Eliane und Bastian schon recht früh eine Präferenz des Deutschen beobachtet werden. In ihrer generellen Sprachwahl tendieren beide Kinder eher zum Deutschen, wie diese Ergebnisse zeigen:

- bei Rage: Deutsch
- bei Leid und Traurigkeit: Deutsch
- bei Scham: Deutsch
- bei Angst: Deutsch

Speziell die Sprachwahl Elianes zeigt eine eindeutige Tendenz zum Deutschen. Ein möglicher Erklärungsversuch scheint also doch womöglich eine geringere Durchdringung des Französischen im alltäglichen und affektiven Sprachgebrauch im Rahmen einer intentionalen Bilingualspracherziehung zu sein. Das Französische beschränkt sich in der beobachteten Familie im Alltag eher auf den engeren Kreis ähnlich Saunders, der in seinem spezifischen Fall von einer Sprache der Intimität (Deutsch) zwischen ihm als Vater und seinen Kindern spricht. Auch Affektivität spielt hier eine geringere Rolle, als dies bei Christians und Sebastians Sprachwahl und Gebrauch des Spanischen ist. Französische Kraftausdrücke bei aufkommender Rage zu gebrauchen, liegt Bastian und Eliane generell fern. Die Mutter Ulrike sieht den Grund, dass das Französische ihrer Kinder sehr elegant geblieben ist, darin, dass der Zugang zu affektiven Begrifflichkeiten - insbesondere zu Kraftausdrücken - im Laufe des Spracherwerbs bei ihren Kindern erschwerter von Statten ging. Ein verminderter Kontakt zur herkömmlichen Umgangssprache ließ die Kinder sprachlich sehr rein bleiben. Darüber hinaus stuft sie Spanisch als eine tendenziell affektivere Sprache ein. Sie beschreibt:

„[Der Eintritt in den Kindergarten] war dem Französischen in gewisser Weise abträglich, weil das Vokabular natürlich viel stärker ausgeprägt war, vor allem die Umgangssprache. Im Negativen formuliert, hat das Vokabular in Französisch darunter gelitten, im Positiven formuliert, sind sie auf Französisch sehr liebe, elegante Kinder geblieben, weil sie die ganzen Schimpfwörter usw. nicht gelernt haben und im Vokabular haben.“

So benutzen Eliane und Bastian kaum französische Kraftausdrücke, wohingegen bei Christian und Sebastian ein affektiver Sprachgebrauch des Spanischen (Sprachwahl ausgelöst durch affektive Faktoren und Gebrauch von Kraftausdrücken typisch für das Spanische als temperamentvolle Sprache und Sprecherschaft) viel eher zu beobachten ist. Bei Christian und Sebastian durchdringt das Spanische ihren Sprachgebrauch deutlich mehr im Verhältnis 3:2 zugunsten des Spanischen im Gegensatz zu Eliane und Bastian 5:0 zugunsten des Deutschen. Ihre Sprachbeobachtung liefert die folgende Verteilung:

- bei Ärger, Wut: eher Spanisch, auch mit deutschsprachigen Gesprächspartnern
- bei Freude: eher Spanisch
- bei Leid und Trauer: Deutsch
- bei Scham: Spanisch
- bei Angst: Deutsch

Das Spanische scheint unter Berücksichtigung dieser Ergebnisse als eine stärker affektive Sprache gekennzeichnet, Kraftausdrücke sind in der Umgangssprache gebräuchlich und durch den regen Kontakt zu spanischsprachigen *native speakers* folgen Christian und Sebastian in ihrer Sprachanwendung in natürlicher Weise der übrigen Sprecherschaft des Spanischen. Vor allem der intensive Kontakt zur Mutter, der Großmutter und dem kubanischen Teil der Familie stützt diese gewöhnliche Entwicklung des Sprachgebrauchs der beiden Kinder.

So kristallisieren sich doch gewisse Unterschiede zwischen der intentionalen und natürlichen Zweisprachigkeitserziehung heraus, die sich vor allem in der Tendenz zur Sprachwahl, affektiven Faktoren und Umgangssprache der Kinder zeigen. Der intentionale Bilingualerziehungsweg scheint gewisse Bereiche nur zu streifen, aber nicht völlig abzudecken. Deutlicher wird ein Unterschied zwischen einer intentionalen und natürlichen Erziehungsmethode noch im Folgenden, wenn der Reproduktion linguistischer Spezifika und der muttersprachengleichen/muttersprachlichen Kompetenz nachgegangen wird.

6.2.3.2 Reproduktion linguistischer Spezifika: Muttersprachengleiche vs. muttersprachliche Kompetenz

Wie im Vorangegangenen ersichtlich wurde, zeigen sich doch gewisse Unterschiede zwischen einer intentionalen und natürlichen Zweisprachigkeitserziehung, vor allem was die Sprachwahl, aber auch den Gebrauch der Umgangssprache betrifft. Es herrscht bei allen vier Kindern ein relatives ausgewogenes Verhältnis hinsichtlich der Quantität und Intensität der Kulturbezüge vor, dennoch weisen die Hauptakteure der zweisprachigen Erziehungsarbeit – die Mütter der Kinder – einen wesentlichen Unterschied in ihrer spracherzieherischen Grundvoraussetzung auf: Die Mutter von Christian und Sebastian, Ariane, ist spanische Muttersprachlerin und die Mutter von Bastian und Eliane, Ulrike, nicht.

Wiewohl Ulrike das Französische gemäß den Feststellungen der französischen Kindermädchen *nativelike* und auf sehr hohem Niveau als Grundvoraussetzung für eine gelingende Erziehungsarbeit beherrscht, können doch gewisse Unterschiede als Auswirkungen der Kompetenz der Mütter im Sprachentwicklungsverlauf der Kinder beobachtet werden. Dasselbe trifft auf Ariane zu, wenn sie sich in einer Sprache (Deutsch) an ihre Kinder wendet, die für sie selbst nicht ihre Erstsprache darstellt. Die Kinder spiegeln gewissermaßen den dargebotenen Sprachinput in ihrer Sprachentwicklung wieder und gehen sehr schnell auf Veränderungen ein und geben diese wieder. So berichtet Ariane, dass es wegen ihrer Anwendung eines fehlerbehafteten Deutsch bei Christian im vierten Lebensjahr schnell zu einer Reproduktion ihrer Sprachfehler kam. Ariane sprach zu dieser Zeit noch ein mit Fehlern behaftetes Deutsch, da sie sich in ihrem Sprachlernprozess erst im Anfangsstadium befand, ihr Deutsch aber ebenfalls weiterentwickeln wollte. Was in der Konsequenz und im Austausch mit den Kindern auf Deutsch passierte, war die folgende Entwicklung: Die Kinder reagierten relativ schnell auf die Sprachmischungen und die Fehlerhaftigkeit des Deutschen der Mutter. So kam es auch zur vorübergehenden Reproduktion von Sprachfehlern. Ebenso bemerkte der Vater das sich entwickelnde sprachliche Ungleichgewicht. Bei einem Brettspiel mit den Kindern – „Mensch ärgere dich nicht“ - wurde es für ihn offenkundig, da Christian auf einmal die gewürfelte Zahl fünf nicht mehr korrekt aussprechen konnte. Er artikulierte /funf/ anstatt /fünf/ und Rupert führte das auf die Muttersprache Spanisch und das generelle Problem spanischsprachiger Personen, das Umlaut /ü/ zu artikulieren, zurück. Wie im theoretischen Teil bereits nachvollzogen werden konnte, geben Fehler bei geschickter Deutung viel eher Hinweise auf den aktuellen Sprachstand des Kindes als zielgerechte Äußerungen. Das Problem Christians, den Umlaut [/ü/] korrekt zu formulieren, kann einerseits auf dem intensiven sprachlichen Input der Mutter basieren, da die Kinder die Zeit zu Hause hauptsächlich mit ihr verbrachten und das Spanische ganz klar Überhand hatte. Andererseits läge auch als Erklärung der Verdacht nahe, dass Ariane während dieser Zeit verstärkt Versuche unternahm, mit den Kindern neben Spanisch auch Deutsch zu sprechen. Schließlich führte dies dazu, dass Christian sich plötzlich schwer tat, den deutschen Umlaut /ü/ richtig auszusprechen. Ariane selbst hatte damals noch große Schwierigkeiten, Wörter wie „Glück“ oder „fünf“ richtig zu artikulieren. Dies übertrug sich scheinbar unmittelbar auf Christian. Ariane berichtet im Hinblick darauf die folgende Entwicklung den Sprachinput betreffend:

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

Nach diesem Versuch, mit den Kindern auch Deutsch zu sprechen, gingen die Eltern wieder zu den gewohnten Sprachverteilungen über. So konnten diese Ungleichgewichte, die sich während der Phase entwickelt hatten, schnell wieder relativiert werden. Zurückzuführen auf die mangelnde Sprachkompetenz des Deutschen von Ariane wurde bei ihren Kindern die rasche Reproduktion von Sprachfehlern offenkundig. Ähnlich zum fehlerbehafteten Deutschen von Ariane kommt es auch bei Ulrike zu sprachlichen Entwicklungen ihrer Kinder, die auf mangelnde Sprachkompetenz der Bezugsperson zurückzuführen sind, obgleich im Falle von Ulrike als primärer Sprachbezug des Französischen ihrer Kinder ihrer Sprachkompetenz des Französischen eine ungemein wichtigere Rolle zukommt, als dies beim Deutschen von Ariane der Fall ist. Dennoch ist Ulrikes Muttersprache nicht Französisch, somit fordert ihr die intentionale Erziehungsarbeit ungleich mehr Engagement ab, was ihre eigene Sprachkompetenz und damit den primären französischen Sprachinput ihrer Kinder betrifft. Wiewohl Ulrike *nativelike* Französisch spricht und dies auch von Muttersprachlern des Französischen mehrmals bestätigt wurde, trat bei der intentionalen Erziehungsarbeit dieser Familie dennoch hervor, dass die Kinder die Mutter irgendwann in ihrer Sprachkompetenz überholt hatten und im Austausch den sprachlichen Ausdruck der Mutter dann auch nachbessern. Ulrike berichtet davon:

„Situationen, in denen ich den sprachlichen Ausdruck nicht verstanden habe, gab es, ja. Bastian ist auch ein kleiner Professor! Er macht alles ganz, ganz genau und exakt und es gab schon Situationen, wo er mich ausgebessert hat. Also wo er mir den richtigen Artikel oder ein Wort gesagt hat, solche Dinge [...].

Eine Überholung der Sprachkompetenz der Mutter an einem bestimmten Punkt der Sprachentwicklung wird anhand Ulrikes Schilderung deutlich, da die Kinder zusätzlich einen permanenten authentischen Sprachinput durch das französische Kindermädchen genießen. Die intentionale Spracherziehungsmethode bedarf daher in jedem Fall noch zusätzlichem, authentischen Sprachmaterial, da die Mutter scheinbar teilweise doch Grenzen in ihrer Sprachkompetenz erreicht. Ulrike reflektiert dies folgendermaßen:

„Ich kann mich an zwei Situationen erinnern, wo ich ihn einen Satz sehr oft wiederholen habe lassen müssen, um ihn zu verstehen. Es war ein ganz normaler Satz, aber durch seine Aussprache, die einfach viel natürlicher ist, habe ich das im ersten Moment nicht zuordnen können. Das war für mich auch sehr markant und spannend zu sehen, wie weit mir die Kinder jetzt schon voraus sind in der Sprache. Dass das einfach etwas ganz Natürliches ist und nicht nur Künstlich gelernt ist.“

Dennoch zeigt die Entwicklung der Kinder hier, dass der Verlauf des Spracherwerbs im Rahmen einer intentionalen Zweisprachigkeitserziehung ebenfalls in einen völlig natürlichen Verlauf überzugehen scheint und die Kinder beide Sprachen ähnlich der Sprachkompetenz natürlich bilingual erzogener Kinder erwerben.

6.2.3.3 Die Familie im Umgang mit Sprachmischungen

Wie im Vorangegangenen bereits erwähnt, kann das *code-switching* als gewöhnlicher Usus Bilingualer bei allen vier Kindern der Fallstudien beobachtet werden. Am wenigsten wechseln Bastian und Christian ihre Sprachen, gefolgt von Sebastian und Eliane mit einer erhöhten Tendenz zum Sprachwechseln. Bei keinem der vier Kinder kann aber davon gesprochen werden, dass ihre Sprachen in einem Maße gewechselt werden, so dass die sprachlichen Trennungs- und Entwicklungsprinzipien des Spracherwerbs nicht mehr voll wirken und es etwa zur Ausbildung einer Mischsprache kommt.

Auch Arianes testweise Versuche, einen Wechsel zum deutschen Sprachgebrauch in den Austausch mit ihren Kindern zu implementieren, führte dazu, dass bereits nach kurzer Zeit und nach dem deutlich Werden der Konsequenzen mit den Kindern wieder zurück zum ursprünglichen Sprachtrennungsprinzip übergegangen wurde.

Als günstiger Ansatz für die Beobachtung der Familie im Umgang mit Sprachmischungen und sprachliche Rollenverteilungen erwies sich in beiden Fällen die nähere Betrachtung der Zusammenkunft der Familie bei Tisch. So ist es bei den intentional erzogenen Kindern üblich, dass ein Tischspruch auf Deutsch und Französisch gesprochen wird. Ulrike und Erich führten dies weiter oben aus, ihre Beschreibungen sollen aber an dieser Stelle nochmals in Erinnerung gerufen werden:

Ulrike: „Wir haben einen Tischspruch, der ist auf Deutsch, aber dann sage ich zumindest *bon appétit* zum Schluss. Ich wiederhole dann oft das gleiche in beiden Sprachen um eben beiden Seiten – sprich meinem Mann und den Kindern – gerecht zu werden. Sobald ich die Kinder anrede, ist es Französisch. Zwischen meinem Mann und den Kindern wird Deutsch gesprochen.“

Erich: „Bei uns läuft das bilingual ab. Ich spreche mit allen Deutsch. Ulrike spricht mit mir Deutsch und mit den Kindern Französisch. Die Kinder – das nehme ich unterschiedlich wahr – reden meist Französisch zurück, manchmal aber auch Deutsch. Meine Frau redet aber immer auf Französisch zurück. Wenn französische Gäste da sind, wird mit denen Französisch geredet und so gut ich es halt kann, rede ich dann auch Französisch.“

Der gelebte Bilingualismus im alltäglichen Leben der Familie drückt sich in einer konkreten Sprachverteilung der Familienmitglieder untereinander aus. Sprachlich klar verteilte Bande ziehen sich in der Familie durch, wenngleich es neben einer sprachlichen Doppelung zum Zwecke der Abgrenzung von sprachlichen Rollenverteilungen auch zum Wechsel von Französisch auf Deutsch kommt, um keinen der Teilnehmer aus dem Gespräch auszuschließen. Es wird hier sprachlich weniger gemischt, viel eher wird beiden Sprachen Raum gewährt und diesem Umstand in Form der sprachlichen Doppelung seitens der Mutter Rechnung getragen. Trotz dieser strengen Anwendung der Sprachtrennung kommt es auch hier zu weniger, aber doch zu beobachtenden Sprachmischungen. Ulrikes hoher Anspruch an die intentionale Spracherziehung ihrer Kinder führt auch innerhalb der Familie manchmal zu Konflikten, die der Verfolgung der Zielsetzung aber nicht zwangsläufig schaden. Sie bezieht dazu folgendermaßen Stellung:

„Die Sprachverteilung in unserer Familie ist auch ganz lustig, weil manchmal sage ich etwas zu den Kindern und wiederhole es dann für meinen Mann auf Deutsch. Dann regt er sich auf: Du brauchst mir das nicht übersetzten, ich versteh es eh! Oder umgekehrt sag ich dann etwas zu den Kindern und übersetz es nicht. Dann sagt er mir ganz sicher irgendetwas oder regt sich über irgendetwas auf und es stellt sich heraus, dass ich das gar nicht zu den Kindern gesagt habe. Das sind schon Situationen in der Familie, die natürlich Schwierigkeiten auslösen können, wenn man das sehr konsequent durchzieht.“

Aufgrund der konsequenten Sprachtrennung gemäß dem Partnerprinzip sind sich die Kinder sehr wohl dessen bewusst, welchem Gesprächspartner sie begegnen und welche Sprache in der Konsequenz gewählt wird. Dann und wann also nur ist das Phänomen des *code-switchings* zu beobachten, wenn es zu einer Einfügung eines Elementes der anderen Sprache in die gerade vorherrschende Sprache kommt. Dies passiert auch hier auf Wort-, Wortgruppen- oder Textebene, bei Eliane vor allem aber auf Wortebene. Die Familienmitglieder lassen aber die handelnden Gesprächspartner in einer Sprache immer zuerst aussprechen und hören dem Dialog zu, bevor das Gespräch fortgesetzt, oder auf die andere Sprache übergewechselt wird. Der Sprachwechsel macht aber auch hier nicht Halt vor der Familiensprache, da *code-switching* ganz einfach ein gängiges

Phänomen im Sprachgebrauch Bilingualer darstellt. Trotzdem hält diese Familie weitestgehend Abstand von einer allzu häufigen Mischung der Sprachen. Man versucht, dem vorherrschenden Kommunikationsgefüge weitestgehend treu zu bleiben.

Im Gegensatz dazu spricht der Vater der natürlich bilingual erzogenen Kinder in seiner Familie von einer vorherrschenden Grundsprache am Mittagstisch und schildert dies folgendermaßen:

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

Trotzdem eine situationsbezogene Grundsprache bei der Zusammenkunft der Familie vorherrscht, wird nicht ausnahmslos nur diese Sprache gesprochen. Durch die Sprachbeobachtung tritt zu Tage, dass nicht nur eine der beiden Sprachen konsequent beibehalten wird, sondern sich die Familiensprache in der Praxis gemischt gestaltet und situationsspezifische Gewichtungen den Ausschlag für die Sprachwahl geben. Ariane skizziert im Einzelgespräch ein standardisiertes Prozedere beim Essen:

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

Ebenso geben die Kinder an, zwischen Deutsch und Spanisch je nach spezifischer Sprachsituation und sprachlichem Gegenüber zu unterscheiden. Je nach Kontext wählen sie eine ihrer beiden Sprachen aus. Diese Aussagen decken sich mit meinen Beobachtungen. Ariane vervollständigt die Angaben ihrer Kinder:

„Eso es según donde estén. Estamos aquí o estamos en casa de mami. Los niños hablan español automáticamente con mi mamá.“

Demzufolge sind sich die Kinder dessen sehr wohl bewusst, welchem Muttersprachler sie begegnen und welche Sprache in der Folge zu wählen ist. Die weiter oben³⁹⁵ angeführten konkreten Sprechakte als Beispiele am Mittagstisch zeigen eine deutliche

³⁹⁵ Vgl. Kapitel 5.5.2 „Familiensprache“.

Durchmischung der Sprachen, wiewohl eine von beiden vorherrschend bleibt. Konkrete Sprachhandlungen zeigen, dass oftmals die eine, dann wieder die andere Sprache angewandt wird. Darüber hinaus scheint es ein zweckmäßiger Usus zu sein, beide Sprachen zu vermischen, indem Worte, Wortgruppen oder ganze Sätze in der jeweils anderen Sprache formuliert werden, oder auch auf Textebene während des Gesprächs plötzlich auf die andere Sprache übergewechselt wird. Obwohl die bilinguale Familie versucht, dem Sprachtrennungsprinzip weitestgehend Folge zu leisten, ist es dennoch nichts Ungewöhnliches, die Sprachen ab und an zu mischen.³⁹⁶ Ferner reihen sich metalinguistische Aspekte (das Sprechen über Sprache) in die Sprachpraxis der Familie der natürlich bilingual erzogenen Kinder ein. So kommt es in Belangen der richtigen Anwendung fremdsprachlicher Grammatik seitens der Eltern Ariane und Rupert, mir selbst oder überhaupt eines generellen Interesses der Analyse der Sprache zu Diskussionen über das Sprachsystem Deutsch und Spanisch. Auf diese Weise passiert es, dass innerhalb unserer Familie häufig auch über beide Sprachen gesprochen und diese auch unter Verwendung der Metasprache - der Sprache über die Sprache - verglichen werden.

Das Sprechen über Sprache konnte in der Reflexion der Beobachtungen beider Familien bei den intentional erzogenen Kindern verhältnismäßig weniger beobachtet werden. Als Spezifikum unserer Familie herrscht zwar generell ein reges Interesse im Hinblick auf Sprachen vor, dennoch erscheint insgesamt eine höhere Bereitschaft zur konsequenten Verfolgung des Sprachtrennungsprinzips in der Familie, welche die intentionale Zweisprachigkeitserziehung verfolgt, vorzuherrschen. In meiner Familie mit natürlich bilingual erzogenen Kindern werden die Sprachen viel eher gemischt, da wir nicht so strikt intentioniert an die konkrete Sprachpraxis herangehen und die Eltern eher der Natürlichkeit des Spracherwerbs ihrer Kinder – trotz Rücksichtnahme auf sprachliche Rollenverteilungen, die stets gelten - ihren Lauf lassen. Im Vergleich zur intentionalen Erziehungsmethodik von Ulrike und Erich sind daher im intentionalen Bereich viel bewusster Prozesse hinsichtlich der konkreten Steuerung der bilingualen Spracherziehung mitzuverfolgen sowie auch gewissermaßen mehr Ehrgeiz hinsichtlich einer gelingenden Spracherziehung wahrnehmbar scheint.

6.2.3.4 Kritik von Außen

Asynchrone Tendenzen im Vergleich der zwei beschriebenen Spracherziehungsmodelle sind vor allem im Bereich der Kritik von Außen auszumachen. Im Falle meiner eigenen

³⁹⁶ Vgl. Kapitel 4.4.2 „Sprachwechsel: Code-switching, Code-mixing, Borrowing“.

Familie mit natürlich bilingual erzogenen Kindern ist ein Umgang mit Kritik – wenn überhaupt Kritik von Außen geübt wird – etwas Vernachlässigbares, da die Erziehungsmethode für alle Beteiligten etwas völlig Natürliches darstellt. Konfliktreicher gestaltet sich der Umgang mit dem Umfeld allerdings für die Familie der angewandten intentionalen Zweisprachigkeitserziehung. Kritik von Außen ist hier vor allem in den ersten beiden Phasen der Sprachentwicklung der Kinder zu beobachten und dabei anhand von mehreren Beispielen deutlich mitzuverfolgen. Die natürliche Zweisprachigkeitserziehung meiner eigenen Familie entbehrt derartige Vorkommnisse gänzlich.

Die weiter oben³⁹⁷ geschilderten Erlebnisse von George Saunders im Verlaufe seiner intentionalen Erziehungsmaßnahmen decken sich im Wesentlichen mit den Schilderungen Ulrikes. So beobachtet auch Saunders eine antipathische Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit vorwiegend von Monolingualen und merkt an:

„Unfortunately, bilingual children in probably any bilingual situation may be exposed at times to hostility from people who (usually monolingual themselves) are so intolerant that they cannot bear a language other than the majority language being spoken in their presence, even if the people speaking the other language are engaged in a completely private conversation. [...] undoubtedly a fear that things are perhaps being said about one in a language one cannot understand.”³⁹⁸

Eine derartige Intoleranz kann verschiedengradig zum Ausdruck kommen, lässt sich aber immer wieder zurückführen auf eine grundlegende Angst Monolingualer.³⁹⁹ Ulrike führt diese Thematik⁴⁰⁰ zunächst mit dem folgenden Vorwurf der Umgebung ein:

„Mich sprechen natürlich sehr viele Leute an, ob ich Französin bin. Das ist die einzige Begründung für Menschen, warum man mit Kindern eine andere Sprache reden darf.”

George Saunders schildert Ähnliches in seiner Diskussion rund um den Begriff in der Forschungslandschaft im Abgleich mit seiner eigenen intentionalen Sprachpraxis, wenn er feststellt, dass

„The bilingualism of the child is not artificial in itself, but rather the situation of the parents [...] Only the outsider regards this as “artificial” because he is often

³⁹⁷ Vgl. Kapitel 4.5.2.2 „Empirische Beiträge zum intentionalen, parallelen Bilingualismus”.

³⁹⁸ Saunders 1988:99.

³⁹⁹ Beatens Beardsmore spricht von einer tief sitzenden und weit verbreiteten Angst vor Bilingualismus. So diskutiert im Kapitel 4.5.3 „Wer hat Angst vor Bilingualismus”.

⁴⁰⁰ Vgl. dazu weiterführend die gesammelten Beispiele an Kritik von Außen im Kapitel 5.8.2 „Spracherwerbsphase 2: Das Kind in häuslicher Umgebung (3-5 Jahre)”.

convinced that a parent must be a native speaker to be able to bring up his child bilingually or to obtain permission to do this.”⁴⁰¹

Auf zitierte Erfahrungswerte der Mutter kann der Vater nicht zurückgreifen, da sich Erich gemäß der sprachlichen Rollenaufteilung dem Partnerprinzip folgend stets in seiner Muttersprache an die Kinder wendet und ihnen so seine Erstsprache vermittelt. In der Verteidigung einer Fremdsprache zum Zwecke der Spracherziehung bleibt er von kritischen Haltungen gewissermaßen verschont, anerkennt aber gleichzeitig die Probleme seiner Frau, sich auch mit dem gesellschaftlichen Umfeld entsprechend zu arrangieren, um das bilinguale Spracherziehungsbestreben weiterhin zu gewährleisten. So übernimmt der Vater hier eine unterstützende Funktion. Er bringt im Interview ein weiteres Beispiel herber Kritik zum Ausdruck:

„Ich bin keiner direkten Kritik begegnet, aber meine Frau hat von unangenehmen Begegnungen berichtet. Zum Beispiel, dass sie in Schönbrunn mit den Kindern und einer Freundin gegangen ist, französisch geredet hat und angepöbelt worden ist, warum sie hier französisch reden, weil zwischendurch wurde gefragt, ob sie Französinen sind und sie hat dann auf Deutsch geantwortet. Dann wurde sie darauf angepöbelt, dass wir hier in Österreich sind und dass man hier nicht Französisch zu reden hat. Da wurde sie dann schon heftig kritisiert, dass das doch nicht geht. Das ist mir noch im Bewusstsein.“

Es scheint in der Tat eine tief sitzende und weit verbreitete Angst vor Bilingualismus in monolingualen Gesellschaften bemerkbar zu sein. So diskutiert in Kapitel 4.5.3 „Wer hat Angst vor Bilingualismus“, wo vorwiegend Beatens Beardsmores Ausführungen zu den zugrundeliegenden Mechanismen dieser ablehnenden Haltung nachgegangen wird und diese Thematik an der Stelle daher eingehender behandelt wurde.

Nichtsdestotrotz bietet George Saunders ein motivierendes und überzeugendes Beispiel einer gelungenen intentionalen Zweisprachigkeitserziehung. Dabei stellt er fest, dass das intentionale Spracherziehungs-konstrukt zwar ein erhöhtes elterliches Engagement und Durchhaltevermögen erfordere, aber dennoch eine gelungene Spracherziehungsarbeit nicht *per se* ausschließt, nur weil die Methodik auf intentionalen Maßnahmen fußt. Aufgrund des künstlichen Rahmens kann es zwar eher als bei einer natürlichen Bilingualerziehung dazu kommen, dass die Eltern zeitweilig entmutigt werden und versucht sind, von der intentionalen Erziehungsmethode abzulassen, dennoch bleibt ein Gelingen als Wahrscheinlichkeit bestehen. Als möglichen Faktor der Demotivation schildert Saunders zunächst ganz grundsätzlich den Bereich der Familie:

⁴⁰¹ Saunders 1988:41.

Entmutigend von Außen, beispielsweise durch Kritik von Lehrern, Ärzten, Großeltern, übrige Sprachumgebung. Entmutigend von Innen, wenn beispielsweise die Erwartungshaltung der Eltern, das Kind müsse ambilingual sein, nicht erfüllt wird, das Kind die Sprachen übermäßig mischt oder über einen längeren Zeitraum eine der beiden Sprachen gänzlich verweigert und dadurch ein nicht überbrückbarer Konflikt mit der intentionalen Spracherziehung entsteht. Auch Ulrike dachte zu Anfang des intentionalen Spracherziehungsunterfangens ihrer Kinder, sie müssen zweisprachig sein und bestätigt: „Zu Anfang habe ich gedacht, sie müssen zweisprachig sein“. Saunders betont im Rahmen seiner eigenen Erfahrungen auch den entscheidendem Einfluss anerkannter Größen wie Lehrern oder Ärzten, die fragliche Beobachtungen tendenziell dem Bilingualismus des Kindes attribuieren. „A negative attitude can obviously have an adverse effect on a family’s resolve to raise its children bilingually, particularly if this attitude is expressed in the guise of a helpful advice with the children’s welfare in mind“⁴⁰², so Saunders.

Aber Kritik ist nicht nur von Seiten des Umfeldes zu beobachten, sondern kommt auch aus dem näheren Kreis der Familie. So schildert Ulrike die Reaktion ihrer Eltern:

Ich kann mich noch an einen Ausspruch meiner Mutter erinnern: „Um Gottes Willen, wird der Bub auch einmal Deutsch lernen?“ Ganz seltsam! Da habe ich mir gedacht, hoppala, das versteh ich jetzt gar nicht und schon gar nicht von meinen Eltern.“

Nicht nur die Großeltern machen sich Sorgen um die Spracherziehung ihrer Enkel, Ulrike begegnet auch immer wieder kritischen Haltungen in internationalen und institutionalisierten Erziehungskreisen, spricht einem vermeintlich sprachoffenem Umfeld und erzählt dazu:

„Ich kann mich an eine Mutter erinnern, die einmal zu mir gesagt hat: „Na ja, aber so früh mit einer anderen Sprache zu beginnen, das ist ja gar nicht im Sinn von Rudolf Steiner.“ Da war ich an dem Tag eigentlich ein bißchen gekränkt und in der Zeit auch ein wenig versunsichert, weil ich mir gedacht habe, mach ich da eigentlich schon alles richtig? Am Anfang ist man als Mutter sowieso verunsichert, weil es eine ganz neue Rolle ist. Das heißt, es hat schon eine Zeit gebraucht, bis ich das nötige Selbstbewußsein entwickelt habe. Bis zu dem Moment, als ich dann gemerkt habe, wie gut die Kinder damit umgehen, wie toll sie beispielsweise in den Sprachen umschalten.“

Unterschwellig scheint also generell eine kritische Haltung Monolingualer gegenüber Mehrsprachigkeit und einem intentionalen Erziehungskonstrukt vorzuherrschen. Die

⁴⁰² Saunders 1988:100.

bisweilen massive Kritik von Außen angesichts einer dennoch gelungenen Zweisprachigkeitserziehung wird im Folgenden noch in Form einer Legitimationsfrage der intentionalen Zweisprachigkeitserziehung von Kindern diskutiert.

6.2.3.5 Bestrebungen in Richtung Natürlichkeit

Im Gegensatz zur natürlichen Bilingualerziehung von Kindern entbehrt eine intentionale Zweisprachigkeitserziehung dennoch einen gewissen Anspruch einer natürlichen Zweisprachigkeitserziehung. Daher ist es hier unerlässlich, proaktiv Bestrebungen in Richtung Authentizität in die intentionale Spracherziehungsarbeit zu integrieren. Diese Kompensationsmaßnahmen von Natürlichkeit kann ein reger Kontakt zu Muttersprachlern und/oder zum Zielsprachenland sein, als permanent unterstützende Maßnahme die Anstellung eines sprachauthentischen Kindermädchens, die Integration des Kindes in Spielgruppen⁴⁰³, aber auch die kontinuierliche Behandlung von authentischem Sprachmaterial in Form von Liedern, Texten, Kindersendungen, Hörbüchern, etc.

Unter Zuhilfenahme solch unterstützender Maßnahmen kann dem Anspruch an eine gewisse Natürlichkeit auch im Bereich einer intentionalen Bilingualerziehung Rechnung getragen werden. Solche Maßnahmen haben vor allem den Vorteil, dasjenige Elternteil etwas zu entlasten, das den fremdsprachigen Erziehungspart übernimmt. So kann der Druck, der bei einer intentionalen Spracherziehungsleistung der Eltern ohnehin wahrscheinlich mitschwingt, etwas gemildert werden. Derartige Regulierungsmaßnahmen können einem spracherzieherischen Ziel daher durchaus zuträglich sein.

⁴⁰³ Vgl. die Regulierungsmaßnahmen Zierers in der Anwendung der verspäteten „une personne – une langue“ Methode im Kapitel 3.5.1.1 „Die verspätete „une personne – une langue“ Methode“.

6.3 Qualitative Analyse: Kriterienkatalog für einen operationalisierten Vergleich

Die vorliegende Arbeit soll im letzten Teil auch einem operationalen Vergleich mittels Kriterienkatalog gerecht werden. In Übereinstimmung mit der angewandten Methodik und den vorliegenden Ergebnissen sollen dabei dem Anspruchsgrad linguistischer Grundkompetenzen der Kinder, der Korrektheit in den Bereichen Akzent, Intonation und Textkohärenz nachgegangen werden, welche einer abschließenden Diagnose im Hinblick auf Kompetenzunterschiede zwischen den intentional und natürlich bilingual erzogenen Kindern dienen. Als Grundlage dienen primär die Beobachtungen zur Sprachpraxis der Kinder erhoben durch mich, die Eltern und das französischsprachige Kindermädchen bei Bastian und Eliane. Da sich bereits Kompetenzunterschiede der intentional und natürlich bilingualen Kinder dieser Fallstudien zeigen, zielte eine abschließende Untersuchung nur auf die intentional zweisprachig erzogenen Kinder Bastian und Eliane ab, um Feinheiten ihres intentionalen Bilingualismus herauszuarbeiten. Die Untersuchung von Bastian und Eliane konzentriert sich hier auf eine Messung zum Bilingualismusgrad der Kinder nach Edelman (1969) sowie auf Erhebungen in Form von Sprachproben zu genannten Bereichen durch die Arbeit mit authentischen Texten mittels *storytelling*.⁴⁰⁴

Zur Messung des Bilingualismusgrades wurden den Kindern drei Begriffe (Domäne Daheim/Haus; Schule; Wald) auf Deutsch und Französisch genannt, zu denen sie innerhalb einer Zeitspanne von 45 Sekunden so viele Wörter wie möglich in der jeweiligen Sprache nennen sollten. Die Messung des Bilingualismusgrades von Bastian (9;3) und Eliane (7;10) erfolgte am 8.10.13. Ziel dieser Vorgehensweise war es, die Anzahl der Lexik zu den genannten Begriffsfeldern auf Deutsch und Französisch zu erheben und anschließend mittels mathematischer Formel den Bilingualismusgrad zu ermitteln. Die Erhebung ergibt folgendes Schema:

ANZAHL GENANNT WÖRTER	Haus	Schule	Wald
Bastian	16	10	8
Eliane	8	7	4
	la maison	l'école	la forêt
Bastian	9	7	6
Eliane	7	5	4

⁴⁰⁴ Das dazu erhobene Datenmaterial ist im Anhang unter Kapitel 11.3.1 „Messung des Bilingualismusgrades nach Edelman“ abgebildet.

Unter der Annahme, die Kinder würden mehr Wörter in ihrer dominanten Sprache (Deutsch) hervorbringen, gibt ein Ratio ermittelt durch eine Formel zur Errechnung des Bilingualismusgrad nach Edelman⁴⁰⁵ den Grad der Dominanz der Sprachen pro Domäne und damit den Grad ihres Bilingualismus wieder:

$$\left(\frac{\text{Anzahl Wörter Deutsch} - \text{Anzahl Wörter Französisch}}{\text{größerer genannter Wert}} + 1 \right) : 2 = x$$

x = Bilingualismusgrad

Die Ergebnisse rangieren auf einer Skala von 0 – 1, wonach ein Mittelwert von 0,50 eine Balance von Deutsch und Französisch markiert. Bei einem erreichten Wert von 0,50 herrscht ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen beiden Sprachen vor. Es wurden dann genauso viele Wörter auf Deutsch wie auf Französisch zu einem Begriff genannt (bspw. 16 Wörter auf Deutsch, 16 Wörter auf Französisch zur Domäne Schule). Ein Nullwert würde bedeuten, dass keine Wörter genannt wurden. Ein Wert von 1,00 indiziert, dass alle Wörter zur jeweiligen Domäne auf Deutsch genannt wurden, aber keine auf Französisch. Bastian im Alter von 9;3 und Eliane (7;10) erzielten die folgenden Ergebnisse:

BILINGUALISMUSGRAD*	Haus/la maison	Schule/l'école	Wald/la forêt
Bastian	0,71	0,65	0,62
Eliane	0,56	0,64	0,50*

*es wurde auf 2 Kommastellen abgerundet

Die Ergebnisse belegen generell eine leichte Dominanz des Deutschen mit vier relativ ausgeglichenen Werten. Einzig bei Bastian scheint ein größerer Überhang zugunsten des Deutschen im häuslichen Umfeld vorzuherrschen. Elianes Bilingualismus ist dagegen eher noch ausgeglichen und zeigt beim Wortfeld „Wald“ einen absoluten Mittelwert* (gleich viele Nennungen an Wörtern auf Deutsch und Französisch). Tendenziell neigt das ältere Kind Bastian durch die Faktoren Umgebungssprache und Schule eher zum Deutschen, wohingegen sich Eliane im Vergleich zu ihrem älteren Bruder noch eher im ausgeglichenen Bereich bewegt. Eine Dominanz in Französisch bildet sich nicht ab.

⁴⁰⁵ Vgl. Edelman 1969:175.

Als punktueller Test kann dieses Ergebnis nur als Indikation gewertet werden, denn die Ergebnisse tendieren dazu, zu variieren. Führt man denselben Test nach einer gewissen Zeit nochmals durch, ist es unwahrscheinlich, dass die Testpersonen dieselben Werte erzielen.

Im Bereich *storytelling*⁴⁰⁶ wurden den Kindern getrennt voneinander zwei authentische Texte („Fünf aus einer Schote“ von H.C. Andersen auf Deutsch; „Le Prince Chéri“ von Madame Leprince de Beaumont) vorgelesen. Beide Texte waren ihnen noch nicht bekannt. Sie wurden anschließend gebeten, das Märchen in der jeweiligen Sprache nachzuerzählen. Die Analyse der gesammelten Daten zum *storytelling* hob im Bereich Textkohärenz auf Gliederungselemente, Satzumfänge, Verschachtelungen (parataktischer/syntaktischer Stil), Indikativ/Konjunktiv im Französischen, Zeitkohärenz, etc. ab. Die Prüfkriterien anhand des gesammelten Materials zielten in Summe auf Text- und Zeitkohärenz, Akzent, Intonation, Grammatik und Lexik ab. Die Ergebnisse dazu werden im Folgenden dargestellt.

6.3.1 Anspruchsgrad linguistischer Grundkompetenzen: Grammatik, Lexik und Aussprache

Trotz eines mitunter fehlerhaften Sprachinputs seitens der Mutter als Nicht-Muttersprachlerin des Französischen obgleich ihrer hohen Sprachkompetenz, erreichen Bastian und Eliane dennoch bis dato eine für ihr Alter angemessene Entwicklung des Französischen ähnlich natürlich zweisprachig erzogener Kinder. Das Gelingen einer intentionalen Bilingualerziehung ist nach Chomsky's Erklärungsansatz des Nativismus zu begründen, in der der sprachliche Input eine begrenzte Rolle spielt. Bei Bastian und Eliane erfolgt eine Kompensation auch noch zusätzlich durch den authentischen Sprachinput des französischen Kindermädchens.⁴⁰⁷ Die Besonderheit liegt also hier gewissermaßen in einer Überholung der Sprachkompetenz der Mutter. Dann kommt es auch von Seiten der Kinder zu Korrekturen von fehlerhaften Aussagen nicht-authentischer Sprachpartner. Auch mich selbst hat Bastian als kleiner Professor der Familie während der Tests mehrmals korrigiert.

Basierend auf Beobachtungen mit besonderem Augenmerk auf den Bereich der Lexik wurde beim Testverfahren nach Edelman zum Bilingualismusgrad deutlich, dass eine leichte Dominanz zugunsten des Deutschen bei Bastian und Eliane bemerkbar ist. So sind deutsche Wörter umfänglicher und schneller präsent als französische. Der Bereich

⁴⁰⁶ Das dazu erhobene Datenmaterial ist im Anhang unter Kapitel 11.3.2 „Storytelling“ abgebildet.

⁴⁰⁷ Vgl. Kapitel 3.3.2.2 „Nativismus“.

der Lexik ist zwar als ausgewogen zu beschreiben, der Umfang des deutschen Wortschatzes scheint aber dennoch größer zu sein. Die Aussprache war sowohl im Deutschen als auch im Französischen einwandfrei. Die korrekte Intonation der Kinder in beiden Sprachen wird beim *storytelling* noch deutlicher. So konnten Bastian und Eliane beim *storytelling* ohne Mühe mit dem Hintergrund einer für ihr Alter breiten Lexik die vorgelesenen Geschichten in beiden Sprachen wiedergeben.

6.3.2 Korrektheit spezifischer suprasegmentaler Elemente: Akzent, Intonation, Textkohärenz

Das *storytelling* bietet eine Möglichkeit, Rückschlüsse auf die Sprachkompetenz der Kinder zu ziehen. So wurde die Korrektheit und der Anspruchsgrad der Kinder in Französisch und Deutsch in den Bereichen der Grammatik, Lexik und Aussprache, Text- und Zeitkohärenz mittels *storytelling* näher betrachtet. Bereits in den Beobachtungen der alltäglichen Sprachpraxis der Kinder und beim Test nach Edelman wurde deutlich, dass die Lexik und Aussprache der Kinder ihrem Alter angemessen entwickelt scheinen. Der Anspruchsgrad ihrer linguistischen Grundkompetenzen und die Korrektheit in der Anwendung suprasegmentaler Elemente kann durch die gewählte Analysemethode des *storytellings* noch genauer entschlüsselt werden. So wird noch deutlicher, dass die Bereiche der Grammatik, Lexik und Aussprache, neben Faktoren der Text- und Zeitkohärenz, sowohl auf Deutsch als auch auf Französisch dem Alter der Kinder angemessen entwickelt sind. Vor allem der Umgang mit suprasegmentalen Elementen, Akzent und Intonation werden durch diese Methodik sichtbar und damit genauer bewertbar. Überblicksmäßig soll das folgende Schema die Bewertungsdaten einführen:

	Wörter pro Minute im Durchschnitt	Länge in Anzahl Wörtern	Dauer (min:sec)
Bastian			
Deutsch	66,0	462	07:01
Französisch	36,6	492	13:45
Eliane			
Deutsch	83,5	334	04:00
Französisch	22,8	218	09:56

Man bemerkt anhand dieser Grobdaten, dass die Kinder das deutsche Märchen flüssiger nacherzählt haben. Beim Nacherzählen des französischen Märchens entstanden Pausen

im Redefluss. Auf Deutsch ist das Erzähltempo von Eliane etwas schneller als das von Bastian. Dafür überholt sie ihr Bruder in Französisch, wo er die Nacherzählung flüssiger wiedergeben kann als seine Schwester, obgleich das französische Märchen eine höhere Anforderung an die Kinder stellt. Es bestätigt sich die Annahme, dass die Kinder in ihrer starken Sprache Deutsch eine etwas höhere Sprachkompetenz aufweisen. Die folgenden Bereiche wurden analysiert und werden nacheinander bündig als Auswertung und Abgleich zum bisherig Erkennbarem dargestellt:

LEXIK IM DEUTSCHEN

Seltenere Wörter wie „Rinnstein“ und Redewendungen wie „im Kropf der Taube“ stellen für sie im Deutschen kein Problem dar. Sowohl was das Verständnis als auch das Nacherzählen betrifft, verfügen Eliane und Bastian über einen breit gefächerten, deutschen Wortschatz. So fällt ihnen ein flüssiges Nacherzählen sehr leicht.

Storytelling Eliane Deutsch

Elianes Verständnis der Geschichte und die Nacherzählung funktionierten einwandfrei. Sie hat die Geschichte gänzlich verstanden und konnte die wesentlichen Handlungszüge lückenlos nacherzählen. Auffällig war bei Eliane eine detailgetreue Wiedergabe der Geschichte, als hätte sie während des Vorlesens die Geschichte beinahe auswendig gelernt. Wie im Märchen beschrieben, konnte sie die Vorkommnisse teilweise wortgetreu wiedergeben.

Storytelling Bastian Deutsch

Bastians Verständnis der Geschichte und die Nacherzählung funktionierten ebenfalls einwandfrei. Er hat die Geschichte gänzlich verstanden und konnte sie wie seine Schwester gleichermaßen lückenlos nacherzählen. Ähnlich Eliane war Bastians Nacherzählung eine detailgetreue Wiedergabe der Geschichte. Beinahe wie auswendig gelernt konnte Bastian die ihm vorgelesene Geschichte unmittelbar danach vielfach wort- und satzgetreu wiedergeben. Bastian schilderte die Geschichte noch detailreicher.

GRAMMATIK IM DEUTSCHEN

Storytelling Eliane Deutsch

Bei Eliane kamen keine grammatikalischen Fehler in der Nacherzählung vor.

Storytelling Bastian Deutsch

Auch Bastian gab die Geschichte ohne grammatikalische Fehler wieder. Bastian achtete während seiner Nacherzählung auch sehr auf eine Kohärenz der Zeitenfolge und korrigierte hierbei einen zeitlichen Fehler nach (Bastian ursprünglich: „Es geschah so, dass sie mit der Pflanze wieder gesund wird.“ Sofort bessert er im Redefluss nach und korrigiert „... [wieder gesund] wurde.“). Zur beachtlichen Zeitkohärenz bei Bastian beschreibt der Teil Textkohärenz näher.

AUSSPRACHE IM DEUTSCHEN

Storytelling Eliane Deutsch

Eliane hat die Geschichte auf Deutsch einwandfrei wiedergegeben. Bemerkbar war bei ihr eine Verlagerung in Richtung eine hochdeutschen Erzählens. Eliane artikulierte beispielsweise das Wort „gewachsen“ getreu der Schriftnorm gewa/ch/sen (nicht gewa/x/en). Elianes Umgang mit Akzenten wurde bereits im empirischen Teil erwähnt. Sie spielt gerne mit Sprache und schließt dabei ein Spiel mit Akzenten nicht aus. Ihr vielfältiger, dabei aber richtiger Umgang mit Sprachvarietäten, Intonation und Aussprache fällt in beiden Sprachen auf. Sie imitiert verschiedene Einflüsse spielerisch, so kommt dieser Umstand auch hier wieder zum Vorschein.

Storytelling Bastian Deutsch

Auch Bastian gab das deutsche Märchen vergleichbar mit einem Monolingualen seines Alters akzentfrei wieder. Er orientierte sich an der deutschen Norm, wenngleich stärker mit österreichisch-deutschem Einfluss.

TEXTKOHÄRENZ IM DEUTSCHEN

Im Bereich der Textkohärenz wurden die gesammelten Daten zum *storytelling* der Kinder auf stilistische Merkmale wie Satzumfänge, Verschachtelungen (parataktischer/syntaktischer Stil) und Textgliederungselemente überprüft. In Bezug auf die Zeitkohärenz waren die Kriterien der Zeitenfolge und des Modus (Indikativ/Konjunktiv) von Interesse.⁴⁰⁸

Storytelling Eliane Deutsch

Textkohärenz: Die Satzumfänge in Elianes Nacherzählung sind relativ groß. Eliane verbindet ihre Sätze häufig mit „und“. In Elianes Reproduktion der Geschichte kommen

⁴⁰⁸ Vgl. weiters dazu Dürscheid 2012.

viele Subjektsätze vor. Es herrscht ein relativ ausgewogenes Verhältnis zwischen syn- und parataktischem Stil vor. Eliane verwendet häufig Textgliederungselemente wie „die eine“, „die andere“, „und dann“ und „da waren“ und gliedert damit ihre Nacherzählung. Ein Auszug aus ihrer Nacherzählung:

„**Eine** hat gesagt „halt mich, wenn du kannst“ und dann hat er sie geschossen. **Und die andere**, [...] **Und die eine**, die gesagt hat „halt mich, wenn du kannst“, die ist in die Dachrinne gefallen. **Und die andere** ist in den Rinnstein gefallen und ist dick geworden.“

Vielfach gliedert sie auch durch eine Einführung von Aussagen und baut Aussagesätze des Märchens in parataktischen Stil um. Sie baut mühelos eine direkte in eine indirekte Rede um:

„[...] und da hat sie **gefragt, was das Grüne da war** und dann hat die Mutter das Fenster geöffnet und **hat gesagt, dass das eine Erbse war** und dann hat die Mutter das Bett ans, ... näher ans Fenster geschoben und dann ist die Erbse gewachsen und die hat Blüten bekommen.“

Man kann Elianes Nacherzählung mühelos folgen, denn sie erzählt das Märchen gut strukturiert nach.

Zeitkohärenz: Elianes Erzählzeit konzentriert sich auf die Anwendung von Perfekt und Imperfekt, seltener Plusquamperfekt. Eine Erzählweise im Präsens-Perfekt, Imperfekt-Plusquamperfekt hält sie nicht ein, dennoch ist eine Zeitenfolge in ihrer Erzählung gegeben. Sie markiert im Vergangenen Geschehen der Geschichte vorvergangene Ereignisse und achtet auf die Zeitenfolge im Bereich Modus bei der Wiedergabe von aktiven Aussagen der Geschichte ins Passive. Eliane erzählte:

„[...] da **hat sie gefragt, was das Grüne da war** und dann hat die Mutter das Fenster geöffnet und **hat gesagt, dass das eine Erbse war** [...] und dann **hat die Mutter das zwar nicht geglaubt und sie hat schon gemerkt, dann wie sie schon Blüten bekommen hatte, hat sie schon gemerkt, dass [...].**“

Storytelling Bastian Deutsch

Textkohärenz: Die Satzumfänge in Bastians Nacherzählung sind wie bei seiner Schwester relativ groß. Bastian pflegt in syntaktischer Form kurz den Rahmen einzuführen und erzählt anschließend im parataktischen Stil die Vorkommnisse. Er verbindet das Geschehen ebenfalls häufig mit „und“ sowie „und dann“. In Bastians Nacherzählung des Märchens kommen viele Subjektsätze vor. Es herrscht ein relativ ausgewogenes Verhältnis zwischen syn- und parataktischem Stil vor, wenngleich sich Bastian mit einer syntaktischen Erzählweise des Rahmens, den er einführt, kurz hält. Er gliedert seine Nacherzählung stärker als Eliane und wendet dabei auch Textmarker wie

„also“, „es war einmal“, „und nun zu den anderen“ an. Zur strukturierten Erzählweise Bastians ein Auszug seiner Schilderungen:

„Also. Es waren einmal fünf Erbsen in einer Schote. Die waren ganz grün und die Schote war auch grün. Deswegen haben sie gedacht, [...] Und, also vorher wurde das Bett näher gerückt, an die Pflanze, **und wirklich, es geschah so, dass sie mit der Pflanze wieder gesund wurde. Und jetzt zu den anderen: Die erste**, die wurde in die Dachrinne geschossen [...].”

Zeitkohärenz: Bastians Erzählzeit konzentriert sich auf die Anwendung von Perfekt und Imperfekt, seltener Plusquamperfekt. Eine Erzählweise im Präsens-Perfekt, Imperfekt-Plusquamperfekt hält er nicht durchgehend ein. Dennoch schenkt Bastian der Zeitkohärenz mehr Beachtung. Er verwendet auch den deutschen Konjunktiv, wenn er wiedergibt „es möge so sein, wie es ist“ und markiert im Vergangenen Geschehen der Geschichte vorvergangene Ereignisse „da war eine weiss-rote Blüte aufgesprossen“. Ein Umgang mit Aktiv/Passiv bereitet Bastian keine Schwierigkeiten. Bastian erzählt folgendermaßen:

„[...] Und die kleinste sagte, „wer es wohl am weitesten bringt“ und die größte **„es möge so sein, wie es ist“** und dann [...] dann wurde die letzte in einen Spalt von einem Dachboden geschossen, wo Moos und Erde war und da hat das Moos sie verdeckt. [...] Und sie hatte zwei Kinder, ein Erwachsenes und halt ein Krankes. Und dann hat sie, also, dann hatten sie einmal die Erbse am Fenster entdeckt, also im Spalt, entdeckt, wie die Mutter Geld verdienen war. [...] Und dann war sie halt schon über eine Stunde draussen, also war sie auf und dann war sie halt einmal, warte, dann, ist die Pflanze gewachsen und **da war eine weiss-rote Blüte aufgesprossen**. [...] und wirklich, es geschah so, dass sie mit der Pflanze wieder gesund wurde [...].”

Bastians Nacherzählung im Alter von neun Jahren schien mir beeindruckend. Er suchte nach einer detailgetreuen Wiedergabe des Märchens, gliederte seine Nacherzählung sehr stark, wandte Textgliederungselemente an und gebrauchte Aussagen („es möge so sein, wie es ist“ und „war aufgesprossen“), die mir für ein Kind seines Alters selten zu sein scheinen.

Die Nacherzählungen der Kinder im Deutschen zeugen von ihren kognitiven Fähigkeiten und einer hohen Sprachkompetenz. Sie stehen Monolingualen in nichts nach.

LEXIK IM FRANZÖSISCHEN

Der Anspruchsgrad der Geschichte, die den Kindern auf Französisch vorgetragen wurde, war aufgrund der Länge des Märchens ungleich höher. Das französische Märchen forderte die Kinder mehr heraus. Dennoch konnten beide den Geschehnissen

folgen und die Geschichte in groben Zügen wiedergeben. Als Zeichen für ein gleichermaßen gutes Verständnis in Französisch haben die Kinder alles verstanden, was ihre gut ausgeprägte Lexik im Französischen belegt. Sowohl was das Verständnis als auch das Nacherzählen betrifft, verfügen Eliane und Bastian über einen breit gefächerten, französischen Wortschatz. Ein flüssiges Nacherzählen fällt ihnen allerdings nicht so leicht, wie sie es bei der Nacherzählung der deutschen Geschichte vorgezeigt hatten. Man bedenke hier aber den höheren Anspruchsgrad der Geschichte und das generelle Verständnis der Kinder bei Nacherzählungen, das Gehörte möglichst detailgetreu wiederzugeben. Aufgrund der Länge des Märchens fiel es ihnen schwer, die Geschichte ihrem Anspruch nach detailsgetreu wiederzugeben.

Storytelling Eliane Französisch

Elianes Verständnis der Geschichte konnte nachvollzogen werden. Die Nacherzählung fiel Eliane aber schwerer. Da die Kinder auf ein detailgetreues Nacherzählen Wert legen, war die gewählte Geschichte zu umfangreich, was zu Problemen in der Wiedergabe führte. Bei Eliane war ein Konzentrationsverlust im Laufe des langen Nacherzählens zu bemerken. Sie hat sich schwerer getan, obwohl sie die Geschichte verstanden hatte, aber das Kind war schon müde und unkonzentriert. Trotz der erhöhten Anforderung an Eliane konnte sie eine grobe Nacherzählung darbieten.

Storytelling Bastian Französisch

Auch bei Bastian war das Verständnis der Geschichte zu erkennen. Die Nacherzählung fiel Bastian aber ähnlich schwer wie Eliane, da auch er auf ein detailgetreues Nacherzählen Wert legt. So war auch bei ihm zu erkennen, dass die gewählte Geschichte zu umfangreich war, was ihm ähnliche Probleme bei der Wiedergabe bereitete. Auch bei Bastian war ein Konzentrationsverlust zu bemerken. Er hatte nur mehr wenig Lust, die Geschichte nachzuerzählen, bemühte sich aber dennoch sehr. Trotz der hohen Anforderung konnte er das Märchen, sogar detailreicher als seine Schwester, nacherzählen. Dies zeugt davon, dass er die Geschichte gänzlich verstanden hatte. Auch hier hat Bastian wieder versucht, die Geschichte möglichst detailgetreu wiederzugeben. Der Redefluss war bei beiden Kindern etwas stockend.

GRAMMATIK IM FRANZÖSISCHEN

Storytelling Eliane Französisch

Elianes Nacherzählung erfolgte ohne grobe grammatikalische Fehler.

Storytelling Bastian Französisch

Auch Bastian gab die Geschichte ohne grobe grammatikalische Fehler wieder.

AUSSPRACHE IM FRANZÖSISCHEN

Storytelling Eliane Französisch

Eliane hat die Geschichte auf Französisch trotz stockendem Redefluss einwandfrei wiedergegeben. Im Französischen hat Eliane eine klare Aussprache und Intonation. Sie erzählt „très en français“ nach, wie das Kindermädchen bestätigt. Eliane spricht ein Französisch mit deutschem Akzent, kann aber je nach Gesprächspartner den Akzent im Französischen wechseln. Durch die Anwesenheit des französischen Kindermädchens, das selbst beinahe kein Deutsch spricht, fühlte sie sich offenbar dazu angehalten, „très en français“ zu erzählen. Bei beiden Kindern ist ein leichter deutscher Akzent zu bemerken. Im empirischen Teil dieser Arbeit wurde ihr Umgang mit Akzenten bereits geschildert. Auch hier tritt dies wieder zum Vorschein.

Storytelling Bastian Französisch

Bastian gab das französische Märchen vergleichbar mit einem Monolingualen seines Alters akzentfrei wieder.

TEXTKOHÄRENZ IM FRANZÖSISCHEN

Storytelling Eliane Französisch

Textkohärenz: Die Satzumfänge in Elianes französischer Nacherzählung sind weniger umfangreich als auf Deutsch. Dort, wo sie im Redefluss ins Stocken gerät, produziert sie dann und wann unvollständige Sätze. Eliane verbindet ihre französischen Sätze wie im Deutschen häufig mit „et“. Es herrscht ein relativ ausgewogenes Verhältnis zwischen syn- und parataktischem Stil vor. Eliane verwendet häufig Textgliederungselemente wie „Il y avait“, „Et, une fois, ...“, „et le soir, ...“, „et alors, ...“, „Et le soirs, ...“ und gliedert damit ihre Nacherzählung. Ein Auszug ihrer französischen Nacherzählung:

« **Il y avait** une fois un Roi, et son fils, et on l'appelait le prince... le Roi bon. Et, **une fois**, il allait à la chasse, [...] **Et le soir**, il était dans sa chambre et [...] **Et alors**, [...] **Et après**, le Roi mourut et **tout de suite**, la reine, la fille, celle qu'il aimait beaucoup [...]. »

Man konnte Elianes Nacherzählung anfänglich gut folgen, dann allerdings geriet sie ins Stocken. So mußte sie beim *storytelling* nur mehr kurz den Schluss wiedergeben. Darum ist ihre Nacherzählung auch nicht sehr umfangreich.

Zeitkohärenz: Elianes Erzählzeit konzentriert sich auf die Anwendung von Imparfait und Passé Composé. Sie wendet auch das Passé Simple an und hält eine zeitliche Kohärenz sowie den Modus (Indikativ/Konjunktiv) überwiegend ein. Ein Beispiel:

„ **Et après**, le Roi mourut et **tout de suite**, la reine, la fille, celle qu'il aimait beaucoup [...]. »

Storytelling Bastian Französisch

Textkohärenz: Die Satzumfänge in Bastians Nacherzählung sind ähnlich wie im Deutschen. Bastian hat eine sehr strukturierte Erzählweise, führt den erzählerischen Rahmen im syntaktischen Stil ein und geht dann im Geschehen auf ein parataktisches Erzählen über. Er trennt auch sehr klar aktive Aussagen der handelnden Personen, führt direkte Reden ein und gibt das Gesagte aktiv wieder. Die stärkere Gliederung seiner Erzählung fällt im Vergleich zu seiner Schwester in beiden Sprachen auf. Auch im Französischen behält er dies bei. Dabei verwendet er auch auf Französisch viele Gliederungselemente auf Textebene wie „Alors“, „Et après“, „Et avant“, etc. Zur strukturierten Erzählweise Bastians ein Auszug seiner Schilderungen auf Französisch:

« **Alors**, cette histoire, c'est le prince Chéri, il s'appelle Chéri parce que le prince, ähh le Roi, **alors** le père de, euh, du prince Chéri, il l'aimait beaucoup. Et...**il y a une fois**, le Roi [...] à ses gens de lui faire une jolie maison et de lui donner de bonnes, **alors**, des bonnes herbes. **Et, après, alors, dans la nuit, il y avait** une dame qui lui apparaît. **Et après**, ääähm, elle a dit qu'elle était [...] **Et avant**, le Roi a cru... a pensé comment elle est venue parce que la porte était fermée à clé. »

Bastian hat sich trotz der hohen Anforderung sehr bemüht. Seine Nacherzählung ist länger als die seiner Schwester. Aufgrund der Länge der Geschichte musste aber auch er dann nur mehr den Schluss kurz wiedergeben.

Zeitkohärenz: Bastians Erzählzeit konzentriert sich auf die Anwendung von Imparfait, Passé Composé und zeitweise Präsens aber auch Futur. Er achtet auf eine zeitliche Kohärenz sowie den Modus (Indikativ/Konjunktiv). Ein Beispiel: „[...] te piquera et si tu continuera d'être méchant, tu [...]“. Ein Umgang mit der Zeitenfolge bereitet Bastian keine Schwierigkeiten.

Es sticht bei beiden Kindern hervor, dass sie sich im detailgetreuen Nacherzählen üben. Sowohl im Deutschen als auch im Französischen haben sie sich sehr bemüht, die Geschichten exakt wiederzugeben. Durch das detaillierte Nacherzählen – teilweise deckungsgleich mit exakt denselben Sätzen der Geschichten – scheint es, als hätten sie während der Zeit des Vorlesens die Geschichte beinahe auswendig gelernt. Vor allem im Deutschen ist diese Gabe bemerkenswert. Wie die Mutter auch im empirischen Teil berichtet hatte, sind die Kinder sehr aufnahmefähig und lernen innerhalb kürzester Zeit, Liedertexte nachzusingen oder Texte nachzuerzählen. Die intentional erzogenen zweisprachigen Kinder sind beiden Nacherzählungen nachgekommen, wenngleich zu bemerken war, dass ihnen das französische Märchen – wegen der Länge des Märchens und eines höheren Anspruchsgrades an sich – in der Nacherzählung schwerer fiel. Trotzdem haben sie auch diese Aufgabe bewältigt. Sie sind in der Lage, beiden Sprachen mühelos zu folgen und die erzählten Geschichten vergleichbar mit Monolingualen ihres Alters wiederzugeben.

Bei den natürlich zweisprachig erzogenen Kindern Christian und Sebastian konnte über die Jahre weder im Deutschen noch im Spanischen ein Akzent beobachtet werden. Sie verhalten sich sprachlich völlig natürlich, imitieren aber keine Sprachvarietäten oder Akzente. Sie wenden beide Sprachen völlig natürlich an und verhalten sich sprachlich wie Monolinguale gleichen Alters. Die konkreten Sprechanlässe auf Spanisch und Deutsch zeigen eine einwandfreie Intonation und Grammatik, der Umfang der Lexik ist ihrem Alter angemessen breit, auch Textkohärenz und Übergangsmarker sind im Redefluss erkennbar.

6.3.3 Diagnose: Kompetenzunterschiede intentional und natürlich Bilingualer

Es wurde deutlich, dass ein hohes Ideal von Bilingualismus in der Praxis nicht verwirklicht ist. Meist dominiert eine Sprache, wie auch in den empirischen Fallstudien zum Vorschein gekommen ist. Wenn vom bilingualen Kind Louis die Rede ist, darf bezweifelt werden, dass Louis keinerlei Dominanz in einer seiner beiden Sprachen aufwies. Eine völlige Ausgewogenheit zwischen beiden Sprachen – wie bei Louis suggeriert wird – kommt in der Praxis eher selten vor. So entspricht jenes Ideal eines Bilingualen in der Praxis doch eher der Ausnahme als der Regel.

Dennoch konnten bei den natürlich und intentional erzogenen, bilingualen Kindern der vorgeführten Fallstudien leichte Kompetenzunterschiede ausgemacht werden, so etwa die Tendenz der intentional erzogenen Kinder Bastian und Eliane zum Deutschen

aufgrund verschiedener Einflüsse. Im Kapitel der synchronen und asynchronen Entwicklungstendenzen war davon die Rede. Im Zuge der hier beschriebenen *testings* bestätigte mir das Kindermädchen abermals, dass die Kinder zwar als vollwertig bilingual gesehen werden können, aber doch einen leichten deutschen Akzent aufweisen. Man erkenne das Deutsche als Spendersprache auch in Aussagen Elianes wie „Je veux de la *Butter*“ (Wortnot, das deutsche Wort ist in einer französischen Satzkonstruktion rascher präsent). Auch im Bereich der Satzstellung sticht das Deutsche als Spendersprache hervor, wenn die Kinder von « maintenant pas » anstatt « pas maintenant » sprechen, wie es „très en français“ heißen würde. Man erachtet die Kinder zwar als französische Muttersprachler, dennoch kann an solchen Feinheiten der Sprachverwendung ein Kompetenzunterschied zu natürlich erzogenen Bilingualen erkannt werden. An gewissen Aussagen ist den Beobachtungen des Kindermädchens zufolge das Deutsche als starke Sprache und einflussnehmende Spendersprache von Bastian und Eliane erkennbar.

Nichtsdestotrotz konnten die vier Kinder der empirischen Fallstudien allesamt ein solides Niveau in ihren beiden Sprachen belegen. Auch die intentional erzogenen Kinder Bastian und Eliane erreichen bis dato eine für ihr Alter angemessene Kompetenz in beiden Sprachen und zeugen von einer bis dato geglückten Zweisprachigkeitserziehung auf intentionaler Basis. Sie geben einmal mehr ein Zeugnis dafür, dass sich auch eine intentionale Zweisprachigkeitserziehung positiv entfalten und sich die Mühe dieser Spracherziehungsleistung der Eltern lohnen kann.

6.4 Intentionaler, paralleler Bilingualismus: Eine Legitimationsfrage?

Wie die neuere Bilingualismusforschung – speziell im Bereich der intentionalen Zweisprachigkeitserziehung von Kindern als ein noch wenig erschlossenes Forschungsfeld – eher noch zaghaft darlegt, dringt durch die zunehmend globalisierte Welt auch ein Bewusstsein und eine vermehrt geforderte Offenheit hinsichtlich Mehrsprachigkeit in die Forschungstheorie und empirische Sprachforschung ein. Was früher noch bei Weisgerber Anfang des 20. Jahrhunderts als verpönt galt und Mehrsprachigkeit gesellschaftlich als etwas Abträgliches wahrgenommen wurde, so geht die zunehmende globale Vernetzung von Gesellschaften der heutigen modernen Welt des 21. Jahrhunderts auch mit einer veränderten Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit einher. Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz in einer global agierenden Welt scheint mittlerweile sogar Voraussetzung für ein berufliches

Weiterkommen zu sein. Internationale Beziehungen und damit ein Austausch über sprachliche Grenzen hinaus nehmen auf beruflicher wie privater Ebene zu. Eine Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit auf verschiedensten Ebenen ist daher keineswegs mehr etwas Ungewöhnliches, sondern mit der Entwicklung der Zeit, des technischen Fortschritts und einer weltumspannenden Kommunikation vielmehr eine Notwendigkeit. Die Legitimationsfrage einer bewusst gesteuerten Mehrsprachigkeit oder das Lernen von Sprachen im Erwachsenenalter scheint sich daher gar nicht erst zu stellen, da das Verfügen über mehr als eine Sprache eine Grundvoraussetzung für die heranwachsende Generation des 21. Jahrhunderts wird. So erkennen mittlerweile auch viele Eltern einen unwiederbringlichen Vorteil in einer bewussten – ob natürlich oder intentional - Mehrsprachigkeitserziehung ihrer Kinder. In einem Alter, wo der Spracherwerb des Menschen noch mühelos vonstatten geht, kann dem Kind durch eine bewusste Spracherziehung ein immenser Vorteil und damit eine Schlüsselkompetenz, die mehr und mehr gefordert werden wird, mit an die Hand gegeben werden. Entstammen die Kinder dabei einer gemischtsprachigen Ehe, so wird sich eine Mehrsprachigkeitserziehung auf ganz natürliche Weise ergeben. So stellt sich die Frage nach einer Legitimation im Bereich des natürlichen Zweisprachigkeitserwerbs eines Kindes *per se* nicht. Wiewohl aber im Bereich des intentionalen, parallelen Bilingualismus. Dieser Form der gesteuerten Bilingualerziehung eines Kindes stehen viele Stimmen noch kritisch gegenüber, wie es auch in allen behandelten Fallstudien zum Thema deutlich wurde. Trotz mitunter herber Kritik von Außen ließen sich die hier besprochenen Eltern aber dennoch in ihrer Spracherziehungsmethodik nicht beirren und folgten auf konsequente Weise ihrer Strategie der Spracherziehung mit dem Ziel, ihren Kindern einen Vorteil für ihr Leben mit an die Hand zu geben. Den empirischen Nachweis einer geglückten intentionalen Spracherziehung in überaus motivierender Form erbringt vor allem George Saunders, der in seinen Werken zum Thema überzeugend darstellt, dass sich eine intentionale Spracherziehung selbst unter widrigsten Bedingungen lohnt. Glücklicherweise werden empirische Fallstudien ähnlich denen, die der Forschungslandschaft bisher dargeboten wurden, immer mehr und belegen unter Bedacht auf gewisse Voraussetzungen durchaus gelungene intentionale Erziehungsmodelle im fachspezifischen Diskurs. Die vorliegende Arbeit soll einen weiteren Beitrag zur Diskussion leisten. In seinen ersten Lebensjahren nimmt das Kind den ihm dargebotenen sprachlichen Input gleichermaßen wie ein Schwamm auf

und es vermag daraus in den prädestinierten Jahren des Spracherwerbs mühelos gleich zwei Sprachen auszuformen. Mit den Grundpfeilern einer Bilingualerziehung wie die konsequent durchgeführte Spracherziehungsmethodik, Akzeptanz innerhalb der Familie, Offenheit für Mehrsprachigkeit, einer positiven Haltung der Beteiligten und Disziplin der Eltern als sprachliche Vorbilder, stellt Saunders überzeugend dar, dass auch eine intentionale Spracherziehung von Kindern von Erfolg gekrönt sein kann. Nach einer Auseinandersetzung mit Saunders gewinnt man den Eindruck, man müsse als sprachlich interessiertes und versiertes Elternteil unbedingt eine intentionale Bilingualerziehung seiner Kinder zumindest in Erwägung ziehen. Mit einer positiven Grundeinstellung der Eltern rechtfertigt solch eine intentionale Zweisprachigkeitserziehung allemal die Anstrengungen des Unterfangens mit dem Ziel, dem eigenen Kind einen Vorteil mit auf den Weg zu geben, den es so in der Form nie wieder erzielen können wird. Ein Bewusstsein muss aber auch dahingehend vorherrschen, sich darüber im Klaren zu werden, dass bei einer intentionalen Bilingualerziehung zumindest ein Elternteil auf die Weitervermittlung seiner Muttersprache verzichten muss. Dieser Verzicht ist dabei nicht nur vorübergehend, sondern muss als langfristige Absichtserklärung wahrgenommen werden können. Gleichzeitig entsteht mit dem eigenen Kind auch eine andere emotionale Bindung über die Vermittlung einer Fremdsprache, die mit einer muttersprachlichen Zuwendung nicht zu vergleichen ist – ein Leben lang. Es gilt, sich Klarheit darüber zu verschaffen, ob man Willens ist, solch ein sprachliches Erziehungsunterfangen nach einem individuellen Abwägen aller Für und Wider zu begehen. Eine intentionale Zweisprachigkeitserziehung ist sicherlich als eine langfristige Absicht zu verstehen und bedarf einer eingehenden Auseinandersetzung vorab und in der anschließenden Sprachpraxis, wenn das Kind einmal geboren ist. So kann auch ein Nachteil in dieser Form der Zweisprachigkeitserziehung darin gesehen werden, dass sich zumindest ein Elternteil über mehrere Jahre seines Lebens zum Zwecke der intentionalen Spracherziehung in einer sprachlich künstlichen Situation befindet. Steht die Möglichkeit eines sukzessiven Bilingualismus im Rahmen der intentionalen Erziehungsarbeit zur Diskussion, so beinhaltet ein späterer Sprachwechsel mitunter einen emotionalen Nachteil für das Kind, da die bis dato aufgebaute Bindung zum Elternteil via Sprache mitunter jäh unterbrochen werden kann. In jedem Fall wird daher die Veränderung der Sprache auch eine veränderte Beziehung des Kindes zu diesem Elternteil nach sich ziehen. Eine intentionale Erziehungsarbeit ist daher in jedem Fall als ein längerfristiges, wenn

nicht lebenslanges Unterfangen zu verstehen, stellt aber dennoch eine Vorteilhaftigkeit für das Kind und eine bereichernde Erfahrung für die Eltern dar. Ein Beispiel gibt wiederum George Saunders, der in der intentionalen Bilingualerziehung in jedem Fall eine Bereicherung sieht, dennoch aber das Thema der Fremdsprache eingehend diskutiert.⁴⁰⁹ Auch Fachkollege Grosjean erkennt die Vorteilhaftigkeit einer Bilingualerziehung, wenn er feststellt: „It allowed each parent to communicate with the child in his or her native language, thereby ensuring naturalness in communication while making the child bilingual.“⁴¹⁰ Die Aussage Grosjeans trifft hier aber nur auf eine natürliche Zweisprachigkeitserziehung zu und lässt die Vorteilhaftigkeit einer intentionalen Bilingualerziehung aussen vor. Sofern die Eltern im Rahmen des Partnerprinzips dem Kind ihre jeweilige Muttersprache weitergeben, ist eine durchgehende Vorteilhaftigkeit dieser Spracherziehungsmethode nicht von der Hand zu weisen. Dennoch kann eine Vorteilhaftigkeit auch in einer intentionalen Bilingualerziehung erkannt werden. „Successful *intentional bilingualism* is ultimately based on a sophisticated approach on the part of the parents, which differs in some aspects from the typical approach of native-speaking parents“⁴¹¹, so Jiménez. Der Aspekt der Künstlichkeit durch das Entbehren der Natürlichkeit einer ersprachlichen Vermittlung durch beide Elternteile, der einem intentionalen Spracherziehungsansatz inne wohnt, bedarf einer anderen Herangehensweise an die Gestaltung des zweisprachigen Umfeldes und die spracherzieherische Arbeit mit dem Kind. So sind die Eltern bei einer intentionalen Bilingualerziehung dazu angehalten, zunächst ein spracherzieherisches Umfeld für die Zweisprachigkeit zu schaffen.

„Parents practising *intentional bilingualism* also need to create many linguistic ‘enclaves’ in everyday life. These are situations where the child can or must speak the language that he or she is accustomed to speaking with his father or mother. Moderate demands placed on the language development of the child are important, too. Parents also need to create a reinforcing environment, in which they receive both intra and extra familial support, which contributes to a positive outcome“⁴¹², so Jiménez.

Warum also nicht beispielsweise komplementär zur Spracherziehung in den ersten Jahren des Spracherwerbs beispielsweise ein Handpuppe (zB ein Frosch, der nur Englisch spricht) in die Erziehungsarbeit einbringen. Die sprechende Handpuppe kann eine un-

⁴⁰⁹ Vgl. Kapitel 6.1.2 „Vor- und Nachteile der intentionale, parallelen Spracherziehung“.

⁴¹⁰ Grosjean 1982:173. Vgl. Kapitel 3.5.1 „Das Partnerprinzip: Die „une personne – une langue“ Methode“.

⁴¹¹ Jiménez 2010:5.

⁴¹² Ebd. 2010:5.

terstützende Maßnahme zur intentionalen Spracherziehung sein, aber auch eine weniger weitreichende Variante für Eltern bieten, die sich einer intentionalen Spracherziehungsarbeit in dargestelltem Umfang nicht gewachsen fühlen. Man darf erfinderisch sein und ausprobieren. Saunders folgt zwar dem Grammont'schen Prinzip und betont dabei die Rolle des Sprachinputs, dennoch betrachtet er ein Spiel mit Sprache mitunter nicht als nachteilig für die Entwicklung der Sprachen. Dodson (1984) hatte beobachtet, dass Bilinguale in einem frühen Stadium beginnen, mit Sprache zu spielen und dabei Äußerungen zunächst in einer Sprache tätigen, bevor sie diese unmittelbar im Anschluss daran im Äquivalent der anderen Sprache wiedergeben. Eltern könnten sich dieses Spiel mit Sprache zum Anlass nehmen, denn

„[...] parents should encourage such bilingual language play at other times as well, as it serves as an important mechanism which helps developing bilinguals to separate their languages, reduce cross-language interference, and to switch easily and effectively from one language to the other whenever required. Provided parents do this only when it is within their children's capabilities and make sure that it is fun, not a chore, for the children, this sort of bilingual game can be very useful.“⁴¹³

Diese spielerische Strategie in Kombination mit dem Sprachtrennungsprinzip zu fördern, könne dem Kind helfen, seine Sprachen zwar getrennt zu halten, aber dennoch einen bewussten Umgang mit Sprachwechsel zu pflegen. Er merkt aber richtigerweise an: „Remember that your own speech serves as their model.“⁴¹⁴

Hier wie dort bleibt das Erziehungsziel aber dasselbe – dem Kind Zweisprachigkeit zu ermöglichen. So spricht sich auch Fachkollegin Jiménez dafür aus, dass „[...] with the right strategy and the awareness of potential problems it is, however, possible to bring up children in a different language than your own so that they eventually become active bilingual speakers.“⁴¹⁵

Es legitimieren sich daher gewiss beide Methoden und haben gleichermaßen ihre Berechtigung, da sie unter gewissen Voraussetzungen ein ähnliches sprachliches Erziehungsergebnis zu leisten vermögen und Nachteile für spracherzieherisch engagierte Eltern mitunter vernachlässigbar scheinen.

⁴¹³ Saunders 1988:55.

⁴¹⁴ Ebd. 1988:79.

⁴¹⁵ Jiménez 2010:5.

6.5 Fazit der Untersuchung

Mit dem Hintergrund des erhobenen Datenmaterials in Theorie und Empirie zum natürlichen und intentionalen, parallelen Bilingualismus zielte eine eklektische Herangehensweise darauf ab, zunächst eine singuläre Beschreibung beider Spracherziehungsmodelle in Form von zwei eigenen Fallstudien vorzulegen. Die gesammelten Daten galt es, auf die Forschungsthese hin zu betrachten. Neben den bereits geleisteten empirischen Beiträgen der Bilingualismusforschung dienten die vorgestellten, eigenen empirischen Daten als Zeugnis dafür, dass eine intentionale Bilingualerziehung von Kindern unter gewissen Voraussetzungen zu ähnlichen Ergebnissen führen kann wie eine natürliche Erziehung in zwei Sprachen. Die Summe der Daten wurde auf Syn- und Asynchronitäten hin untersucht, vor dem Hintergrund einer qualitativen Analyse betrachtet und im Ableiten gewisser Tendenzen als Leitfaden für die bilinguale Spracherziehungspraxis zusammengeführt.

Um der Forschungsfrage zu begegnen, wurde die erhobene These methodisch auf Basis der spezifischen Wirklichkeit der Fallstudien überprüft. Das empirische Arbeiten orientierte sich an den Regeln der qualitativen Sozialforschung, da in der singulären Beschreibung der Fallstudien primär nur Ausschnitte aus der sozialen Realität empirisch erfassbar waren. Insbesondere vor dem Hintergrund, der Bilingualismusforschung weitere empirische Daten zuzuführen, eignete sich ein qualitatives Verfahren, um den noch nicht profund erschlossenen Bereich der intentionalen Zweisprachigkeitserziehung an Erkenntnissen und Wissen zu erweitern. Das gesammelte Material weist daher zwar eine erhöhte Reichhaltigkeit auf, wird durch den Charakter der Individualität einer Familie dadurch aber weniger vergleichbar. Der Forschungsansatz galt dem Anliegen, eine komplexe Lebenswelt und Fragestellungen zur Interaktion in der gelebten Zweisprachigkeitserziehung abzubilden, weswegen kein Anspruch darauf erhoben werden kann, eine Repräsentativität für eine Grundgesamtheit zu gewährleisten. Mit einem hohen Grad an Erwartungsneutralität sollte ein systematisches Arbeiten zur Erhebung der sozialen Wirklichkeit durch das Beobachten des Verhaltens in natürlichen Situationen die Explanation, Evaluation und gegebenenfalls Falsifizierung der Forschungsthese ermöglichen. So entsprang die Beschreibung der sozialen Wirklichkeit der beschriebenen Familien dem Beobachtungsziel vor dem Hintergrund der leitenden Forschungsfrage, Zusammenhänge im empirischen Material zu suchen und Verhaltensregelmäßigkeiten mit Rückgriff auf weiteres Datenmaterial und theoretischen Annahmen in den Fokus zu rücken.

Im Vergleich des intentionalen und natürlichen Leistungsvermögens elterlicher Spracherziehung traten dabei gewisse Grundregeln der bilingualen Spracherziehung hervor, wie die Art der Bilingualerziehung (natürlich oder intentional), die Spracherziehungsmethode, der Sprachinput, die Einstellung gegenüber dem Vorhaben und dem Prestige der Sprachen. Die konsequente Verfolgung der Bilingualerziehung sowie das Durchhaltevermögen der Eltern machen hier wie dort eine gelungene Zweisprachigkeitserziehung wahrscheinlich. Dennoch nehmen außerfamiliäre Faktoren je nach Art der Bilingualerziehung (Umgebungssprache, Schuleintritt, Kritik) mehr oder weniger Einfluss auf die gelebte Mehrsprachigkeit. Eine intentionale Erziehungsmethodik fordert der Familie ein erhöhtes Engagement ab. Das Kernstück der Arbeit – die Synthese – zeigt, dass sich zwar Synchronitäten in den Bereichen starke/schwache Sprache, *code-switching*, Sprachverweigerung und Sprachaffinität ergeben, sich im Rahmen einer intentionalen Zweisprachigkeitserziehung aber vergleichsweise viele Asynchronitäten zeigen. Das Untersuchungsinteresse einer operationalisierten Analyse in Form eines spezifischen Kriterienkatalogs zu linguistischen Grundkompetenzen und spezifischen suprasegmentalen Elementen (Korrektheit und Anspruchsgrad zu Grammatik, Lexik, Aussprache, Text- und Zeitkohärenz) vermag die Ergebnisse der Synthese zu unterstreichen.

So galt die erhobene Forschungsthese als Ergebnis zunächst als falsifiziert, da gewisse Kompetenzunterschiede im intentionalen und natürlichen Bereich diagnostiziert wurden, vor allem was die Sprachwahl, den Umgang mit Sprachmischungen, Bestrebungen in Richtung Natürlichkeit, die Reproduktion linguistischer Spezifika nicht muttersprachengleicher Kompetenz und die Kritik von Aussen betreffen. Dennoch gilt die Forschungsthese nicht gänzlich zu falsifizieren, da beide Erziehungsmethoden – unter gewissen spracherzieherischen Rahmenbedingungen – grundsätzlich ein ähnliches spracherzieherisches Ziel vorzubringen vermögen. Die Betonung liegt hierbei auf dem Erreichen „ähnlicher“ Ergebnisse, denn auch die intentionale Bilingualerziehung von Kindern kann gelungene, spracherzieherische Ergebnisse erzielen, wie die vorgeführten Fallstudien zum Thema belegen. Sie wird aber nicht völlig an eine vergleichsweise gelungene, natürliche Bilingualerziehung heranreichen.

Die bilinguale Erziehungsleistung der vorgeführten Fallstudien zogen bislang aber beide positive Ergebnisse nach sich und machen eine weitere, glückende Entwicklung des Bilingualismus der Kinder Christian und Sebastian (natürlicher Bilingualismus), Bastian und Eliane (intentionaler Bilingualismus) wahrscheinlich. So bezeichnet die positive,

bilinguale Sprachentwicklung von Bastian und Eliane durchaus eine weitere gelungene, intentionale Bilingualerziehung der Forschung, denn abgesehen von den erwähnten Unterschieden gelten auch diese intentional zweisprachig erzogenen Kinder als vollwertig bilingual. Damit soll einmal mehr vorgeführt werden, dass neben den bereits geleisteten empirischen Fallstudien der Bilingualismusforschung (Saunders, Štefánik, Pally), ein intentionaler Bilingualerziehungsansatz unter bestimmten Voraussetzungen ebenso gelungen realisiert werden kann wie eine natürliche Spracherziehung in zwei Sprachen. Bilinguale Spracherziehung wird in jeder Familie individuell gelebt, so ist auch jedes spracherzieherische Ergebnis individuell. Doch alle erwähnten Eltern eint das spracherzieherische Ziel, ihren Kindern durch das Verfolgen einer Zweisprachigkeitserziehung – egal, ob natürlich oder intentional – einen unwiederbringlichen Vorteil mit auf den Weg zu geben. Daher galt die Untersuchung ferner dem Anliegen, spracherzieherisch engagierte Eltern im Hinblick auf eine geplante, bilinguale Spracherziehung weiterhin zu ermuntern, desideräre Vorurteile abzubauen und die intentionale Bilingualerziehung gegenüber der natürlichen Zweisprachigkeitserziehung aufgrund vieler bereichernder Erfahrungswerte und glückenden Sprachentwicklungen einmal mehr zu legitimieren. Nicht zuletzt lässt sich der individuelle Bilingualismus der beobachteten Kinder in die Formenvielfalt gelebter Mehrsprachigkeit einordnen, legt weitere Ergebnisse vor und repräsentiert einen Teil der nie versiegenden Quelle bereichernder sprachwissenschaftlicher Erfahrungswerte.

6.6 Leitfaden für eine erfolgreiche Erziehungspraxis: 10-Regeln-Katalog

Der folgende 10-Regeln-Katalog soll die gewonnenen Erkenntnisse verdichten sowie Wünschenswertes für die bilinguale Spracherziehungspraxis prägnant wiedergeben. So können diese Regeln einen wichtigen Anhaltspunkt und möglicherweise einen Garant für spracherzieherisch engagierte Eltern bieten, um eine gelungene bilinguale Erziehungspraxis zu verwirklichen. Unterschiedslos gilt, bei einer bilingualen Spracherziehung – natürlich wie intentional - folgenden Regelkatalog zu beachten:

1. AUF NATÜRLICHKEIT ACHTEN!

Eine bilinguale Spracherziehung von Kindern erfolgt im Idealfall in Form einer natürlichen Zweisprachigkeitserziehung. Die Spracherziehung soll fern von Druck und Zwang realisiert werden. Wählen Sie auch im Rahmen einer intentionalen Bilingualerziehung eine Spracherziehungsmethodik, die einer natürlichen Konstellation ähnelt. Als besonders günstig erwies sich sowohl bei der natürlichen, als auch bei der intentionalen Bilingualerziehung die Methode des Partnerprinzips.

2. KONSEQUENTE VERFOLGUNG DES SPRACHTRENNUNGSPRINZIPS UND FUNKTIONALER SPRACHGEBRAUCH

Kinder brauchen Regeln und Grenzen – auch im Spracherwerb. Verfolgen Sie konsequent das Sprachtrennungsprinzip und zwar von Geburt des Kindes an. Ermuntern Sie das Kind zur Einhaltung dieses Prinzips, indem Sie ihm ein sprachliches Vorbild geben. Leben Sie ihm den Sprachgebrauch vor und halten Sie Bereiche und Personen für das Kind erkennbar sprachlich getrennt.

3. INPUT – SPRACHLICHE UND EMOTIONALE ZUWENDUNG

Bieten Sie Ihrem Kind gemeinsam mit Ihrem Partner in beiden Sprachen ausreichend sprachlichen Input und emotionale Zuwendung. Auf diese Weise erkennt es die Notwendigkeit der Sprachverwendung, konnotiert die jeweilige Sprache mit dem Elternteil und baut eine entsprechende Bindung zum Elternteil wie zu dessen Sprache auf. Legen Sie Wert auf die Ausgewogenheit des Inputs – sprachlich wie emotional.

4. POSITIVE EINSTELLUNG

Gehen Sie mit einer positiven Einstellung an die Spracherziehung heran. Diese überträgt sich auch auf das Kind. Eine positive Haltung der Eltern wie des Kindes stärkt das spracherzieherische Unterfangen und bietet allen Beteiligten ein Fundament.

5. SPRACHTRENNUNG UND AKTIVE FÖRDERUNG DER SCHWACHEN SPRACHE

Wirken Sie Sprachmischungen entgegen, indem Sie darauf achten, die Sprachen strikt getrennt zu halten. Vor allem die Sprachumgebung kann starken Einfluss auf die Entwicklung der Sprachen nehmen. Fördern Sie aktiv die schwache Sprache beispielsweise durch Reisen in das Zielsprachenland, in dem die schwache Sprache Umgebungssprache ist.

6. POSITIVES SOZIALPRESTIGE DER SPRACHEN

Je positiver das Sozialprestige der zu vermittelnden Sprachen, desto eher lässt sich der spracherzieherische Wert erkennen und in einer global agierenden Welt nutzen. Leider gelten nicht alle Sprachen als positiv konnotiert.

7. KEIN ÜBERTRIEBENER EHRGEIZ - SPRACHE SOLL SPASS MACHEN

Stellen Sie keine zu hohen Anforderungen und setzen Sie sich und das Kind nicht unter Druck, vor allem nicht was die Korrektheit der schwachen Sprache angeht. Durch ausreichend Sprachinput korrigieren sich Fehler im laufenden Prozess des Spracherwerbs meist ohnehin von selbst.

8. HALTEN SIE SICH AN FACHMÄNNER

Erliegen Sie keinem Irrglauben wie Zweisprachigkeit allein führe zu Spracherwerbsstörungen. Sollten sich Spracherwerbsstörungen abzeichnen, ziehen Sie einen Fachmann (Logopäde) zu Rate. Vertrauen Sie auf Fachmänner, aber in erster Linie auf Ihr Gefühl.

9. LASSEN SIE SICH VON KRITISCHEN PHASEN NICHT BEIRREN!

Es kann immer wieder zu Phasen der Sprachverweigerung kommen. Dies ist nicht ungewöhnlich. Verfolgen Sie weiterhin eine konsequente Spracherziehungsmethodik, bieten Sie dem Kind eine erhöhte emotionale Zuwendung und stützen Sie die meist vorübergehende Phase durch fördernde Sprachmaßnahmen.

10. SCHULISCHE FÖRDERUNG BEIDER SPRACHEN

Versuchen Sie, dem Kind eine schulische Förderung in beiden Sprachen zu ermöglichen. Wenn nicht vom staatlichen Schulsystem angeboten, trachten Sie nach Möglichkeiten der Unterrichtung in beiden Sprachen, damit das Kind die Fähigkeiten des Lesens und Schreibens in beiden Sprachen ausprägen kann. Auch die zweite Erstsprache braucht schulische Förderung, um alle vier sprachlichen Fertigkeiten vollumfassend zu entwickeln.

Dieser 10-Regeln-Katalog gilt für eine natürliche wie intentionale Bilingualerziehung gleichermaßen. Nichtsdestotrotz sollte eine besondere Betonung im Rahmen einer intentionalen Spracherziehung darüber hinaus auch im Folgenden, komplementär Wünschenswerten liegen:

- **BEWAHRUNG DER SPRACHKOMPETENZ AUF HOHEM NIVEAU**

Eine intentionale Bilingualerziehung steht und fällt mit der Sprachsicherheit in der Fremdsprache. Sie steht in Relation zur konsequenten Verfolgung der Spracherziehungsmethodik und damit zum Durchhaltevermögen der Eltern. Zur Förderung eines muttersprachengleichen Sprachniveaus sollte die Fremdsprache kontinuierlich weiterentwickelt bzw. ein hohes Niveau in der gewählten Fremdsprache gehalten werden. Dies wirkt sich positiv auf den Sprachinput desjenigen Elternteils aus, das dem Kind die Fremdsprache vermittelt. Je höher das Sprachniveau des dargebotenen Inputs, desto besser wird auch das Kind die Sprache entwickeln können.

- **AUFENTHALTE IN ZIELSPRACHLICHER UMGEBUNG**

Unternehmen Sie – soweit möglich – Reisen ins zielsprachliche Land oder nutzen Sie authentische und abgeschlossene Sprachumgebungen (zB Spielgruppen, Wochenendcamps, zielsprachlich authentische Gruppen, Gäste aus dem zielsprachlichen Land, etc.).

- **ENTWICKLUNG KOMPLEMENTÄRER STRATEGIEN DER SPRACHERZIEHUNG**

Native Kindermädchen, multilinguale Spielgruppe und/oder Kindergarten, Einbringen von authentischem Sprachmaterial in die Erziehung und dergleichen mehr dienen als unterstützende und authentizitätsfördernde Maßnahmen.

- **ERFINDERISCH SEIN** (zB sprechende Handpuppe⁴¹⁶)

- **SPIELERISCHER UMGANG MIT SPRACHEN**

Lassen Sie ihr Kind an Ihrer Begeisterung und Leidenschaft für Sprachen teilhaben. Ähnlich musikbegeisterte Eltern überträgt sich die Sprachaffinität der Eltern auch hier auf ganz natürliche Weise auf das Kind.

⁴¹⁶ Vgl. Kapitel 6.4 „Intentionaler Bilingualismus: Eine Legitimationsfrage?“.

- **HALTEN SIE KRITIK STAND**

Lassen Sie sich von Kritik nicht verunsichern und legen Sie sich Ihr eigenes System zurecht. Verfolgenden Sie die gewählte Spracherziehungsmethodik konsequent.

- **ERKENNEN SIE DEN POSITIVEN WERT**

Sie geben ihrem Kind durch eine intentionale Spracherziehung bereits in frühen Jahren einen unwiederbringlichen Vorteil mit auf den Weg. Der positive Wert dessen rechtfertigt ihre Bemühungen. Holen Sie sich diese Einstellung in Krisenzeiten der Spracherziehung wiederholt in den Sinn.

Spracherzieherisch engagierten Eltern gibt Saunders eine der „goldenen Regeln“ formuliert von Harding/Riley mit an die Hand:

„When all is said and done, the decision is yours. Or at least it should be; don't let outsiders, whether family or 'authorities', push you around. Remember, you know best. Remember, too, that there is no evidence that bilingualism does any intellectual harm (if anything, the reverse is true) and that bilingualism can be of great social benefit.“⁴¹⁷

⁴¹⁷ Harding/Riley 1986; zit. Saunders 1988:108.

7 Conclusio

*„Every new language is like an open window
that shows a new view of the world
and expands your attitude towards life.“⁴¹⁸*

Die Feststellung Harris' gilt, egal ob Kinder Sprache natürlich oder intentional erwerben. Auch für ein späteres Sprachlernen dient das Eingangszitat Sprachinteressierten als Motivator. Da die Realität einen Bezeichnungsbedarf notwendig macht, Sprache als System zur Benennung der Realität dient und unsere Denken strukturiert, öffnen Sprachen gleichzeitig den Blick auf die Realität und damit unsere Haltungen im Denken. Unser Blick auf die Welt wird letztlich auch durch Sprache manifest. Obschon unterschiedliche Annäherungen an Bilingualismus von globalerer sowie sprachphilosophischer, entwicklungspsychologischer und linguistischer Warte aus erfolgten, resumiert dieses Zitat das Dictum dieser Arbeit doch auf präzise Weise. Es führt uns die Wichtigkeit von Mehrsprachigkeit in einer globalisierten Welt vor Augen. Sprache – Denken – Kommunikation über Grenzen hinaus sind durch die zunehmende Vernetzung der Gesellschaften weder im privaten noch geschäftlichen Bereich wegzudenken. So spricht auch die gegenständliche Arbeit für eine gelebte Mehrsprachigkeit.

In der vorliegenden Dissertation wurde der Versuch unternommen, der Bilingualismusforschung zum einen weitere empirische Daten zum Forschungsfeld des intentionalen Bilingualismus zuzuführen, da dieser Bereich der Forschung durchaus noch profunder erschlossen werden kann. Zum anderen war es die Absicht, Vergleiche zwischen dem dargestellten Fallmaterial zur natürlichen und intentionalen Spracherziehung anzustellen. Diese Arbeitsstruktur zielt dabei auf zweierlei Aspekte ab: Einerseits sollte ein Überblick zu wissenschaftlichen Grundlagen der Bilingualismusforschung dargeboten, sowie das rare empirische Datenmaterial zum intentionalen Bilingualismus behandelt werden. Andererseits wurden anhand zweier eigener empirischer Fallstudien zum natürlichen und intentionalen Bilingualismus im Abgleich mit der Wissenschaft Vergleiche angestellt, inwieweit sich diese unterschiedlichen Erziehungsmethoden im Hinblick auf spracherzieherische Erfolge darstellen lassen.

⁴¹⁸ Frank Harris (1856-1931), anglo-irischer Schriftsteller.

Als grundsätzliche These wurde angenommen, dass – stets unter Bedacht auf konkrete spracherzieherische Rahmenbedingungen – eine intentionale, bilinguale Spracherziehung zu ähnlichen Ergebnissen führen kann wie eine natürliche, bilinguale Spracherziehung. Diese galt es durch Erhebungen zu Theorie und Empirie zu untersuchen.

Im Vergleich des intentionalen und natürlichen Leistungsvermögens elterlicher Spracherziehung können die gewonnenen Erkenntnisse auf wiederkehrende Tendenzen von Syn- und Asynchronitäten hinweisen. So wurde exemplarisch anhand zweier detaillierter Fallstudien mit dem Hintergrund von bereits vorhandenem, empirischen Datenmaterials der Forschung beschrieben, wie eine erfolgreiche bilinguale Spracherziehung von Kindern in der Praxis konkret umgesetzt werden kann und welche Konsequenzen für eine zweisprachige Erziehungspraxis daraus abgeleitet werden können. Als Grundpfeiler der bilingualen Spracherziehung traten dabei die Art der Bilingualerziehung (natürlich oder intentional), die Spracherziehungsmethode, der Sprachinput, eine positive Einstellung gegenüber dem Vorhaben und das Prestige der Sprachen und hervor. Die konsequente Verfolgung der Bilingualerziehung sowie das Durchhaltevermögen der Eltern machen dabei eine gelungene Zweisprachigkeitserziehung wahrscheinlich. Dennoch vermögen Faktoren außerhalb der Familie (Umgebungssprache, Schuleintritt, Kritik) die gelebte Mehrsprachigkeit zu beeinflussen, weswegen den Eltern und ihrer Verfolgung eines optimistischen zweisprachigen Erziehungsansatzes eine wesentliche Verantwortung im Hinblick auf die Sprachentwicklung des Kindes zukommt. Die Synthese als dem Kernstück der Arbeit verdeutlicht, dass sich zwar Synchronitäten in den Bereichen starke/schwache Sprache, *code-switching*, Sprachverweigerung und Sprachaffinität abbilden, sich im Rahmen einer intentionalen Zweisprachigkeitserziehung aber vergleichsweise viele Asynchronitäten ergeben können. Das Untersuchungsinteresse einer operationalisierten Analyse in Form eines spezifischen Kriterienkatalogs zu linguistischen Grundkompetenzen und spezifischen suprasegmentalen Elementen (Korrektheit und Anspruchsgrad zu Grammatik, Lexik, Aussprache, Text- und Zeitkohärenz) unterstreicht die Ergebnisse der Synthese. So konnte die These zunächst falsifiziert werden, da sehr wohl gewisse Kompetenzunterschiede im intentionalen und natürlichen Bereich diagnostiziert werden konnten. Vor allem im Bereich der Sprachwahl, dem Umgang mit Sprachmischungen, Bestrebungen zu Natürlichkeit, der Reproduktion linguistischer Spezifika nicht muttersprachengleicher Kompetenz und der Kritik von Außen wurden Unterschiede

zwischen einer intentionalen und natürlichen Bilingualerziehung von Kindern erkennbar. Dennoch kann eine Verifizierung der These darin begründet werden, dass unter Bedacht auf spracherzieherische Rahmenbedingungen und einer engagierten Spracherziehungsarbeit der Eltern die intentionale, bilinguale Spracherziehungsmethodik es grundsätzlich nicht ausschließt, zumindest ähnliche Ergebnisse wie eine natürliche, bilinguale Spracherziehung hervorzubringen. Kurzum: Die bilinguale Erziehungsleistung der Eltern dieser Fallstudien zog bislang positive Ergebnisse nach sich und macht eine weitere, glückende Entwicklung des Bilingualismus der Kinder Christian und Sebastian (natürlicher Bilingualismus), Bastian und Eliane (intentionaler Bilingualismus) wahrscheinlich. So zog auch die beobachtete intentionale Bilingualerziehung von Bastian und Eliane durchaus positive Entwicklungen in der bilingualen Sprachentwicklung nach sich. Mit erwähnten Unterschieden gelten auch die intentional zweisprachig erzogenen Kinder als vollwertig bilingual. Einen weiteren, wichtigen empirischen Nachweis einer erfolgreichen intentionalen Zweisprachigkeitserziehung brachte auch George Saunders in die Bilingualismusforschung ein. Saunders führt mit seinen Darstellungen zum Thema überzeugend vor, dass sich eine intentionale Bilingualerziehung von Kindern selbst unter widrigen Bedingungen lohnen kann. So mehren sich die empirischen Fallstudien zum Thema zunehmend und erweitern dabei die Forschungslandschaft. Mit Bedacht auf gewisse Voraussetzungen der Spracherziehung belegen sie weitere, gelungene intentionale Spracherziehungsmodelle und erweitern damit den fachspezifischen Diskurs.

So wollte diese Arbeit neben den bereits geleisteten empirischen Fallstudien der Bilingualismusforschung einmal mehr zeigen, dass auch ein intentionaler Bilingualerziehungsansatz unter bestimmten Voraussetzungen durchaus von Erfolg gekrönt sein kann. Alle erwähnten Eltern eint das Ziel, ihren Kindern durch die Bilingualerziehung einen unwiederbringlichen Vorteil mit auf den Weg zu geben. Der Regelkatalog will dafür Anregungen zur Spracherziehungspraxis geben, um Eltern zu einer motivierten Haltung im Hinblick auf eine gelungene, mehrsprachige Erziehung ihres Kindes zu bewegen. Als gewinnbringender Erfahrungswert für Eltern und Kinder kann eine bewusste Bilingualerziehung in einer späteren Reflexion der Sprachbiographie des Kindes als wesentlicher Beitrag zum Startkapital des Kindes gewertet werden. Ein intentionaler Spracherziehungsansatz, der dem Kind auf bewusstem

Wege Zweisprachigkeit zu vermitteln sucht, kann deshalb nicht von Schaden sein, da den Kindern zumindest aktiv ein Zugang zu Mehrsprachigkeit geschaffen wird und sie auf Sprachen sensibilisiert werden. Sprachaffinität in einer von Mehrsprachigkeit geprägten, globalen Gesellschaft zu fördern, gilt abschließend als wünschenswerter Ansatz, denn es erweitert nicht zuletzt unseren Blickwinkel auf die Realität. So scheint das Eingangszitat in einer Reflexion in deutscher Fassung mitunter eine weitere Facette unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit zu sein, einen anderen Blick auf das Gesagte zu werfen und einen positive Aussicht auf Mehrsprachigkeit zu geben:

*„Jede neue Sprache ist wie ein offenes Fenster,
das einen neuen Ausblick auf die Welt eröffnet und
die Lebensauffassung weitet.“*⁴¹⁹

⁴¹⁹ Frank Harris (1856-1931), anglo-irischer Schriftsteller.

8 Catálogo de reglas útiles para la educación bilingüe en la práctica

Las siguientes reglas útiles representan lo que he sacado en conclusión del estudio y precisan cómo se puede realizar la educación bilingüe – tanto de manera natural como intencional - en la práctica:

- **SE FOMENTA LA AUTENTICIDAD DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE**

De forma ideal, la educación bilingüe se realiza de manera natural y sin éstress. También por la educación intencional, se recomienda de elegir un método que parece lo más posible a la autenticidad de la educación bilingüe de forma natural. El método de educación lingüística de „una persona – una lengua“ puede resultar bien prometedor en ambos casos.

- **EL USO FUNCIONAL Y LA SEPARACIÓN DE IDIOMAS**

Los principios del método elegido deben ser seguidos de forma consecuente desde el inicio, también en épocas de crisis. Por lo tanto, evítese la mezcla de idiomas. En todo caso, los padres sirven de modelo lingüístico.

- **EL PAPEL DEL INPUT A NIVEL LINGÜÍSTICO Y EMOCIONAL**

Debe cuidarse del input equilibrado de ambos idiomas y de la relación emocional.

- **LA ACTITUD POSITIVA FRENTE AL BILINGÜISMO**

La educación bilingüe debe estar acompañada de una actitud positiva frente al bilingüismo. Asimismo, es importante la actitud positiva del entorno. De esa manera, el niño puede desarrollar ambos idiomas.

- **SE MANTIENE LA SEPARACIÓN DE IDIOMAS Y SE REFUERZA ACTIVAMENTE LA LENGUA DÉBIL**

Evítese la mezcla de idiomas. Tratar de que la lengua del entorno no se imponga, de modo que la lengua más débil no se debilite aún más. Es conveniente reforzar la lengua débil haciendo viajes al país en el que esa lengua es la del entorno.

- **SERÍA ÚTIL EL PRESTIGIO SOCIAL POSITIVO DE AMBOS IDIOMAS**

Cuanto más positiva la percepción del prestigio social del idioma tanto más se valora el uso de idiomas. Dependiente de la percepción de la sociedad, por desgracia, eso no vale por todos los idiomas.

- **NO SE EXIJA DEMASIADO!**

Se realiza el desarrollo lingüístico del niño sin estrés. Por lo tanto, no se exija demasiado del niño ni de sí mismo.

- **CONSULTA SÓLO ESPECIALISTAS**

Se puede tener confianza en especialistas, aunque, sobre todo, se tiene confianza en su sensación intuitiva.

- **NO HAY QUE DEJARSE IRRITAR, NI DURANTE ÉPOCAS CRÍTICAS!**

No hay que dejarse irritar. El bilingüismo no causa, necesariamente, irregularidades en el uso del idioma; éstas se solucionan normalmente por sí solas.

- **REFUERZO ESCOLAR - EDUCACIÓN COMPLEMENTARIA EN AMBAS LENGUAS**

Sería deseable una educación complementaria en la lengua débil para que ambas lenguas reciban suficiente refuerzo escolar.

Parece que, en caso de que se sigan consecuentemente estas diez reglas, la educación bilingüe resulta prometedor. En casos de educación bilingüe de manera intencional, se aplican completamente las siguientes reglas útiles:

- **COMPETENCIA EN LA LENGUA EXTRANJERA**

Trata de mantener el alto nivel lingüístico dado que la educación intencional se basa en la competencia de la lengua extranjera. Un alto nivel lingüístico le da seguridad en manejar el idioma y se relaciona, automáticamente, con la perseverancia de la educación. Por lo tanto, sería deseable el desarrollo continuado para garantizar el nivel necesario. Cuanto más alto el nivel de la lengua extranjera tanto más fácil y natural el desarrollo lingüístico del niño.

- **ESTANCIAS EN EL PAÍS EN EL QUE LA LENGUA DÉBIL ES LA DEL ENTORNO**

Aún más importante por la educación intencional, tratar de que la lengua del entorno no se imponga, de modo que la lengua más débil no se debilite aún más. Es importante el fomento de la autenticidad lingüística y el reforzamiento de la lengua débil haciendo viajes al país en el que esa lengua es la del entorno.

- **DESARROLLO DE ESTRATEGIAS COMPLEMENTARIAS DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE PARA REFORZAR LA AUTENTICIDAD**

La autenticidad lingüística debe ser garantizado complementariamente para compensar el aspecto natural. Niñeras suelen usar sólo su lengua materna para que pueda ser compensada la autenticidad de idiomas. Material lingüístico auténtico, guarderías multilinguales, entre otras medidas educadoras, favorecen la educación lingüística.

- **SE ACTÚA CON INGENIO**

La educación sí puede tener elementos ingeniosos! Se prueba lo que le sirve.

- **SE CUIDA LA INCENTIVACIÓN Y AFINIDAD PARA LENGUAS**

- **NO HAY QUE DEJARASE IRRITAR**

No hay que dejarse irritar de crítica del entorno ni de irregularidades. Se busca su estrategia y se realiza la educación bilingüe intencional de manera consecuente.

- **MÁS QUE NADA, SE REALIZA EL VALOR DE ESA EDUCACIÓN!**

En su vida, el niño saca provecho de ser bilingüe. El valor positivo de la educación bilingüe intencional justifica su esfuerzo. Se realiza el valor de esa educación, sobre todo en épocas de crisis como motivador.

9 Catalogue des règles utiles pour l'enseignement bilingue dans la pratique

Les règles suivantes représentent les résultats de la recherche et précisent comment mettre en application l'enseignement bilingue – naturellement et intentionnellement - dans la pratique :

- **AUTHENTICITÉ DE L'ENSEIGNEMENT BILINGUE**

Idéalement, l'enseignement bilingue se réalise de façon naturelle et sans contrainte ni stress. Ainsi, pour l'enseignement intentionnel, il est recommandable que les parents se décident pour une méthode qui s'approche le plus possible de l'authenticité de l'enseignement bilingue de forme naturelle. La méthode de l'enseignement bilingue « une personne – une langue » est recommandable pour les deux formes.

- **L'USAGE FONCTIONNEL ET LA REPARTITION DES LANGUES ENTRE LES PARENTS**

Dès le début de l'enseignement, les principes de la méthode doivent s'appliquer de façon cohérente, même en période de crise. Évitez de mélanger les langues et servez de modèle linguistique à l'enfant.

- **LE RÔLE DE L'INPUT AU NIVEAU LINGUISTIQUE ET EMOTIONNEL**

Prêtez attention à ce que l'input s'applique de façon équilibrée sur les plans linguistique et émotionnel.

- **L'ATTITUDE POSITIVE POUR L'ENSEIGNEMENT BILINGUE**

L'enseignement doit aller de pair avec une attitude positive pour l'enseignement bilingue. C'est la raison pour laquelle l'attitude positive de l'environnement social influence favorablement l'enseignement.

- **PRÊTEZ ATTENTION À LA REPARTITION DES LANGUES ET À L'ENCOURAGEMENT ACTIF DE LA LANGUE DÉFICITAIRE**

Évitez le mélange des langues et faites en sorte que le langage de l'environnement s'impose pour que la langue déficitaire ne souffre plus. Il convient d'encourager la langue déficitaire en faisant des voyages dans des pays dans lesquels le langage de l'environnement représente la langue déficitaire.

- **LE PRESTIGE SOCIAL DU LANGAGE**

Plus positif sera le prestige social du langage, et plus grande sera la valeur de l'usage. En dépendant de la perception de société, le prestige social positif malheureusement ne s'adresse pas à toutes les langues.

- **NE DEMANDEZ PAS TROP!**

La réalisation du développement linguistique de l'enfant doit fonctionner sans stress. Ne demandez trop ni à l'enfant ni à vous-même.

- **DEMANDEZ DE L'AIDE SEULEMENT AUX SPÉCIALISTES**

Vouz pouvez faire confiance aux spécialistes, mais surtout, vous devez garder confiance en vous-même et en votre intuition. Restez fidèle à vous-même.

- **NE VOUS INSÉCURISEZ PAS!**

Ne vous insécurisez pas, même en période de crise. Le bilinguisme ne cause pas nécessairement des irrégularités, il se règle par soi-même.

- **L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE**

Il est souhaitable de renforcer l'enseignement scolaire complémentaire pour la langue déficitaire afin que l'enfant acquière l'aptitude linguistique d'écrire et lire.

Si vous poursuivez de façon cohérente ces dix règles dans la pratique, l'enseignement bilingue se révèle bien favorable. Pour l'enseignement bilingue de forme intentionnelle, les règles complémentaires suivantes sont utiles:

- **LA LANGUE ÉTRANGÈRE ET LE DOMAINE DE COMPÉTENCE**

Essayez de maintenir le langage à un haut niveau, puisque l'éducation intentionnelle se fonde sur la compétence dans la langue étrangère. Un langage de haut niveau donne la sécurité d'exécuter l'enseignement et est liée, automatiquement, avec la persévérance de l'éducation. Par conséquent, il serait souhaitable de poursuivre le développement du niveau de garantie requis. Le développement du langage de l'enfant est d'autant plus facile et naturel que le niveau de la langue étrangère est élevé.

- **SÉJOURS DANS LE PAYS DANS LEQUEL LA LANGUE DÉFICITAIRE EST CELLE DE L'ENVIRONNEMENT**

C'est encore plus important pour l'éducation intentionnelle. Essayez de faire en sorte que la langue de l'environnement ne s'impose pas, afin que la langue la plus faible ne faiblisse pas plus. Il est important pour l'authenticité linguistique et pour le renforcement de la langue déficitaire que vous fassiez des voyages dans le pays où cette langue est celle de l'environnement.

- **DES STRATÉGIES COMPLÉMENTAIRES QUI VONT AVEC L'ENSEIGNEMENT BILINGUE POUR RENFORCER L'AUTHENTICITÉ**

L'authenticité linguistique représente un facteur important pour compenser l'aspect naturel. La bonne d'enfants doit parler seulement sa langue maternelle avec l'enfant pour renforcer l'aspect de l'authenticité linguistique. Des matériaux linguistiques authentiques, des jardins d'enfants multilingues ou internationaux et autres matériaux éducatifs renforcent l'enseignement linguistique.

- **L'ENSEIGNEMENT INVENTIF**

L'enseignement peut se réaliser de façon inventive. Vous pouvez essayer des activités d'invention.

- **PRÊTEZ ATTENTION À L'ENCOURAGEMENT ET L'AFFINITÉ POUR LES LANGUES**

- **NE VOUS INSÉCURISEZ PAS!**

Ne vous insécurisez pas, même en cas de critique de l'environnement social. Choisissez votre stratégie et continuez l'enseignement bilingue de façon cohérente.

- **SURTOUT, RECONNAISSEZ LA VALEUR DE CET ENSEIGNEMENT!**

L'enfant bilingue doit prendre conscience de l'avantage d'être bilingue. Reconnaissez la valeur de cet enseignement, surtout en période de crise et restez motivé.

10 Bibliographie

- Adamson Hoebel, Edward, 1966, *Anthropology. The Study of Man*, New York: McGraw-Hill;
- Aleemi, Janet, 1991, *Zur sozialen und psychischen Situation von Bilingualen: Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung*, Frankfurt am Main: Lang;
- Andersen, Hans Christian, 1835, *Gesammelte Märchen*, Leipzig: Schmidt&Günther;
- Allot, Robin, 2001, *The Natural Origin of Language. The Structural Inter-relation of Language, Visual Perception and Action*, Hertfordshire: Able Publishing;
- Atteslander, Peter, ¹⁰2003, *Methoden der empirischen Sozialforschung*, Berlin: De Gruyter;
- Auer, Peter, Ed., 2002, *Code-switching in conversation: language, interaction and identity*, London: Routledge;
- Baetens Beardsmore, Hugo, 2003, „Who's Afraid of Bilingualism?“, in: Wei, Li; Housen, Alex; Dewaele, Jean-Marc, Eds., *Bilingualism: Beyond Basic Principles*, Clevedon: Multilingual Matters, 10-25;
- Barasch, Ronald M., Ed., 1994, *Beyond the monitor model: comments on current theory and practice in second language acquisition*, Boston; Massachusetts: Heinle&Heinle;
- Bloomfield, Leonard, 1933, *Language*, New York: Holt;
- Bloomfield, Leonard, 1995, *Language*, New Delhi: Motilal Banarsidass Publishers;
- Böhm, Gerhard, 1987, *Suffixkonjugation. Zur Aussagenbildung in den „Hamitensprachen“*, Wien: VWGÖ;
- Busse, Dietrich, 2012, *Frame-Semantik. Ein Kompendium*, Berlin; Boston: De Gruyter;
- Bußmann, Hadumod, Ed., 2002, *Lexikon der Sprachwissenschaft*, Stuttgart: Kröner;
- Butzkamm, Wolfgang; Butzkamm, Jürgen, 2004, *Wie Kinder sprechen lernen: Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen*, Tübingen: Francke;

Cichon, Peter, 2002, "Bewältigung(versuche) von Sprachkonflikten im Bewusstsein bilingualer Sprecher", in: Štefanik, Jozef, Ed., *Bilingvizmus - minulosť, prítomnosť a budúcnosť* (Zweisprachigkeit - Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft). Kolloquium an der Comenius-Universität Bratislava, 22.II.2002, Bratislava: Academic Electronic Press, 29-36;

Cichon, Peter; Cichon, Ludmilla, Eds., 2009, *Didaktik für eine gelebte Mehrsprachigkeit*, Wien: Praesens;

Deutscher, Guy, 2010, *Im Spiegel der Sprache. Warum die Welt in anderen Sprachen anders aussieht*. München: Beck;

Dieterich, Michael, ⁶2000, *Handbuch Psychologie und Seelsorge*, Wuppertal: Brockhaus;

Dietrich, Rainer, 1987, „Erstsprache – Zweitsprache – Muttersprache - Fremdsprache“, in: Ammon, Ulrich; Dittmar, Norbert; Mattheier, Klaus J., Eds., *Soziolinguistik: Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*, Berlin; New York: de Gruyter, 352 –359;

Dietrich, Rainer, ²2004, „Erstsprache – Zweitsprache – Muttersprache - Fremdsprache“, in: Ammon, Ulrich; Dittmar, Norbert; Mattheier, Klaus J.; Trudgill, Peter, Eds., *Soziolinguistik: Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*, Berlin; New York: De Gruyter, 305 –313;

Dorfmueller-Karpusa, Käthi, 1993, *Kinder zwischen zwei Kulturen: Soziolinguistische Aspekte der Bikulturalität*, Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag;

Dresselhaus, Günter, 1979, *Langue, Parole und Kompetenz, Performanz: Zur Klärung der Begriffspaare bei Saussure und Chomsky*, Frankfurt: Lang;

Dürscheid, Christa, ⁶2012, *Syntax: Grundlagen und Theorien*, Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht;

Edelman, Martin, 1969, „The contextualization of school children's bilingualism“, in: *Modern Language Journal* 53, 179-182;

Ellermann, Jennifer, 2009, *"Für heaven's Willen!": Sprachliche Risiken beim Bilingualismus*, Norderstedt: Grin;

Ellis, Rod, 1990, *Instructed second language acquisition: learning in the classroom*, Oxford: Blackwell;

Europäischen Kommission, 1995, *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Brüssel: Faix;

Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit; Goethe-Institut Inter Nationes, Ed., 2001, *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*, Berlin: Langenscheidt;

Felix, Sascha W., 1978, *Linguistische Untersuchungen zum natürlichen Zweitspracherwerb*, München: Fink;

Feuge, Kerstin, 2003, *Über den Ursprung der Sprachen*, Oldenburg: Lamberti;

Firth, John Rupert, 1964, *The Tongues of Men and Speech*, London: Oxford University Press;

Flick, Uwe, 1991, „Stationen des qualitativen Forschungsprozesses“, in: Flick, Uwe, et al., Eds., *Handbuch qualitative Sozialforschung*, München: Psychologie Verlags Union; 148ff;

Flick, Uwe, Ed., 2005, *Qualitative Sozialforschung*, Reinbek: Rowohlt;

Földes, Csaba, 2005, *Kontaktdeutsch: Zur Theorie eines Varietätentyps unter transkulturellen Bedingungen von Mehrsprachigkeit*, Tübingen: Narr;

Fthenakis, Wassilios E., et. al., 1985, *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes: Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*, München: Hueber;

Garlin, Edgardis, 2008, *Bilingualer Erstspracherwerb. Sprachlich handeln - Sprachprobieren - Sprachreflexion. Eine Langzeitstudie eines deutsch-spanisch aufwachsenden Geschwisterpaares*, Münster: Waxmann;

Goebel, Hans, et al., Ed., 1997, *Kontaktlinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, Berlin; New York: De Gruyter;

Grosjean, François, 1982, *Life with Two Languages: an Introduction to Bilingualism*, Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press;

- Gumperz, John J., 1971, *Language in social groups*, Stanford: Stanford University Press;
- Gumperz, John J., Dell H., Hymes, 1986, *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, Oxford: Blackwell;
- Harding-Esch, Edith; Riley, Philip, 2003, *The bilingual family: a handbook for parents*, Cambridge: Cambridge University Press;
- Haugen, Einar, 1953, „Problems of Bilingual Description”, in: *Georgetown Monograph Series on Language and Linguistics* 7, 19-30;
- Herder, Johann Gottfried, 1772, *Abhandlung über den Ursprung der Sprache*, Berlin: Christian Friedrich Voß;
- Herder, Johann Gottfried; Irmischer, Hans Dietrich, Ed., 1993, *Abhandlung über den Ursprung der Sprache*, Stuttgart: Reclam;
- Hesse, Silke, 1980, „Reflections of an Australian bilingual”, in: *Journal of Intercultural Studies* 1, 53-55;
- Hewes, Gordon Winant, 1973, *The Origin of Men. Basic concepts in anthropology*, Minneapolis: Burgess;
- Hirsh-Pasek, Kathy; Golinkoff, Roberta M., 1996, *The Origins of Grammar. Evidence from Early Language Comprehension*, Cambridge: MIT Press;
- Houwer, Annick de, 2005, „Early Bilingual Acquisition. Focus on Morphosyntax and the Separate Development Hypothesis“, in: Kroll, Judith F.; De Groot, Anette M.B., Eds., *Handbook of Bilingualism. Psycholinguistic Approaches*, Oxford: Oxford University Press, 30-48;
- Houwer, Annick de, 2009, *Bilingual First Language Acquisition*, Bristol: Multilingual Matters;
- Humboldt, Wilhelm von; Böhler, Michael, Ed., 1973, *Schriften zur Sprache*, Stuttgart: Reclam;

- Humboldt, Wilhelm von; Helbig, Gerhard, Ed., ²1973, *Geschichte der neueren Sprachwissenschaft: Unter dem besonderen Aspekt der Grammatik-Theorie*, München: Max Hueber;
- Jacobson, Roman, 1973, *Essais de Linguistique Générale: Rapports Externes Du Langage*, Paris: Les Éditions de Minuit;
- Jespersen, Otto, 1925, *Die Sprache. Ihre Natur, Entwicklung und Entstehung*. Heidelberg: Winter;
- Jiménez, Inés M., 2010, „Intentional Bilingualism. A different Approach to early Childhood Bilingualism”, in: *The Bilingual Family Newsletter* 27(1), 4-5;
- Jong, Eveline de, 1986, *The Bilingual Experience: A Book for Parents*. Cambridge: Cambridge University Press;
- Katholische Bibelanstalt, Ed., 1980, *Die Bibel: Einheitsübersetzung Altes und Neues Testament*, Freiburg: Herder;
- Kielhöfer, Bernd; Jonekeit, Sylvie, ¹⁰1995, *Zweisprachige Kindererziehung*, Tübingen: Stauffenberg;
- Klein, Wolfgang, 1992, *Zweitspracherwerb: Eine Einführung*, Frankfurt: Hain;
- Krashen, Stephen D.; Terrell, Tracy D., 1984, *The natural aproach: language acquisition in the classroom*, Oxford: Pergamon;
- Kremnitz, Georg, 1997, *Die Durchsetzung der Nationalsprachen in Europa*, Münster: Waxmann;
- Lambeck, Klaus, 1984, *Kritische Anmerkungen zur Bilingualismusforschung*, Tübingen: Narr;
- Lamnek, Siegfried, 1995, *Qualitative Sozialforschung*, Weinheim: Beltz;
- Lanza, Elizabeth, 1997, *Language mixing in infant bilingualism: a sociolinguistic perspective*, Oxford: Clarendon Press;
- Largo, Remo H., ¹²2006, *Babyjahre: Die frühkindliche Entwicklung aus biologischer Sicht*, München: Piper;

- Lenneberg, Eric H., 1972, *Biologische Grundlagen der Sprache*, Frankfurt: Suhrkamp;
- Linser, Guido, 1992, *Piaget und der Strukturalismus: Erklärungsmodelle zur Systematik der ontogenetischen Stufenabfolge und deren erkenntnistheoretische Implikation hinsichtlich der Dialektik von biologischen Funktionen und kognitiven Strukturen*, Frankfurt: Haag und Herchen;
- Locke, John, 1836, *An Essay Concerning Human Understanding*, London: Tagg;
- Lüdi, Georges, 2005, „Code-Switching/Sprachwechsel“, in: Ammon, Ulrich; Dittmar, Norbert; Mattheier, Klaus J.; Trudgill, Peter, Eds., *Soziolinguistik: Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*, Berlin, New York: De Gruyter, 341–350;
- Lüdi, Georges, 1990, „Diglossie et polyglossie“, in: Holtus, Günter; Metzeltin, Michael; Schmitt, Christian, Eds., *Lexikon der Romanistischen Linguistik V /1*, Tübingen: Max Niemeyer, 307-334;
- Mackey, William Francis, 1962, „The Description of Bilingualism“, in: Wei, Li, Ed., 2000, *The Bilingualism Reader*, London: Routledge, 26-54;
- Madame Leprince de Beaumont, 1847, *Le Magasin des Enfants*, Paris : J.-B. Gros;
- Markowitsch, Hans J.; Welzer, Harald, 2005, *Das autobiographische Gedächtnis. Hirnorganische Grundlagen und biosoziale Entwicklung*, Stuttgart: Klett-Cotta;
- Martinet, André, 1960, *Éléments de linguistique générale*, Paris: Armand Colin;
- Martinet, André, 1973, *Linguistik. Ein Handbuch*, Stuttgart: Metzler;
- Montanari, Simona, 2010, „Launching the First Italian-English Dual Language Program in California“, in: *The Bilingual Family Newsletter* 27 (1), 6;
- Oksaar, Els, 1977, *Spracherwerb im Vorschulalter: Einführung in die Pädinguistik*, Stuttgart: Kohlhammer;
- Overbeke, Maurice van, 1972, *Introduction au Problème du Bilinguisme*, Bruxelles: Editions Labor;

- Pallay, Jozef, 2006, „Ist intentionale Zweisprachigkeit künstlich?“, in: Cichon, Peter, Ed., *Gelebte Mehrsprachigkeit. Akten des Wiener Kolloquiums zur individuellen und sozialen Mehrsprachigkeit, 5./6.XI.2005*, Wien: Praesens Verlag, 47-52.
- Piaget, Jean, 1976, *Psychologie der Intelligenz*, München: Kindler;
- Piske, Thorsten, 2001, *Artikulatorische Muster im frühen Laut- und Lexikonerwerb*, Tübingen: Narr;
- Riehl, Claudia Maria, 2004, *Sprachkontaktforschung: Eine Einführung*, Tübingen: Narr;
- Rivarol, Antoine de, 1784, *Discours de l'Universalité de la langue Française*, Paris: Bailli, Desseigne;
- Romaine, Suzanne, 1989, *Bilingualism*, Oxford: Blackwell;
- Sapir, Edward, 1921, *Language. An introduction to the study of speech*, New York: Harcourt;
- Saunders, George, 1982, *Bilingual Children. Guidance for the Family*, Clevedon: Multilingual Matters;
- Saunders, George, 1986, „'Artificial' bilingualism“, in: *The Bilingual Family Newsletter* 3 (3), 3-4;
- Saunders, George, 1988, *Bilingual Children. From Birth to Teens*, Clevedon: Multilingual Matters;
- Saunders, George, 1990, „'Artificial' Bilingualism: Must it Fail?“, in: *Learning, keeping and using language: selected papers from 8th World Congress of Applied Linguistics, Sydney, 16-21 August 1987*, Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing, 115-134;
- Saussure, Ferdinand de, 1972, *Cours de linguistique générale*, Paris: Payot;
- Sørensen, Judith, 2004, „An Artificial Mother Tongue?“, in: *The Bilingual Family Newsletter* 21(1), 6f;
- Spitzer, Leo, 1944, „Muttersprache“, in: *Monatsheft für den deutschen Unterricht* XXXVI, Madison: Wisconsin University Press, 119-130;

- Spöhring, Walter, 1989, *Qualitative Sozialforschung*, Stuttgart: Teubner;
- Steiner, George, 1994, *Nach Babel: Aspekte der Sprache und des Übersetzens*, Frankfurt: Suhrkamp;
- Štefánik, Jozef, 1996, „Intentional Bilingualism in Children”, in: *Human Affairs* 6, 135-141;
- Štefánik, Jozef, 1997, „Intentional Bilingualism. Slovak-English Bilingual Family in Slovakia”, in: *The Bilingual Family Newsletter* 17(1), 5-7;
- Štefánik, Jozef, 1999, „Experiences in the Slovak-English Bilingual Upbringing of a Child”, in: *Studia Psychologica* 41, 33-39;
- Štefánik, Jozef, Ed., 2004, *Antológia bilingvizmu*, Bratislava: Academic Electronic Press;
- Stern, Clara; Stern, William, 1907, *Die Kindersprache: Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung*, Leipzig: Barth;
- Süßmilch, Johann Peter, 1766, *Die göttliche Ordnung in den Veränderungen des menschlichen Geschlechts, aus der Geburt, dem Tode und der Fortpflanzung desselben*, Berlin: Verlag der Buchhandlung der Realschule;
- Taeschner, Traute, 1983, *The sun is feminine: a study on language acquisition on bilingual children*, Berlin/Heidelberg/New York/Tokyo: Springer;
- Thomason, Sarah G., 2005, *Language Contact: an introduction*, Edinburgh: Edinburgh University Press;
- Tophinke, Doris, 2002, „Biografie linguistique – Biographies langagières – Biografías lingüísticas – Sprachbiografien“, in: Adamzik, Kirsten; Roos, Eva, Eds., *Bulletin valsasla no. 76*, Neuchâtel: IRDP, 9ff;
- Triarchi-Hermann, Vassilia, 2003, *Mehrsprachige Erziehung: Wie Sie ihr Kind fördern*, München: Reinhardt;
- Vogl, Verena, 2010, *Bilingualismus Deutsch-Spanisch bei Kindern: Eine Fallstudie*, Wien: Diplomarbeit;

- Wei, Li, Ed., 2000, *The Bilingualism Reader*, London: Routledge;
- Weinreich, Uriel, 1968, *Languages in contact: findings and problems*, The Hague: Mouton;
- Weinreich, Uriel, 1977, *Sprachen in Kontakt: Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung*, München: Beck;
- Weisgerber, Leo, 1966, „Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit“, in: *Wirkendes Wort* 16, 73-89;
- Whorf, Benjamin Lee; Krausser, Peter, Ed., 1963, *Sprache – Denken – Wirklichkeit. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie*, Reinbek: Rowohlt's Enzyklopädie;
- Wittgenstein, Ludwig, 1958, *The Blue and Brown Books. Preliminary Studies for the 'Philosophical Investigations'*, Oxford: Blackwell;
- Wode, Henning, ¹1988, *Einführung in die Psycholinguistik: Theorien, Methoden, Ergebnisse*, Ismaning: Hueber;
- Wode, Henning, ¹1993, *Psycholinguistik: Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*, Ismaning: Hueber;
- Zimmer, Dieter E., ²1995, *So kommt der Mensch zur Sprache. Über Spracherwerb, Sprachentstehung und Sprache & Denken*, München: Heyne.

11 Anhang

11.1 Interviewleitfaden Familie A

1. Befragung der Eltern

Fragen an den Vater

Allgemeine Fragen

- (1) Wo bist du geboren und aufgewachsen?
- (2) Welchen Beruf hast du erlernt?
- (1) Was ist deine Muttersprache?
- (2) Welche Sprachen sprichst du?
- (3) Wie und wo hast du deine Frau kennen gelernt?

Spezifische Fragen zur Fremdsprache

- (4) Wann und wie hast du begonnen, Spanisch zu lernen?
- (5) Wie gut sprichst du Spanisch? (Schulnotensystem 1-5)
- (6) Wie flüssig, wie korrekt ist dein Spanisch in folgenden Bereichen: Aussprache, Grammatik, Wortschatz, Umgangssprache, gehobene Sprache? (Schulnotensystem 1-5)
- (7) Wie bewertest du deine Kompetenz in Spanisch unterteilt in die sprachlichen Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben? (Schulnotensystem 1-5)
- (8) Hast du das Gefühl, jedem Thema (Politik, Kunst, Literatur, ...) auf Spanisch folgen zu können?
- (9) Benützt du gelegentlich ein D-S / S-D Wörterbuch? Wann ist es für dich hilfreich?

Spezifische Fragen zur bilingualen Situation der Kinder

- (10) Wie definierst du Zweisprachigkeit?
- (11) Hast du dir Gedanken gemacht, in welcher Sprache du die Kinder erziehen willst?
Wenn nein, warum nicht?
- (12) Gab es gegenüber den Kindern eine sprachliche Rollenaufteilung seitens dir und deiner Frau?
- (13) Welche Gedanken hast du dir gemeinsam mit deiner Frau zur Namensgebung der Kinder gemacht? Warum?
- (14) Was ist das Ziel deiner Erziehung im Bezug auf die Sprache und Identität der Kinder?
- (15) Würdest du deine Kinder als bilingual bezeichnen? Warum (nicht)?
- (16) Wie würdest du den Charakter der beiden Kinder beschreiben?
- (17) Welche Sprache sprichst du (hauptsächlich)
 - a) mit deiner Frau?
 - b) mit den Kindern?
- (18) Variiert die Sprache, in der du dich an die einzelnen Familienmitglieder wendest, gelegentlich? Wenn ja, wann, mit wem und warum?
- (19) In welcher Sprache wenden sich die Kinder normalerweise an dich? Gab es besondere Ereignisse, wo dies nicht der Fall war?
- (20) Hast du das Gefühl, die Kinder beeinflussen sich gegenseitig sprachlich? Beschreibe.

- (21) Gab es Situationen, in denen du den sprachlich Ausdruck deiner Kinder nicht verstanden hast? Gibt es so etwas wie eine Geheimsprache zwischen ihnen? Beschreibe.
- (22) In welcher Sprache spricht ihr in der Familie, wenn alle zusammen sind?
- (23) Gab es Situationen, denen du entnehmen konntest, dass sich die sprachliche Kompetenz der Kinder unausgewogen entwickelte? Wie hast du das erkannt? Worauf führst du das zurück? Was hast du unternommen?
- (24) Hattest du jemals das Gefühl, die zweisprachige Erziehung überfordere die Kinder?
- (25) Änderte sich die sprachliche Kompetenz im Laufe ihres Heranwachsens? Wann und wie? (Denke an das soziale Umfeld, den Kindergarten, die Schule)
- (26) Welche Vor-/Nachteile siehst du in der Zweisprachigkeit deiner Kinder?
- (27) Entstand ihnen aufgrund ihrer Zweisprachigkeit jemals ein Vor- / Nachteil?

Fragen an die Mutter

Preguntas generales

- (1) ¿Dónde naciste y dónde creciste?
- (2) ¿Cuál es tu profesión?
- (3) ¿Qué lengua materna tienes?
- (4) ¿Cuántos idiomas sabes hablar?
- (5) ¿Dónde y cómo conociste a papá?

Preguntas específicas en torno al alemán

- (6) ¿Cuándo y cómo aprendiste a hablar el alemán?
- (7) ¿Cómo valorarías tu competencia respecto al alemán? (notas 1-5)
- (8) ¿Y en cuanto a la lengua alemana, cómo valorarías tu dominio del idioma (corrección y fluidez) en: pronunciación, gramática, vocabulario, lenguaje coloquial, lenguaje elevado/formal? (notas 1-5)
- (9) ¿Cómo valorarías tu competencia respecto a: escuchar, hablar, leer, escribir en alemán? (notas 1-5)
- (10) ¿Puedes seguir cualquier tema en alemán (política, arte, literatura)? Sí / No
- (11) ¿Consultas de vez en cuando el diccionario?

Preguntas específicas en torno al bilingüismo de los niños

- (12) ¿Qué significa „bilingüismo” para ti personalmente?
- (13) ¿Pensaste en alguna estrategia para educarlos en dos idiomas? Si no, ¿por qué?
- (14) ¿Existe un reparto de roles dentro de la familia respecto a los idiomas?
- (15) ¿Querías ponerles nombres españoles a tus hijos? Por qué sí/no?
- (16) ¿Qué lengua hablas con papá y por qué?
- (17) ¿En qué lengua empezaron a hablar y cuáles fueron las primeras palabras?
- (18) ¿Había cierta mezcla entre el alemán y el español cuando eran pequeños? Por ejemplo, ¿producían frases de tres palabras de las cuales una de ellas era en alemán?
- (19) ¿Qué lengua hablas normalmente con tus hijos y por qué? ¿Y ellos contigo? En caso de que cambies el idioma al hablar con tus hijos, ¿a qué se debe?
- (20) ¿Se han negado alguna vez a hablar español contigo? ¿De qué depende eso?
- (21) Con el tiempo, ¿ha cambiado algo en el uso de las lenguas de tus hijos? Por ejemplo, ¿utilizaban otra lengua cuando eran pequeños?
- (22) ¿Existe cierto lenguaje secreto entre tus hijos?
- (23) ¿Qué fin tiene tu educación en lo que respecta al bilingüismo/a la identidad de los niños?
- (24) ¿Podrías decir que tus hijos son bilingües? ¿Por qué sí/no?

- (25) ¿Cómo describirías el carácter de los dos?
- (26) ¿Qué lengua se usa cuando la familia está cenando?
- (27) Ha habido situaciones que te hayan mostrado que la educación bilingüe estaba desequilibrada? ¿Cómo se ha expresado eso y cuál fue tu reacción?
- (28) ¿Crees que la educación bilingüe es algo normal para ellos o les exige demasiado?
- (29) ¿Cómo ha cambiado la competencia de tus hijos en alemán / español durante su niñez (entorno social, guardería, escuela)?
- (30) ¿Qué ventajas / desventajas ves respecto al bilingüismo de tus hijos? ¿Fueron discriminados o favorecidos alguna vez?
- (31) ¿Son diferentes tus hijos a causa de su bilingüismo? ¿Por qué?
- (32) ¿Ves la situación familiar cubana (respecto a la cultura y el idioma) como enriquecimiento personal para tus hijos? ¿Lo fomentas como madre? ¿Por qué sí/no?

2. Befragung der Kinder

Fragen an Christian

- (1) Welche Sprache sprichst du normalerweise mit deiner Mutter / deinem Vater / deiner Schwester (mir) / Sebastian / Oma Gloria / Opa Kurt / deinen Freunden?
- (2) Welche Sprache gefällt dir besser? Deutsch oder Spanisch?
- (3) Welche Sprache sprichst du lieber? Spanisch oder Deutsch?
- (4) Verwechselst du sie manchmal?
- (5) Ist es für dich einfach, einmal etwas auf Deutsch und dann wieder etwas auf Spanisch zu sagen?
- (6) Ist Spanisch leichter als Deutsch?
- (7) Wie gut sprichst du Deutsch/Spanisch? (Schulnotensystem 1-5)
- (8) Wie gut verstehst du Deutsch/Spanisch? (Schulnotensystem 1-5)
- (9) Wann sprichst du mit wem Spanisch/Deutsch?
- (10) Welche Sprache sprichst du, wenn die ganze Familie zusammen ist?
- (11) Passiert es manchmal, dass du einen deutschen Satz beginnst und dann auf Spanisch weitersprichst? Oder du fügst in einem spanischen Satz ein deutsches Wort ein, weil du es gerade auf Spanisch nicht weißt? Beobachtest du das manchmal bei dir selbst?
- (12) In welcher Sprache denkst du nach?
- (13) In welcher Sprache schimpfst du?
- (14) In welcher Sprache träumst du?
- (15) Zählst du auf Spanisch oder auf Deutsch?
- (16) Willst du auch auf Spanisch lesen und schreiben lernen?
- (17) Hast du Probleme damit, dass du Spanisch sprechen kannst? (Denke an die Schule, deine Freunde, ...)
- (18) Wissen deine Freunde, dass du Spanisch sprichst?
- (19) Gefällt es dir, dass du zwei Sprachen sprechen kannst?
- (20) Ist es dir peinlich, wenn deine Mutter vor deinen Freunden etwas auf Spanisch zu dir sagt?
- (21) Kommt es vor, dass du nicht Spanisch sprechen willst? Wenn ja, wann und warum?
- (22) Ist es lustig, wenn Papa Spanisch / Mama Deutsch spricht und viele Fehler macht?
- (23) Bist du anders als deine Freunde? Warum (nicht)?

Fragen an Sebastian (die Fragen sind ident mit jenen Christians)

- (1) Welche Sprache sprichst du normalerweise mit deiner Mutter / deinem Vater / deiner Schwester (mir) / Sebastian / Oma Gloria / Opa Kurt / deinen Freunden?
- (2) Welche Sprache gefällt dir besser? Deutsch oder Spanisch?
- (3) Welche Sprache sprichst du lieber? Spanisch oder Deutsch?
- (4) Verwechselst du sie manchmal?
- (5) Ist es für dich einfach, einmal etwas auf Deutsch und dann wieder etwas auf Spanisch zu sagen?
- (6) Ist Spanisch leichter als Deutsch?
- (7) Wie gut sprichst du Deutsch/Spanisch? (Schulnotensystem 1-5)
- (8) Wie gut verstehst du Deutsch/Spanisch? (Schulnotensystem 1-5)
- (9) Wann sprichst du mit wem Spanisch/Deutsch?
- (10) Welche Sprache sprichst du, wenn die ganze Familie zusammen ist?
- (11) Passiert es manchmal, dass du einen deutschen Satz beginnst und dann auf Spanisch weitersprichst? Oder du fügst in einem spanischen Satz ein deutsches Wort ein, weil du es gerade auf Spanisch nicht weißt? Beobachtest du das manchmal bei dir selbst?
- (12) In welcher Sprache denkst du nach?
- (13) In welcher Sprache schimpfst du?
- (14) In welcher Sprache träumst du?
- (15) Zählst du auf Spanisch oder auf Deutsch?
- (16) Willst du auch auf Spanisch lesen und schreiben lernen?
- (17) Hast du Probleme damit, dass du Spanisch sprechen kannst? (Denke an die Schule, deine Freunde, ...)
- (18) Wissen deine Freunde, dass du Spanisch sprichst?
- (19) Gefällt es dir, dass du zwei Sprachen sprechen kannst?
- (20) Ist es dir peinlich, wenn deine Mutter vor deinen Freunden etwas auf Spanisch zu dir sagt?
- (21) Kommt es vor, dass du nicht Spanisch sprechen willst? Wenn ja, wann und warum?
- (22) Ist es lustig, wenn Papa Spanisch / Mama Deutsch spricht und viele Fehler macht?
- (23) Bist du anders als deine Freunde? Warum (nicht)?

11.2 Interviewleitfaden Familie B

1. Befragung der Eltern

Fragen an den Vater

Allgemeine Fragen

- (1) Wo bist du geboren und aufgewachsen?
- (2) Welchen Beruf hast du erlernt?
- (3) Was ist deine Muttersprache?
- (4) Welche Sprachen sprichst du?

Spezifische Fragen zur Fremdsprache

- (5) Sprichst du Französisch? Wenn ja, wann und wie hast du begonnen, Französisch zu lernen?
- (6) Wie gut sprichst du Französisch? (Autoevaluation: Schulnotensystem 1-5)
- (7) Wie flüssig, wie korrekt ist dein Französisch in den folgenden Bereichen: Aussprache, Grammatik, Wortschatz, Umgangssprache, gehobene Sprache? (Autoevaluation: Schulnotensystem 1-5)
- (8) Wie bewertest du deine Kompetenz des Französischen unterteilt in die sprachlichen Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben? (Autoevaluation: Schulnotensystem 1-5)
- (9) Hast du das Gefühl, jedem Thema (Politik, Kunst, Literatur, ...) auf Französisch folgen zu können? Ja / Nein
- (10) Benützt du gelegentlich ein D-F / F-D Wörterbuch? Wann ist es für dich hilfreich?

Spezifische Fragen zur bilingualen Situation der Kinder

- (11) Wie definierst du Zweisprachigkeit?
- (12) Hast du dir Gedanken gemacht, in welcher Sprache du die Kinder erziehen willst?
- (13) Gibt es seitens dir und deiner Frau eine sprachliche Rollenaufteilung gegenüber den Kindern?
- (14) Welche Gedanken hast du dir gemeinsam mit deiner Frau zur Namensgebung der Kinder gemacht? Warum?
- (15) Wie begegnest du der künstlichen Zweisprachigkeit in der Familie / dem gesellschaftlichen Umfeld? Wie reagierst du auf Kritik von Außen im Hinblick auf die Spracherziehung der Kinder? Beschreibe.
- (16) Was ist das Ziel deiner Erziehung im Bezug auf die Sprache(n) deiner Kinder?
- (17) Würdest du deine Kinder als bilingual bezeichnen? Warum (nicht)?
- (18) Wie würdest du den Charakter der beiden Kinder beschreiben?
- (19) Welche Sprache sprichst du (hauptsächlich)
 - a) mit deiner Frau?
 - b) mit den Kindern?
- (20) Variiert die Sprache, in der du dich an die einzelnen Familienmitglieder wendest, gelegentlich? Wenn ja, wann, mit wem und warum?
- (21) In welcher Sprache wenden sich die Kinder normalerweise an dich? Gab es besondere Ereignisse, wo dies nicht der Fall war?
- (22) Hast du das Gefühl, die Kinder beeinflussen sich gegenseitig sprachlich? Beschreibe.
- (23) Gab es Situationen, in denen du den sprachlichen Ausdruck deiner Kinder nicht verstanden hast? Gibt es so etwas wie eine Geheimsprache zwischen ihnen? Beschreibe.

- (24) In welcher Sprache spricht ihr in der Familie, wenn alle zusammen sind (zB beim Essen)?
- (25) Gab es Situationen, denen du entnehmen konntest, dass sich die sprachliche Kompetenz der Kinder unausgewogen entwickelte? Wie hast du das erkannt? Worauf führst du das zurück? Was hast du unternommen?
- (26) Hattest du jemals das Gefühl, die zweisprachige Erziehung überfordere die Kinder?
- (27) Änderte sich die sprachliche Kompetenz im Laufe ihres Heranwachsens? Wann und wie? (Denke an das soziale Umfeld, den Kindergarten, die Schule)
- (28) Welche Vor-/Nachteile siehst du in der Zweisprachigkeit deiner Kinder?
- (29) Entstand ihnen aufgrund ihrer Zweisprachigkeit jemals ein Vorteil / Nachteil?
- (30) Hast du das Gefühl, die Kinder sind aufgrund ihrer Zweisprachigkeit anders als einsprachige Kinder? Wenn ja, inwiefern unterscheiden sie sich?
- (31) Empfindest du den Bezug der Kinder zu Frankreich und zur französischen Sprache als persönliche Bereicherung für sie? Förderst du das als Vater? Warum (nicht)?

Fragen an die Mutter

Allgemeine Fragen

- (1) Wo bist du geboren und aufgewachsen?
- (2) Welchen Beruf hast du erlernt?
- (3) Was ist deine Muttersprache?
- (4) Welche Sprachen sprichst du?

Spezifische Fragen zur Fremdsprache

- (5) Wann und wie hast du begonnen, Französisch zu lernen? Wie gut sprichst du Französisch? (Autoevaluation: Schulnotensystem 1-5)
- (6) Wie flüssig, wie korrekt ist dein Französisch in den folgenden Bereichen: Aussprache, Grammatik, Wortschatz, Umgangssprache, gehobene Sprache? (Autoevaluation: Schulnotensystem 1-5)
- (7) Wie bewertest du deine Kompetenz des Französischen unterteilt in die sprachlichen Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben? (Autoevaluation: Schulnotensystem 1-5)
- (8) Hast du das Gefühl, jedem Thema (Politik, Kunst, Literatur, ...) auf Französisch folgen zu können? Ja / Nein
- (9) Benützt du gelegentlich ein D-F / F-D Wörterbuch? Wann ist es für dich hilfreich?

Spezifische Fragen zur bilingualen Situation der Kinder

- (10) Wie definierst du Zweisprachigkeit?
- (11) Hast du dir Gedanken gemacht, in welcher Sprache du die Kinder erziehen willst? Welche Gedanken hast du dir im Bezug auf die intentionale bilinguale Spracherziehung gemacht?
- (12) Gibt es seitens dir und deinem Mann eine sprachliche Rollenaufteilung gegenüber den Kindern?
- (13) Welche Gedanken hast du dir gemeinsam mit deinem Mann zur Namensgebung der Kinder gemacht? Warum?
- (14) Wie begegnest du der künstlichen Zweisprachigkeit in der Familie / dem gesellschaftlichen Umfeld? Wie reagierst du auf Kritik von Außen im Hinblick auf die Spracherziehung der Kinder? Beschreibe.
- (15) Was ist das Ziel deiner Erziehung im Bezug auf die Sprache(n) deiner Kinder?
- (16) Würdest du deine Kinder als bilingual bezeichnen? Warum (nicht)?

- (17) Wie würdest du den Charakter der beiden Kinder beschreiben?
- (18) Welche Sprache sprichst du (hauptsächlich)
 - (a) mit deinem Mann?
 - (b) mit den Kindern?
 - (c) mit deinem Mann im Beisein der Kinder?
- (19) Variiert die Sprache, in der du dich an die einzelnen Familienmitglieder wendest, gelegentlich? Wenn ja, wann, mit wem und warum?
- (20) In welcher Sprache wenden sich die Kinder normalerweise an dich? Gab es besondere Ereignisse, wo dies nicht der Fall war?
- (21) Hast du das Gefühl, die Kinder beeinflussen sich gegenseitig sprachlich? Beschreibe.
- (22) Gab es Situationen, in denen du den sprachlichen Ausdruck deiner Kinder nicht verstanden hast? Gibt es so etwas wie eine Geheimsprache zwischen ihnen? Beschreibe.
- (23) In welcher Sprache spricht ihr in der Familie, wenn alle zusammen sind (zB beim Essen)?
- (24) Gab es Situationen, denen du entnehmen konntest, dass sich die sprachliche Kompetenz der Kinder unausgewogen entwickelte? Wie hast du das erkannt? Worauf führst du das zurück? Was hast du unternommen?
- (25) Hattest du jemals das Gefühl, die zweisprachige Erziehung überfordere die Kinder?
- (26) Änderte sich die sprachliche Kompetenz im Laufe ihres Heranwachsens? Wann und wie? (Denke an das soziale Umfeld, den Kindergarten, die Schule)
- (27) Welche Vor-/Nachteile siehst du in der Zweisprachigkeit deiner Kinder?
- (28) Entstand ihnen aufgrund ihrer Zweisprachigkeit jemals ein Vorteil / Nachteil?
- (29) Hast du das Gefühl, die Kinder sind aufgrund ihrer Zweisprachigkeit anders als einsprachige Kinder? Wenn ja, inwiefern unterscheiden sie sich?
- (30) Empfindest du den Bezug der Kinder zu Frankreich und zur französischen Sprache als persönliche Bereicherung für sie? Förderst du das als Mutter zusätzlich zu deiner sprachlichen Erziehung? Warum (nicht)?
- (31) In welcher Sprache begannen die Kinder zu sprechen und was waren die ersten Wörter/Sätze?
- (32) Mischten die Kinder die Sprachen im Kleinkindalter (zB Drei-Wort-Sätze auf Deutsch mit einem französischen Wort)?
- (33) In welcher Sprache wendest du dich normalerweise an die Kinder? In welcher Sprache antworten Sie dir normalerweise? Gab es Fälle, in denen du die Sprache gewechselt hast? Worauf ist das zurückzuführen? Beschreibe.
- (34) Verweigerten Sie dir das Französische jemals? Wenn ja, auf was führst du das zurück? Beschreibe und begründe.
- (35) Änderte sich die sprachliche Kompetenz/der Sprachgebrauch im Laufe ihres Heranwachsens? Wann und wie? (Denke an das soziale Umfeld, den Kindergarten, die Schule)
- (36) Welches Ziel verfolgst du hinsichtlich der sprachlichen Erziehung deiner Kinder?

Fragen an das Kindermädchen Anaïs

- (1) Depuis quand tu les connais (Bastian et Eliane)?
- (2) Est-ce qu'il y a des différences en comparant les enfants avec des enfants typiquement français en ce qui concerne leur façon de parler?
- (3) Est-ce que tu as l'impression que les enfants comprennent tout en français?
- (4) De ton point de vue les enfants sont vraiment bilingues?

- (5) Est-ce qu'ils produisent des erreurs en français? Peut être les mêmes erreurs que leur mère? Tu as des exemples?
- (6) Est-ce qu'ils parlent avec certain accent?
- (7) Est-ce qu'il y a des situations dans lesquelles les enfants parlent en allemand avec toi?
- (8) Est-ce qu'il y a des situations dans lesquelles les enfants ne veulent pas parler le français avec toi?
- (9) On peut observer certain mélange des langues quand les enfants parlent? Tu as des exemples?
- (10) Quelle est leurs langue préférée pour exprimer des sentiments intenses comme du rage, du plaisir, de la tristesse, être timide ou quand ils ont peur?

2. Befragung der Kinder

Fragen an Bastian

- (1) Welche Sprache sprichst du normalerweise mit deiner Mutter / deinem Vater / deiner Tante / dem Kindermädchen / deinen Freunden?
- (2) Welche Sprache sprichst du lieber? Deutsch oder Französisch?
- (3) Verwechselst du sie manchmal?
- (4) Ist es für dich einfach, einmal etwas auf Deutsch und dann wieder etwas auf Französisch zu sagen?
- (5) Ist Französisch leichter als Deutsch?
- (6) Wie gut sprichst du Deutsch/Französisch? (Autoevaluation: Schulnotensystem 1-5)
- (7) Wie gut verstehst du Deutsch/Französisch? (Autoevaluation: Schulnotensystem 1-5)
- (8) Wann sprichst du mit wem Deutsch/Französisch?
- (9) Welche Sprache sprichst du, wenn die ganze Familie zusammen ist (zB beim Essen)?
- (10) Passiert es manchmal, dass du einen deutschen Satz beginnst und dann auf Französisch weitersprichst? Oder du fügst in einen französischen Satz ein deutsches Wort ein, weil du es gerade auf Französisch nicht weißt? Beobachtest du das manchmal bei dir selbst?
- (11) In welcher Sprache denkst du nach?
- (12) In welcher Sprache schimpfst du?
- (13) In welcher Sprache träumst du?
- (14) Zählst du auf Französisch oder auf Deutsch?
- (15) Willst du auch auf Französisch lesen und schreiben lernen?
- (16) Wie geht es dir damit, dass du Französisch sprechen kannst? (Denke an die Schule, deine Freunde, ...)
- (17) Wissen deine Freunde, dass du Französisch sprichst?
- (18) Gefällt es dir, dass du zwei Sprachen sprechen kannst?
- (19) Ist es dir peinlich, wenn deine Mutter vor deinen Freunden etwas auf Französisch zu dir sagt?
- (20) Kommt es vor, dass du nicht Französisch sprechen willst? Wenn ja, wann und warum?
- (21) Bist du anders als deine Freunde? Warum (nicht)?

Fragen an Eliane (die Fragen sind ident mit jenen Bastians)

- (1) Welche Sprache sprichst du normalerweise mit deiner Mutter / deinem Vater / deiner Tante / dem Kindermädchen / deinen Freunden?
- (2) Welche Sprache sprichst du lieber? Deutsch oder Französisch?
- (3) Verwechselst du sie manchmal?
- (4) Ist es für dich einfach, einmal etwas auf Deutsch und dann wieder etwas auf Französisch zu sagen?
- (5) Ist Französisch leichter als Deutsch?
- (6) Wie gut sprichst du Deutsch/Französisch? (Autoevaluation: Schulnotensystem 1-5)
- (7) Wie gut verstehst du Deutsch/Französisch? (Autoevaluation: Schulnotensystem 1-5)
- (8) Wann sprichst du mit wem Deutsch/Französisch?
- (9) Welche Sprache sprichst du, wenn die ganze Familie zusammen ist (zB beim Essen)?
- (10) Passiert es manchmal, dass du einen deutschen Satz beginnst und dann auf Französisch weitersprichst? Oder du fügst in einen französischen Satz ein deutsches Wort ein, weil du es gerade auf Französisch nicht weißt? Beobachtest du das manchmal bei dir selbst?
- (11) In welcher Sprache denkst du nach?
- (12) In welcher Sprache schimpfst du?
- (13) In welcher Sprache träumst du?
- (14) Zählst du auf Französisch oder auf Deutsch?
- (15) Willst du auch auf Französisch lesen und schreiben lernen?
- (16) Wie geht es dir damit, dass du Französisch sprechen kannst? (Denke an den Kindergarten, deine Freunde, ...)
- (17) Wissen deine Freunde, dass du Französisch sprichst?
- (18) Gefällt es dir, dass du zwei Sprachen sprechen kannst?
- (19) Ist es dir peinlich, wenn deine Mutter vor deinen Freunden etwas auf Französisch zu dir sagt?
- (20) Kommt es vor, dass du nicht Französisch sprechen willst? Wenn ja, wann und warum?
- (21) Bist du anders als deine Freunde? Warum (nicht)?

11.3 Datenmaterial zur Messung des Bilingualismus von Bastian und Eliane

11.3.1 Messung des Bilingualismusgrades nach Edelman

Messung des Bilingualismusgrades von Bastian (9;3) und Eliane (7;10) am 8.10.13

Ziel: Anzahl Lexik zu Begriffsfeldern, Deutsch/Französisch

Messeinheit: 45 Sekunden

ANZAHL GENANNT WÖRTER	Haus	Schule	Wald
Bastian	16	10	8
Eliane	8	7	4
	la maison	l'école	la forêt
Bastian	9	7	6
Eliane	7	5	4

Bilingualismusgrad nach Edelman (1969)⁴²⁰

Formel zur Errechnung des Grades:

$$\left(\frac{\text{Anzahl Wörter Deutsch} - \text{Anzahl Wörter Französisch}}{\text{größerer genannter Wert}} + 1 \right) : 2 = x$$

x = Bilingualismusgrad

BILINGUALISMUSGRAD*	Haus/la maison	Schule/l'école	Wald/la forêt
Bastian	0,71	0,65	0,62
Eliane	0,56	0,64	0,50

*es wurde auf 2 Kommastellen abgerundet

11.3.2 Storytelling

„Fünf aus einer Schote“⁴²¹ von Hans Christian Andersen

Es waren einmal fünf Erbsen in einer Schote; sie waren grün und die Schote war auch grün, und deshalb glaubten sie, die ganze Welt sei grün, und das war ganz richtig. Die Schote wuchs und die Erbsen wuchsen; sie streckten sich eben nach ihrer Decke. - Alle standen schön in einer Reihe. - Die Sonne schien draußen und wärmte die Schote, und der Regen wusch sie sauber. Es war warm und gut da drinnen, hell am Tage und dunkel in der Nacht, eben wie es sein sollte, und die Erbsen wurden größer und immer nachdenklicher, wie sie so saßen, denn etwas mussten sie ja auch zu tun haben.

⁴²⁰ Vgl. Edelman 1969:175.

⁴²¹ Andersen 1835, 561-565.

"Soll ich hier immer so sitzen bleiben?" fragten sie. "Wenn ich nur nicht hart von dem langen Sitzen werde! Ist es nicht gleichsam, als ob es auch draußen etwas gäbe; ich habe so eine Ahnung."

Und Wochen vergingen; die Erbsen wurden gelb und die Schote wurde gelb. "Die ganze Welt wird gelb. sagten sie, und das durften sie wohl sagen.

Plötzlich verspürten sie einen Ruck an der Schote; sie wurde abgerissen, kam in Menschenhände und dann mit mehreren anderen Erbsenschoten in eine Rocktasche hinein. - "Nun wird uns bald aufgeschlossen werden!" sagten sie und warteten voller Spannung darauf.

"Nun möchte ich nur wissen, wer von uns es am weitesten bringt!" sagte die kleinste Erbse. "Ja, das wird sich nun bald zeigen!"

"Geschehe, was da wolle!" sagte die größte.

"Krach" da platzte die Schote und alle fünf Erbsen rollten in den hellen Sonnenschein hinaus; sie lagen in einer Kinderhand, ein kleiner Knabe hielt sie fest und sagte, sie seien schöne Erbsen für seine Knallbüchse. Und gleich wurde eine Erbse in die Büchse gesteckt und weggeschlossen.

"Nun fliege ich in die weite Welt hinaus. Halt mich, wenn Du kannst!" und dann war sie fort.

"Ich," sagte die zweite, "fliege gleich mitten in die Sonne, das ist gerade die passende Schote für mich."

Weg war sie.

"Wir schlafen, wohin wir auch kommen!" sagten die beiden nächsten; "aber wir werden schon vorwärtskommen." Und dann rollten sie zuerst auf den Fußboden, ehe sie in die Knallbüchse kamen, aber hinein kamen sie. "Wir bringen es am weitesten."

"Geschehe, was da wolle" sagte die letzte und wurde in die Luft geschossen. Und sie flog auf das alte Brett unter dem Dachkammerfenster, gerade in einen Spalt hinein, der mit Moos und hineingewehter Erde gefüllt war; und das Moos schloss sich über ihr. Dort lag sie verborgen, aber nicht von Gott vergessen.

"Geschehe, was da wolle!" sagte sie.

In der kleinen Dachkammer wohnte eine arme Frau, die am Tage Öfen putzen, ja sogar Holz spalten ging und schwere Arbeit verrichten musste, denn Kräfte hatte sie und fleißig war sie auch, aber sie blieb arm. Und zuhause in der kleinen Kammer lag ihre halberwachsene einzige Tochter, sie war ganz fein und zart; ein ganzes Jahr hatte sie nun im Bette gelegen und schien weder leben noch sterben zu können.

"Sie geht zu ihrer kleinen Schwester" sagte die Frau. "Ich hatte nur die zwei Kinder, und es war schwer genug für mich, für beide zu sorgen. Aber da teilte der liebe Gott mit mir und nahm die eine zu sich. Nun möchte ich freilich die andere gern behalten, die mir geblieben ist, aber er will vielleicht nicht, dass sie getrennt sind, und sie wird zu ihrer kleinen Schwester hinaufgehen."

Aber das kranke Mädchen blieb; und geduldig und still lag sie den ganzen Tag, während die Mutter fort war, um Geld zu verdienen.

Es war um die Frühjahrszeit und noch frühe am Morgen, gerade als die Mutter zur Arbeit gehen wollte, Die Sonne schien so schön in das kleine Fenster hinein, und das kranke Mädchen blickte durch die unterste Glasscheibe hinaus. Was mag nur das Grüne sein, was dort durch die Scheibe hereinguckt? Es bewegt sich im Winde."

Und die Mutter ging ans Fenster und öffnete es ein wenig. "Ach!" sagte sie, "das ist ja eine kleine Erbse, die da mit ihren grünen Blättchen heraussprießt.

Wie kommt sie nur in die Spalte? Da hast Du ja einen kleinen Garten zum Anschauen."

Das Bett der Kranken wurde näher ans Fenster gerückt, damit sie die sprossende Erbse sehen konnte, und die Mutter ging zur Arbeit.

"Mutter, ich glaube, ich werde gesund!" sagte am Abend das kleine Mädchen. "Die Sonne hat heute so warm zu mir hereingeschienen. Die kleine Erbse wächst so hübsch. Und ich werde sicherlich auch wachsen und wieder aufstehen und in den Sonnenschein hinauskönnen!"

"Wollte Gott, es wäre so" sagte die Mutter, aber sie glaubte nicht daran. Doch der kleinen Pflanze, das ihrem Kinde frohe Lebensgedanken eingeflößt hatte, gab sie ein Hölzchen an die Seite, damit sie nicht vom Winde geknickt werden könne. Sie band einen Bindfaden am Brett fest und zog ihn hinauf bis an den Fensterrahmen, damit die Erbsenranke etwas habe, woran sie sich festhalten und empor ranken könne, wenn sie wüchse. Und das tat sie auch. Jeden Tag konnte man sehen, wie sie wuchs.

"Nein, sie bekommt ja sogar Blüten" sagte die Frau eines Morgens, und nun bekam auch sie Hoffnung und Glauben, dass ihr kleines krankes Mädchen wieder gesund würde. Es kam ihr in den Sinn, dass das Kind in letzter Zeit lebhafter gesprochen hatte, am vergangenen Morgen hatte es sich sogar selbst im Bette aufgerichtet und dagesessen und mit strahlenden Augen ihren kleinen Erbsengarten mit der einen einzigen Erbse darin angesehen. In einer Woche darauf war die Kranke zum ersten Male über eine Stunde auf. Glückselig saß sie im warmen Sonnenschein; das Fenster war geöffnet und draußen stand eine weißrote Erbsenblüte völlig aufgebrochen. Das kleine Mädchen neigte ihren Kopf nieder und küsste ganz leise die feinen Blättchen. Dieser Tag war für sie gleichsam ein Festtag.

"Der liebe Gott hat sie selbst gepflanzt und sie treiben lassen, um uns Hoffnung und Freude für Dich zu geben, mein liebes Kind, und für mich mit" sagte die frohe Mutter und lächelte der Blume zu, wie einem Engel, den Gott zu ihr geschickt hatte.

Aber nun zu den anderen Erbsen, - ja, die, die in die weite Welt hinausgeflogen war: "Halte mich, wenn Du kannst!" fiel in die Dachrinne und kam in einen Taubenkropf; dort lag sie wie Jonas im Walfisch. Die zwei Faulen brachten es ebenso weit, sie wurden auch von den Tauben verspeist, und dadurch brachten sie einen soliden Nutzen; aber die vierte, die in die Sonne hinauf wollte, die fiel in den Rinnstein und lag dort Wochen und Tage im schmutzigen Wasser, wo sie richtig aufquoll.

"Ich werde so furchtbar dick" sagte die Erbse. "Ich werde noch platzen, und weiter, glaube ich, kann es keine Erbse bringen und hat es wohl auch nie eine gebracht!"

Und der Rinnstein hielt es mit ihrer Ansicht.

Aber das junge Mädchen stand am Dachfenster mit leuchtenden Augen und dem Glanze der Gesundheit auf den Wangen, und sie faltete ihre feinen Hände über der Erbsenblüte und dankte Gott dafür.

"Ich halte es mit meiner Erbse," sagte der Rinnstein.

Storytelling Eliane

„Da waren fünf Erbsen in einer Schote und die Erbsen waren grün und die Schote war grün und die sind da drin gewachsen und die Schote ist gewachsen und die haben halt gedacht, dass sie irgendwann rauskommen und dann wurde sie plötzlich hochgehoben, die Schote, und dann hat ein Junge sie aus der Schote geholt und hat alle fünf dann geschossen. Eine hat gesagt „halt mich, wenn du kannst“ und dann hat er sie geschossen. Und die andere, die wollte zur Sonne fliegen und die zwei anderen, die wurden, die sind, [Denkpause] die waren faul und die wurden dann auch geschossen und die andere, die sagt „komme, was da wolle“ und dann wurde die auch abgeschossen und die ist zum, ... die ist dann zum Haus von der Frau geschossen worden. Die hatte eine Tochter und die Tochter, ... die Frau hat sich nicht um beide kümmern können und da hat der Gott dann die Tochter genommen und die eine, die ist immer im Bett gelegen und da hat sie gefragt, was das Grüne da war und dann hat die Mutter das Fenster

geöffnet und hat gesagt, dass das eine Erbse war und dann hat die Mutter das Bett ans, ... näher ans Fenster geschoben und dann ist die Erbse gewachsen und die hat Blüten bekommen. Und das Kind hat gesagt, ich glaube, ich bin wieder gesund und dann hat die Mutter das zwar nicht geglaubt und sie hat schon gemerkt, dann wie sie schon Blüten bekommen hatte, hat sie schon gemerkt, dass es wieder gesund wird. Und dann, wie es gesund war, da hat es die Hände über der Erbse gehalten und hat dem Gott gedankt für die Erbse. Und dann, die anderen zwei Erbsen, die geschlafen haben, die wurden von Tauben gefressen und die, die zur Sonne wollte, die ist in einen Rinnstein gefallen, ins schmutzige Wasser. Und die eine, die gesagt hat „halt mich, wenn du kannst“, die ist in die Dachrinne gefallen. Und die andere ist in den Rinnstein gefallen und ist dick geworden.“

Storytelling Bastian

„Also. Es waren einmal fünf Erbsen in einer Schote. Die waren ganz grün und die Schote war auch grün. Deswegen haben sie gedacht, die ganze Welt ist grün, was auch gestimmt hat. Dann wurden die Erbsen gelb und die Schote war auch gelb und die ganze Welt war gelb. Und dann wurde die Schote aufgemacht und alle fünf Erbsen wurden in eine Rocktasche gesteckt. Und die kleinste sagte, „wer es wohl am weitesten bringt“ und die größte „es möge so sein, wie es ist“ und dann waren sie in einer Hand von einem kleinen Knaben, der gesagt hat, dass das schöne Erbsen sind für eine Knallbüchse. Und dann hat er die erste in die Knallbüchse gesteckt und hat sie weggeschossen. Die zweite, die zur Sonne fliegen wollte, die hat er in die Büchse gesteckt und auch weggeschossen. Und dann kamen die zwei anderen dran, die wurden auch weggeschossen. Die letzte sagte, es möge ... wurde weggeschossen und sagte, „es möge so sein, wie es ist“. Und dann wurde die letzte in einen Spalt von einem Dachboden geschossen, wo Moos und Erde war und da hat das Moos sie verdeckt. Und dort war eine Familie sozusagen, mit einer alten Frau und die war sehr arm, aber dafür war sie sehr fleißig und sehr stark und deswegen ... Und sie hatte zwei Kinder, ein Erwachsenes und halt ein Krankes. Und dann hat sie, also, dann hatten sie einmal die Erbse am Fenster entdeckt, also im Spalt, entdeckt, wie die Mutter Geld verdienen war. Und dann hat die Kranke gesagt, dass sie mit der Pflanze auch gesund werden wird, aber die Mutter glaubte nicht daran. Aber es war so, weil sie hat sich schon aufgerichtet und dann hat die Mutter auch daran geglaubt. Und dann war sie halt schon über eine Stunde draussen, also war sie auf und dann war sie halt einmal, warte, dann, ist die Pflanze gewachsen und da war eine weissrote Blüte aufgesprossen. Und, also vorher wurde das Bett näher gerückt, an die Pflanze, und wirklich, es geschah so, dass sie mit der Pflanze wieder gesund wurde. Und jetzt zu den anderen: Die erste, die wurde in die Dachrinne geschossen und wurde auf einem, ... also und ... sie landete auf einem Kopf von einer Taube und lag da, ... wie heisst der nochmal, Jonas der Walfisch. Also statt Kopf im Kropf, also sie hat sie gefressen. Die zwei anderen waren faul, die wurden, die haben es auch nicht weit gebracht, die wurden auch von Tauben gefressen und dann war halt die vorletzte, die hats in den Rinnstein geschossen und dort, da ist sie ganz dick geworden und das schmutzige Wasser ist immer neben ihr hergeschwommen und dann hat sie sich gedacht, jetzt werd ich auch noch platzen, aber dafür, ... der letzten gings gut.“

„Le Prince Chéri“⁴²² de Madame Leprince de Beaumont

Il y avait une fois un roi, qui était si honnête homme, que ses sujets l'appelaient le Roi bon. Un jour qu'il était à la chasse, un petit lapin blanc, que les chiens allaient tuer, se jeta dans ses bras. Le roi caressa ce petit lapin, et dit :

"Puisqu'il s'est mis sous ma protection, je ne veux pas qu'on lui fasse du mal."

Il porta ce petit lapin dans son palais, et il lui fit donner une jolie petite maison, et de bonnes herbes à manger. La nuit, quand il fut seul dans sa chambre, il vit paraître une belle dame : elle n'avait point d'habits d'or, et d'argent ; mais sa robe était blanche comme la neige ; et au lieu de coiffure, elle avait une couronne de roses blanches sur sa tête. Le bon roi fut bien étonné de voir cette dame ; car sa porte était fermée, et il ne savait pas comment elle était entrée. Elle lui dit :

"Je suis la fée Candide ; je passais dans le bois pendant que vous chassiez ; et j'ai voulu savoir si vous étiez bon, comme tout le monde le dit. Pour cela, j'ai pris la figure d'un petit lapin, et je me suis sauvée dans vos bras ; car je sais que ceux qui ont de la pitié pour les bêtes, en ont encore plus pour les hommes ; et si vous m'aviez refusé votre secours, j'aurais cru que vous étiez méchant. Je viens vous remercier du bien que vous m'avez fait ; et vous assurer que je serai toujours de vos amies. Vous n'avez qu'à me demander tout ce que vous voudrez, je vous promets de vous l'accorder. - Madame, dit le bon roi, puisque vous êtes une fée, vous devez savoir tout ce que je souhaite. Je n'ai qu'un fils, que j'aime beaucoup, et pour cela, on l'a nommé le prince Chéri: si vous avez quelque bonté pour moi, devenez la bonne amie de mon fils. - De bon cœur, lui dit la fée ; je puis rendre votre fils le plus beau prince du monde, ou le plus riche, ou le plus puissant ; choisissez ce que vous voudrez pour lui. - Je ne désire rien de tout cela pour mon fils, répondit le bon roi ; mais je vous serai bien obligé, si vous voulez le rendre le meilleur de tous les princes. Que lui servirait-il d'être beau, riche, d'avoir tous les royaumes du monde, s'il était méchant ? Vous savez bien qu'il serait malheureux, et qu'il n'y a que la vertu qui puisse le rendre content. - Vous avez raison, lui dit Candide ; mais il n'est pas en mon pouvoir de rendre le prince Chéri honnête homme malgré lui : il faut qu'il travaille lui-même à devenir vertueux. Tout ce que je puis vous promettre, c'est de lui donner de bons conseils, de le reprendre de ses fautes, et de le punir, s'il ne veut pas se corriger et se punir lui-même."

Le bon roi fut fort content de cette promesse, et il mourut peu de temps après. Le prince Chéri pleura beaucoup son père, car il l'aimait de tout son cœur, et il aurait donné tous ses royaumes, son or, et son argent pour le sauver : mais cela n'était pas possible. Deux jours après la mort du bon roi, Chéri étant couché, Candide lui apparut.

"J'ai promis à votre père, lui dit-elle, d'être de vos amies, et pour tenir ma parole, je viens vous faire un présent".

En même temps elle mit au doigt de Chéri une petite bague d'or, et lui dit :

"Gardez bien cette bague, elle est plus précieuse que les diamants ; toutes les fois que vous ferez une mauvaise action, elle vous piquera le doigt mais si, malgré sa piquûre,

⁴²² Madame Leprince de Beaumont 1847.

vous continuez cette mauvaise action, vous perdrez mon amitié, et je deviendrai votre ennemie."

En finissant ces paroles, Candide disparut, et laissa Chéri fort étonné. Il fut quelque temps si sage, que la bague ne le piquait point du tout ; et cela le rendait si content, qu'on ajouta au nom de Chéri qu'il portait, celui d'Heureux. Quelque temps après, il fut à la chasse, et il ne prit rien, ce qui le mit de mauvaise humeur : il lui sembla alors que sa bague lui pressait un peu le doigt ; mais comme elle ne le piquait pas, il n'y fit pas beaucoup attention. En rentrant dans sa chambre, sa petite chienne Bibi vint à lui en sautant pour le caresser, il lui dit :

"Retire-toi ; je ne suis plus d'humeur de recevoir tes caresses."

La pauvre petite chienne, qui ne l'entendait pas, le tirait par son habit pour l'obliger à la regarder au moins. Cela impatienta Chéri, qui lui donna un grand coup de pied. Dans le moment la bague le piqua, comme si c'eût été une épingle : il fut bien étonné, et s'assit tout honteux dans un coin de sa chambre. Il disait en lui-même, je crois que la fée se moque de moi ; quel grand mal ai-je fait pour donner un coup de pied à un animal qui m'importune ? A quoi me sert d'être maître d'un grand empire, puisque je n'ai pas la liberté de battre mon chien ?

"Je ne me moque pas de vous, dit une voix, qui répondait à la pensée de Chéri, vous avez fait trois fautes, au lieu d'une. Vous avez été de mauvaise humeur, parce que vous n'aimez pas à être contredit, et que vous croyez que les bêtes et les hommes sont faits pour obéir. Vous vous êtes mis en colère, ce qui est fort mal : et puis, vous avez été cruel à un pauvre animal qui ne méritait pas d'être maltraité. Je sais que vous êtes beaucoup au-dessus d'un chien ; mais si c'était une chose raisonnable et permise, que les grands pussent maltraiter tout ce qui est au-dessous d'eux, je pourrais à ce moment vous battre, vous tuer, puisqu'une fée est plus qu'un homme. L'avantage d'être maître d'un grand empire, ne consiste pas à pouvoir faire le mal qu'on veut, mais tout le bien qu'on peut."

Chéri avoua sa faute, et promit de se corriger mais il ne tint pas sa parole. Il avait été élevé par une sotte nourrice qui l'avait gâté quand il était petit. S'il voulait avoir une chose, il n'avait qu'à pleurer, se dépit, frapper du pied ; cette femme lui donnait tout ce qu'il demandait, et cela l'avait rendu opiniâtre. Elle lui disait aussi, depuis le matin jusqu'au soir, qu'il serait roi un jour, et que les rois étaient fort heureux, parce que tous les hommes devaient leur obéir, les respecter, et qu'on ne pouvait pas les empêcher de faire ce qu'ils voulaient. Quand Chéri avait été grand garçon, et raisonnable, il avait bien connu, qu'il n'y avait rien de si vilain que d'être fier, orgueilleux, opiniâtre. Il avait fait quelques efforts pour se corriger ; mais il avait pris la mauvaise habitude de tous ces défauts ; et une mauvaise habitude est bien difficile à détruire. Ce n'est pas qu'il eût naturellement le cœur méchant. Il pleurait de dépit quand il avait fait une faute, et il disait,

"Je suis bien malheureux d'avoir à combattre tous les jours contre ma colère et mon orgueil : si on m'avait corrigé quand j'étais jeune, je n'aurais pas tant de peine aujourd'hui".

Sa bague le piquait bien souvent, quelquefois il s'arrêtait tout court ; d'autres fois, il continuait, et ce qu'il y avait de singulier, c'est qu'elle ne le piquait qu'un peu pour une légère faute ; mais quand il était méchant, le sang sortait de son doigt. A la fin cela l'impatienta, et voulant être mauvais tout à son aise, il jeta sa bague. Il se crut le plus heureux

de tous les hommes, quand il se fut débarrassé de ses piqures. Il s'abandonna à toutes les sottises qui lui venaient à l'esprit, en sorte qu'il devint très méchant, et que personne ne pouvait plus le souffrir.

Un jour que Chéri était à la promenade, il vit une fille qui était si belle, qu'il résolut de l'épouser. Elle se nommait Zélie, et elle était aussi sage que belle. Chéri crut que Zélie se croirait fort heureuse de devenir une grande reine; mais, cette fille lui dit avec beaucoup de liberté :

"Sire, je ne suis qu'une bergère, je n'ai point de fortune ; mais, malgré cela, je ne vous épouserai jamais.

-Est-ce que je vous déplaît? lui demanda Chéri, un peu ému.
-Non, mon prince, lui répondit Zélie. Je vous trouve tel que vous êtes, c'est-à-dire, fort beau, mais que me serviraient votre beauté, vos richesses, les beaux habits, les carrosses magnifiques que vous me donneriez, si les mauvaises actions, que je vous verrais chaque jour, me forçaient à vous mépriser et à vous haïr."

Chéri se mit fort en colère contre Zélie, et commanda à ses officiers de la conduire de force dans son palais. Il fut occupé toute la journée du mépris que cette fille lui avait montré ; mais comme il l'aimait, il ne pouvait se résoudre à la maltraiter. Parmi les favoris de Chéri, il y avait son frère de lait, auquel il avait donné toute sa confiance : cet homme, qui avait les inclinations aussi basses que sa naissance, flattait les passions de son maître, et lui donnait de fort mauvais conseils. Comme il vit Chéri fort triste, il lui demanda le sujet de son chagrin : le prince lui ayant répondu qu'il ne pouvait souffrir le mépris de Zélie, et qu'il était résolu de se corriger de ses défauts, puisqu'il fallait être vertueux pour lui plaire, ce méchant homme lui dit :

"Vous êtes bien bon, de vouloir vous gêner pour une petite fille, si j'étais à votre place, ajouta-t-il, je la forcerais bien à m'obéir. Souvenez-vous que vous êtes roi, et qu'il serait honteux de vous soumettre aux volontés d'une bergère, qui serait trop heureuse d'être reçue parmi vos esclaves. Faites-la jeûner au pain et à l'eau ; mettez-la dans une prison, et si elle continue à ne vouloir pas vous épouser, faites-la mourir dans les tourments, pour apprendre aux autres à céder à vos volontés. Vous serez déshonoré si l'on sait qu'une simple fille vous résiste ; et tous vos sujets oublieront qu'ils ne sont au monde que pour vous servir.

-Mais, dit Chéri, ne serai-je pas déshonoré, si je fais mourir une innocente? Car, enfin, Zélie n'est coupable d'aucun crime.

-On n'est point innocent, quand on refuse d'exécuter vos volontés, reprit le confident : mais je suppose que vous commettiez une injustice, il vaut bien mieux qu'on vous en accuse, que d'apprendre qu'il est quelquefois permis de vous manquer de respect, et de vous contredire."

Le courtisan prenait Chéri par son faible ; et la crainte de voir diminuer son autorité, fit tant d'impression sur le roi, qu'il étouffa le bon mouvement qui lui avait donné envie de se corriger. Il résolut d'aller le soir même dans la chambre de la bergère, et de la maltraiter, si elle continuait à refuser de l'épouser. Le frère de lait de Chéri, qui craignait encore quelque bon mouvement, rassembla trois jeunes seigneurs, aussi méchants que lui, pour faire la débauche avec le roi, ils soupèrent ensemble, et ils eurent soin d'achever de trou-

bler la raison de ce pauvre prince, en le faisant boire beaucoup. Pendant le souper ils excitèrent sa colère contre Zélie, et lui firent tant de honte de la faiblesse qu'il avait eue pour elle, qu'il se leva comme un furieux, en jurant qu'il allait la faire obéir, ou qu'il la ferait vendre le lendemain comme une esclave.

Chéri étant entré dans la chambre où était cette fille, fut bien surpris de ne la pas trouver ; car il avait la clef dans sa poche. Il était dans une colère épouvantable, et jurait de se venger sur tous ceux qu'il soupçonnerait d'avoir aidé Zélie à s'échapper. Ses confidents, l'entendant parler ainsi, résolurent de profiter de sa colère, pour perdre un seigneur, qui avait été gouverneur de Chéri. Cet honnête homme avait pris quelquefois la liberté d'avertir le roi de ses défauts, car il l'aimait, comme si c'eût été son fils. D'abord Chéri le remerciait ; ensuite il s'impatienta d'être contredit, et puis il pensa que c'était par esprit de contradiction que son gouverneur lui trouvait des défauts, pendant que tout le monde lui donnait des louanges. Il lui commanda donc de se retirer de la cour ; mais, malgré cet ordre, il disait de temps en temps que c'était un honnête homme, qu'il ne l'aimait plus, mais qu'il l'estimait, malgré lui-même. Les confidents craignaient toujours, qu'il ne prit fantaisie au roi de rappeler son gouverneur, et ils crurent avoir trouvé une occasion favorable pour se débarrasser de lui. Ils firent entendre au roi, que Suliman (c'était le nom de ce digne homme) s'était vanté de rendre la liberté à Zélie : trois hommes corrompus par des présents dirent qu'ils avaient ouï tenir ce discours à Suliman ; et le prince, transporté de colère, commanda à son frère de lait, d'envoyer des soldats pour lui amener son gouverneur, enchaîné comme un criminel. Après avoir donné ces ordres, Chéri se retira dans sa chambre : mais, à peine fut-il entré, que la terre trembla ; il fit un grand coup de tonnerre, et Candide parut à ses yeux.

"J'avais promis à votre père, lui dit-elle, d'un ton sévère, de vous donner des conseils, et de vous punir, si vous refusiez de les suivre ; vous les avez méprisés, ces conseils : vous n'avez conservé que la figure d'homme, et vos crimes vous ont changé en un monstre, l'horreur du ciel, et de la Terre. Il est temps que j'achève de satisfaire ma promesse, en vous punissant. Je vous condamne à devenir semblable aux bêtes, dont vous avez pris les inclinations. Vous vous êtes rendu semblable au lion, par la colère ; au loup, par la gourmandise ; au serpent, en déchirant celui qui avait été votre second père ; au taureau, par votre brutalité. Portez dans votre nouvelle figure, le caractère de tous ces animaux."

À peine la fée avait-elle achevé ces paroles, que Chéri se vit avec horreur tel qu'elle l'avait souhaité. Il avait la tête d'un lion, les cornes d'un taureau, les pieds d'un loup, et la queue d'une vipère. En même temps, il se trouva dans une grande forêt, sur le bord d'une fontaine, où il vit son horrible figure, et il entendit une voix qui lui dit :

"Regarde attentivement l'état où tu t'es réduit par tes crimes. Ton âme est devenue mille fois plus affreuse que ton corps."

Chéri reconnut la voix de Candide, et dans sa fureur, il se retourna, pour s'élancer sur elle, et la dévorer, s'il eût été possible ; mais il ne vit personne, et la même voix lui dit :

"Je me moque de ta faiblesse et de ta rage. Je vais confondre ton orgueil, en te mettant sous la puissance de tes propres sujets."

Chéri crut qu'en s'éloignant de cette fontaine, il trouverait du remède à ses maux, puisqu'il n'aurait point devant ses yeux sa laideur et sa difformité ; il s'avancait donc dans le

bois ; mais à peine y eut-il fait quelques pas, qu'il tomba dans un trou, qu'on avait fait pour prendre les ours: en même temps, des chasseurs qui étaient cachés sur des arbres, descendirent, et l'ayant enchaîné, le conduisirent dans la ville capitale de son royaume.

Pendant le chemin, au lieu de reconnaître qu'il s'était attiré ce châtiment par sa faute, il maudissait la fée, il mordait ses chaînes, et s'abandonnait à la rage. Lorsqu'il approcha de la ville, où on le conduisait, il vit de grandes réjouissances ; et les chasseurs ayant demandé ce qui était arrivé de nouveau, on leur dit que le prince Chéri, qui ne se plaisait qu'à tourmenter son peuple, avait été écrasé dans sa chambre par un coup de tonnerre; car on le croyait ainsi.

"Les dieux, ajouta-t-on, n'ont pu supporter l'excès de ses méchancetés, ils en ont délivré la terre. Quatre seigneurs, complices de ses crimes, croyaient en profiter et partager son empire entre eux : mais, le peuple, qui savait que c'étaient leurs mauvais conseils qui avaient gâté le roi, les a mis en pièces, et a été offrir la couronne à Suliman, que le méchant Chéri voulait faire mourir. Ce digne Seigneur vient d'être couronné, et nous célébrons ce jour comme celui de la délivrance du royaume ; car il est vertueux, et va ramener parmi nous la paix et l'abondance."

Chéri soupirait de rage en écoutant ce discours ; mais ce fut bien pis, lorsqu'il arriva dans la grande place, qui était devant son palais. Il vit Suliman sur un trône superbe, et tout le peuple qui lui souhaitait une longue vie, pour réparer tous les maux qu'avait faits son prédécesseur. Suliman fit signe de la main pour demander silence, et il dit au peuple:

"J'ai accepté la couronne que vous m'avez offerte, mais c'est pour la conserver au prince Chéri : il n'est point mort, comme vous le croyez, une fée me l'a révélé, et peut-être qu'un jour vous le reverrez vertueux, comme il était dans ses premières années. Hélas! continua-t-il, en versant des larmes, les flatteurs l'avaient séduit. Je connaissais son coeur, il était fait pour la vertu ; et sans les discours empoisonnés de ceux qui l'approchaient, il eût été votre père à tous. Détestez ses vices ; mais plaignez-le, et prions tous ensemble les dieux qu'ils nous le rendent : pour moi, je m'estimerais trop heureux d'arroser ce trône de mon sang, si je pouvais l'y voir remonter avec des dispositions propres à le lui faire remplir dignement."

Les paroles de Suliman allèrent jusqu'au coeur de Chéri. Il connut alors, combien l'attachement et la fidélité de cet homme avaient été sincères, et se reprocha ses crimes pour la première fois. A peine eut-il écouté ce bon mouvement, qu'il sentit calmer la rage dont il était animé : il réfléchit sur tous les crimes de sa vie, et trouva qu'il n'était pas puni aussi rigoureusement qu'il l'avait mérité. Il cessa donc de se débattre dans la cage de fer, où il était enchaîné, et devint doux comme un mouton. On le conduisit dans une grande maison, où l'on gardait tous les monstres et les bêtes féroces, et on l'attacha avec les autres.

Chéri, alors, prit la résolution de commencer à réparer ses fautes, en se montrant bien obéissant à l'homme qui le gardait. Cet homme était un brutal, et quoique le monstre fût fort doux, quand il était de mauvaise humeur, il le battait sans rime, ni raison. Un jour que cet homme s'était endormi, un tigre, qui avait rompu sa chaîne, se jeta sur lui pour le dévorer : d'abord Chéri sentit un mouvement de joie, de voir qu'il allait être délivré de son persécuteur; mais aussitôt il condamna ce mouvement, et souhaita d'être libre.

"Je rendrais, dit-il, le bien pour le mal, en sauvant la vie de ce malheureux."

A peine eut-il formé ce souhait, qu'il vit sa cage de fer ouverte : il s'élança aux côtés de cet homme, qui s'était réveillé, et qui se défendait contre le tigre. Le gardien se crut perdu, lorsqu'il vit le monstre, mais sa crainte fut bientôt changée en joie : ce monstre bien-faisant se jeta sur le tigre, l'étrangla, et se coucha ensuite aux pieds de celui qu'il venait de sauver.

Cet homme, pénétré de reconnaissance, voulut se baisser pour caresser le monstre, qui lui avait rendu un si grand service mais il entendit une voix qui disait, une bonne action ne demeure point sans récompense, et en même temps il ne vit plus qu'un joli chien à ses pieds. Chéri, charmé de sa métamorphose, fit mille caresses à son gardien, qui le prit entre ses bras, et le porta au roi, auquel il raconta cette merveille. La reine voulut avoir le chien, et Chéri se fût trouvé heureux dans sa nouvelle condition, s'il eût pu oublier qu'il était homme et roi. La reine l'accablait de caresses ; mais dans la peur qu'elle avait, qu'il ne devînt plus grand qu'il n'était, elle consulta ses médecins, qui lui dirent qu'il ne fallait le nourrir que de pain, et ne lui en donner qu'une certaine quantité. Le pauvre Chéri mourait de faim la moitié de la journée ; mais il fallait prendre patience.

Un jour, qu'on venait de lui donner son petit pain pour déjeuner, il lui prit fantaisie d'aller le manger dans le jardin du palais ; il le prit dans sa gueule et marcha vers un canal qu'il connaissait, et qui était un peu éloigné ; mais il ne trouva plus ce canal, et vit à la place une grande maison, dont les dehors brillaient d'or et de pierreries. Il y voyait entrer une grande quantité d'hommes et de femmes, magnifiquement habillés ; on chantait, on dansait dans cette maison, on y faisait bonne chère, mais tous ceux qui en sortaient, étaient pâles, maigres, couverts de plaies, et presque tous nus ; car leurs habits étaient déchirés par lambeaux. Quelques-uns tombaient morts en sortant, sans avoir la force de se traîner plus loin ; d'autres s'éloignaient avec beaucoup de peine ; d'autres restaient couchés contre terre, mourant de faim ; ils demandaient un morceau de pain à ceux qui entraient dans cette maison ; mais ils ne les regardaient pas seulement. Chéri s'approcha d'une jeune fille, qui tâchait d'arracher des herbes pour les manger : touché de compassion, le prince dit en lui-même, j'ai bon appétit, mais je ne mourrai pas de faim jusqu'au temps de mon dîner ; si je sacrifiais mon déjeuner à cette pauvre créature, peut-être lui sauverais-je la vie. Il résolut de suivre ce bon mouvement, et mit son pain dans la main de cette fille, qui le porta à sa bouche avec avidité. Elle parut bientôt entièrement remise, et Chéri, ravi de joie de l'avoir secourue si à propos, pensait à retourner au palais, lorsqu'il entendit de grands cris ; c'était Zélie entre les mains de quatre hommes, qui l'entraînaient vers cette belle maison, où ils la forcèrent d'entrer. Chéri regretta alors sa figure de monstre, qui lui aurait donné les moyens de secourir Zélie ; mais, faible chien, il ne put qu'aboyer contre ses ravisseurs, et s'efforça de les suivre. On le chassa à coups de pied, et il résolut de ne point quitter ce lieu, pour savoir ce que deviendrait Zélie. Il se reprochait les malheurs de cette belle fille.

Hélas! disait-il en lui-même, *je suis irrité contre ceux qui l'enlèvent ; n'ai-je pas commis le même crime ? Et si la justice des dieux n'avait prévenu mon attentat, ne l'aurais-je pas traitée avec autant d'indignité?*

Les réflexions de Chéri furent interrompues par un bruit qui se faisait au-dessus de sa tête. Il vit qu'on ouvrait une fenêtre, et sa joie fut extrême, lorsqu'il aperçut Zélie, qui jetait par cette fenêtre un plat plein de viandes si bien apprêtées, qu'elles donnaient appétit à voir. On referma la fenêtre aussitôt, et Chéri, qui n'avait pas mangé de toute la journée,

crut qu'il devait profiter de l'occasion. Il allait donc manger de ces viandes, lorsque la jeune fille, à laquelle il avait donné son pain, jeta un cri, et l'ayant pris dans ses bras :

"Pauvre petit animal, lui dit-elle, ne touche point à ces viandes, cette maison est le palais de la volupté, tout ce qui en sort est empoisonné."

En même temps, Chéri entendit une voix qui disait, *"Tu vois qu'une bonne action ne demeure point sans récompense"* ; et aussitôt il fut changé en un beau petit pigeon blanc. Il se souvint que cette couleur était celle de Candide, et commença à espérer qu'elle pourrait enfin lui rendre ses bonnes grâces. Il voulut d'abord s'approcher de Zélie, et s'étant élevé en l'air, il vola tout autour de la maison, et vit avec joie qu'il y avait une fenêtre ouverte : mais il eut beau parcourir toute la maison, il n'y trouva point Zélie, et désespéré de sa perte, il résolut de ne point s'arrêter, qu'il ne l'eût rencontrée. Il vola pendant plusieurs jours, et étant entré dans un désert, il vit une caverne, de laquelle il s'approcha, quelle fut sa joie ! Zélie y était assise à côté d'un vénérable ermite, et prenait avec lui un frugal repas. Chéri, transporté, vola sur l'épaule de cette charmante bergère, et exprimait, par ses caresses, le plaisir qu'il avait de la voir. Zélie, charmée de la douceur de ce petit animal, le flattait doucement avec la main : et quoiqu'elle crût qu'il ne pouvait l'entendre, elle lui dit qu'elle acceptait le don qu'il lui faisait de lui-même, et qu'elle l'aimerait toujours.

"Qu'avez-vous fait, Zélie ? lui dit l'ermite, vous venez d'engager votre foi. - Oui, charmante bergère, lui dit Chéri, qui reprit à ce moment sa forme naturelle, la fin de ma métamorphose était attachée au consentement que vous donneriez à notre union. Vous m'avez promis de m'aimer toujours, confirmez mon bonheur, ou je vais conjurer la fée Candide, ma protectrice, de me rendre la figure, sous laquelle j'ai eu le bonheur de vous plaire."

- Vous n'avez point à craindre son inconstance, lui dit Candide, qui, quittant la forme de l'ermite, sous laquelle elle s'était cachée, parut à leurs yeux telle qu'elle était en effet. Zélie vous aima aussitôt qu'elle vous vit ; mais vos vices la contraignirent à vous cacher le penchant que vous lui aviez inspiré. Le changement de votre coeur lui donne la liberté de se livrer à toute sa tendresse. Vous allez vivre heureux, puisque votre union sera fondée sur la vertu."

Chéri et Zélie s'étaient jetés aux pieds de Candide. Le prince ne pouvait se lasser de la remercier de ses bontés, et Zélie, enchantée d'apprendre que le prince détestait les égarements, lui confirmait l'aveu de sa tendresse.

"Levez-vous, mes enfants, leur dit la fée, je vais vous transporter dans votre palais, pour rendre à Chéri une couronne, de laquelle ses vices l'avaient rendu indigne."

A peine eut-elle cessé de parler, qu'ils se trouvèrent dans la chambre de Suliman, qui charmé de revoir son cher maître, devenu vertueux, lui abandonna le trône et resta le plus fidèle de ses sujets. Chéri régna longtemps avec Zélie, et on dit qu'il s'appliqua tellement à ses devoirs, que la bague qu'il avait reprise, ne le piqua pas une seule fois jusqu'au sang.

Storytelling Eliane

« Il y avait une fois un Roi, et son fils, et on l'appelait le prince... le Roi bon. Et, une fois, il allait à la chasse, ... et un lapin lui a sauté dans les bras. Et le Roi l'a mis au palais ... et il lui a fait une maison et donné à manger. Et le soir, il était dans sa chambre et là... une fée, avec, avec une... euh, la fée lui a, lui a... la fée Candide, elle s'appelait Candide, elle lui dit qu'elle voulait regarder s'il est (était) aussi bon comme (qu') on l'appelait. Et alors, elle a dit qu'elle voulait le voir, et qu'il l'était, et elle a dit qu'il pouvait, que...[Denkpause] Elle dit que... elle a dit que... le Roi... et après le Roi mourut et tout de suite, la reine, la fille, celle qu'il aimait beaucoup, ... et après, est venue, elle lui a donné une bague et lui a dit : « Si tu fais des choses méchantes la bague te pince » et... après, il est allé à la chasse, et... et il...Le Roi bon et la fille, et... Chéri et la fille... ils se sont mariés. »

Storytelling Bastian

« Alors, cette histoire, c'est le prince Chéri, il s'appelle Chéri parce que le prince, ähh le Roi, alors le père de, euh, du prince Chéri, il l'aimait beaucoup. Et...il y a une fois, le Roi, il se promenait et un ... un lapin blanc est (a) sauté dans ses bras. Il l'a porté jusqu'à, jusqu'à son palais ... et il a ordonné à ses, alors à ses... hm.. à ses gens de lui faire une jolie maison et de lui donner de bonnes, alors, des bonnes herbes. Et, après, alors, dans la nuit, il y avait une dame qui lui apparaîait (est apparue). Et après, ääähm, elle a dit qu'elle était ... le petit lapin blanc que le Roi a sauvé... Et avant, le Roi a cru... a pensé comment elle est venue parce que la porte était fermée à clé. Et après il est mort, deux jours après. Et après, une fois, la dame est venue chez le prince Chéri. Elle a dit : Prince Chéri, j'ai fait une promesse à ton père, de te donner des conseils... et si tu fais des fautes ... cette bague ... et elle lui a donné une bague ... te piquera et si tu continueras (continues) de, de être (d'être) méchant, tu ... une fois je vais plus être votre amie mais votre ennemie. Et après elle est de nouveau allée. Et le prince Chéri s'est dit : Mais qu'est-ce que ça veut dire ... et comme ça ... et après, il est allé... il est allé dans la forêt, et a vu une fille si belle qu'il voulait l'épouser. Et... mais la fille a dit : Je suis juste une bergère. Que voulez-vous que je fais (fasse) avec vous, je prends richesses (que je prenne vos richesses?) ? Et après, il est allé dans une fort colère, le prince Chéri parce qu'il a cru que... quand il est Roi, tout le monde doit lui obéir. Et après, il est allé de nouveau dans sa chambre et il y avait son... son chien Bibi. Et le chien voulait qu'il le caresse et ... et, mais le prince Chéri, il l'a pas fait et il a juste tourné le dos au chien. Et après, après, le chien voulait qu'il regarde juste, mais il l'a pas fait et il a fait (donné) un coup de pied au chien. Il la prend de force dans son palais et il ... et après un homme fait ... un homme très méchant vient et lui dit, il dit au prince Chéri: « Mais, prince Chéri force-la ... et si elle veut pas t'obéir, va la mettre en prison. Tu es un Roi tout de même. » Et après il l'a maltraité ... ääähh il pouvait pas maltraiter la ... Zélie, parce qu'il l'aimait. Alors, il voulait maltraiter Zélie, mais il n'y avait personne dans sa chambre. Et il est allé dans une colère... Et après, la dame vient et dit: « Vous étiez comme un ... cruel comme un lion et... gourmand comme un loup et ... non, brutal comme un loup ... ähh ... comme un lion ... » A la fin, Zélie et... hum... le prince Chéri, ils sont ensemble. »

11.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

11.4.1 Zusammenfassung auf Deutsch

Als grundsätzliche These wurde angenommen, dass – stets unter Bedacht auf konkrete spracherzieherische Rahmenbedingungen – eine intentionale, bilinguale Spracherziehung zu ähnlichen Ergebnissen führen kann wie eine natürliche, bilinguale Spracherziehung. Diese galt es durch Erhebungen zu Theorie und Empirie zu untersuchen. Auf Basis des Datenmaterials in Theorie und Empirie zum natürlichen und intentionalen, parallelen Bilingualismus zielte eine eklektische Herangehensweise darauf ab, eine singuläre Beschreibung beider Spracherziehungsmodelle in Form von zwei eigenen Fallstudien vorzulegen. Die Summe der Daten wurde auf Syn- und Asynchronitäten hin untersucht, vor dem Hintergrund einer qualitativen Analyse betrachtet und im Ableiten von Tendenzen als Leitfaden für die bilinguale Spracherziehungspraxis gebündelt dargestellt.

Der Forschungsansatz galt der Abbildung einer komplexen Lebenswelt gelebter Zweisprachigkeitserziehung, weswegen kein Anspruch auf eine Repräsentativität für eine Grundgesamtheit erhoben wird. Ein systematisches, erwartungsneutrales Arbeiten zur Erhebung der sozialen Wirklichkeit durch das Beobachten des Verhaltens in natürlichen Situationen sollte die Forschungsthese reflektieren. So entsprang die Abhandlung dem Beobachtungsziel vor dem Hintergrund der leitenden Forschungsfrage, Zusammenhänge im empirischen Material und Verhaltensregelmäßigkeiten mit Rückgriff auf weiteres Datenmaterial und theoretischen Annahmen zu suchen. Im Vergleich des intentionalen und natürlichen Leistungsvermögens elterlicher Spracherziehung machen gewisse Grundregeln der bilingualen Spracherziehung (Art der Bilingualerziehung, Spracherziehungsmethode, Sprachinput, Einstellung gegenüber dem Vorhaben, Sprachprestige, konsequente Spracherziehung, Durchhaltevermögen) eine gelungene Zweisprachigkeitserziehung wahrscheinlich. Je nach Art der Bilingualerziehung (Umgebungssprache, Schuleintritt, Kritik) nehmen außerfamiliäre Faktoren mehr oder weniger Einfluss auf die gelebte Mehrsprachigkeit. Eine intentionale Erziehungsmethodik fordert der Familie hier ein erhöhtes Engagement ab. Das Kernstück der Arbeit – die Synthese – zeigt, dass sich zwar Synchronitäten (starke/schwache Sprache, *code-switching*, Sprachverweigerung, Sprachaffinität) ergeben, sich bei einer intentionalen Zweisprachigkeitserziehung aber einige Asynchronitäten zeigen. Das Untersuchungsinteresse einer operationalisierten Analyse in Form eines spezifischen Kriterienkatalogs unterstreicht die sich abbildenden Differenzen. So galt als Ergebnis

die erhobene Forschungsthese zunächst als falsifiziert, da gewisse Kompetenzunterschiede im intentionalen und natürlichen Bereich diagnostiziert wurden, was die Sprachwahl, den Umgang mit Sprachmischungen, Bestrebungen in Richtung Natürlichkeit, die Reproduktion linguistischer Spezifika nicht muttersprachengleicher Kompetenz und die Kritik von Aussen betreffen. Dennoch gilt die Forschungsthese nicht gänzlich zu falsifizieren, da beide Erziehungsmethoden – unter gewissen spracherzieherischen Rahmenbedingungen – grundsätzlich ein ähnliches spracherzieherisches Ziel vorzubringen vermögen. Die Betonung liegt auf dem Erreichen „ähnlicher“ Ergebnisse, denn auch die intentionale Bilingualerziehung von Kindern kann gelungene, spracherzieherische Ergebnisse erzielen, wie die vorgeführten Fallstudien belegen. Sie wird aber nicht völlig an eine vergleichsweise gelungene, natürliche Bilingualerziehung heranreichen. Ein Regelkatalog gibt spracherzieherisch engagierten Eltern resümierend Orientierungspunkte der Bilingualerziehung mit an die Hand.

Die bilinguale Erziehungsleistung der vorgeführten Fallstudien zogen positive Ergebnisse nach sich und machen eine weitere, glückende Entwicklung des Bilingualismus der Kinder Christian und Sebastian (natürlicher Bilingualismus), Bastian und Eliane (intentionaler Bilingualismus) wahrscheinlich. So belegen die empirischen Daten zu Bastian und Eliane eine weitere gelungene, intentionale Bilingualerziehung, denn auch sie können als vollwertig bilingual eingeschätzt werden. Damit soll einmal mehr gezeigt werden, dass neben den bereits geleisteten empirischen Fallstudien der Bilingualismusforschung (Saunders, Štefánik, Pallay), ein intentionaler Bilingualerziehungsansatz unter bestimmten Voraussetzungen ebenso gelungen realisiert werden kann wie eine natürliche Spracherziehung in zwei Sprachen. Alle erwähnten Eltern eint das spracherzieherische Ziel, ihren Kindern durch das Verfolgen einer Zweisprachigkeitserziehung – natürlich wie intentional - einen unwiederbringlichen Vorteil mitzugeben. Daher suchte die Untersuchung ferner, spracherzieherisch engagierte Eltern weiterhin zu ermuntern, desideräre Vorurteile abzubauen und die intentionale gegenüber der natürlichen Bilingualerziehung einmal mehr zu legitimieren. Nicht zuletzt lässt sich der individuelle Bilingualismus der beobachteten Kinder in die Formenvielfalt gelebter Mehrsprachigkeit einordnen und zeugt von nie versiegenden Quelle sprachwissenschaftlicher Erfahrungswerte.

11.4.2 Dissertation Abstract

Bilingualism is a very complex phenomenon and modern research on bilingualism still shows very limited results in the field of "intentional bilingualism". Criticized by its artificial aspect, common research tends to concentrate on the investigation of different aspects of a child's natural bilingualism. Literature on individual bilingualisms has focused almost exclusively on natural bilingualism.

This dissertation investigates the complex of bilingualism in theory and empiricism. As a question of interest, the research introduces further empirical evidence for bilingual upbringing of children by presenting two in-depth case studies (intentional bilingualism: Eliane and Bastian; natural bilingualism: Christian and Sebastian) on both forms of bilingualism. As inductive studies, it appeared that in fact, intentional bilingualism can be – more or less equal – successfully realized by strictly following certain educational methods and additionally compensating claimed artificiality by bringing up natural-like approaches.

With the background of further empirical results on intentional bilingualism, the findings support the hypothesis in its major parts, although an intentional method will not necessarily lead to the same results as a bilingual education in a natural way generates. In comparing these educational methods on bringing up children in two languages – naturally and intentionally – the results, ultimately, approve that there is evidence that an intentional upbringing of children in two languages is likely to be successful in certain circumstances. This study illuminates the ways that could apply to bring up children bilingually and proposes a guideline on the basis of found results.

Ultimately, this dissertation argues for an open-minded point of view towards a multilingual society in the globalized world of the twenty-first century.

11.5 Curriculum Vitae

CURRICULUM VITAE

MAG. VERENA VOGL

Geburtsdaten: 09.04.1980, Wels
Staatsbürgerschaft: Österreich
Adresse: Feldmühlgasse 7/2, A-1130 Wien
Familienstand: ledig
Eltern: Rupert Vogl (geb. 1.7.1956, Pensionist),
Isabella Mizelli (geb. 4.8.1957, Pensionistin)
Geschwister: Peter Vogl (geb. 7.10.1981, Angestellter), Christian Vogl (geb. 29.5.1998, Schüler), Sebastian Vogl (geb. 10.6.2001, Schüler)

AUSBILDUNG

2011-dato Universität Wien, Doktoratsstudium Romanistik
2005-2010 Universität Wien, Diplomstudium Romanistik
1994-1999 Bundeshandelsakademie, Kirchdorf
1990-1994 Gymnasium, Kirchdorf
1986-1990 Volksschule, Nussbach

BERUFLICHE TÄTIGKEITEN

2011-dato Hermann Pfanner Getränke GmbH, Lauterach
09/2010-03/2011 Vöslauer Mineralwasser AG, Bad Vöslau
08/2006-08/2007 Coca-Cola HBC Austria GmbH, Wien
04/1999-08/2005 Hermann Pfanner Getränke GmbH, Lauterach

WEITERBILDUNG

2013 EDV Fortbildung MS Office 2013
2005 WIFI Dornbirn, Spanisch 3 und 4
2005 WIFI Dornbirn, EDV Fortbildung
1998 Sprachaufenthalte an der Côte d'Azur und in Belgien

KENNTNISSE

Sprachen: Deutsch (Muttersprache)
Englisch (sehr gute Kenntnisse)
Spanisch (sehr gute Kenntnisse)
Französisch (gute Kenntnisse)
Latein (gute Kenntnisse)
EDV: MS Office (sehr gute Kenntnisse)
AS 400 (sehr gute Kenntnisse)
SAP (gute Kenntnisse)
MIS (gute Kenntnisse)
Lotus Notes (sehr gute Kenntnisse)
Interessen: Lesen, Tennis, Schwimmen, Reiten, Jagd