



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

Migration und Identität – Bikulturalität als Translation und Vorteil

Verfasserin

Olivia Wajman, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, im März 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt

A065 375 342

Studienrichtung lt. Studienblatt

Masterstudium Dolmetschen UG2002 Polnisch, Englisch

Betreuerin / Betreuer

Ao. Univ.-Prof. Dr. Michèle Cooke, M.A

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre an Eides statt, dass ich die vorliegende wissenschaftliche Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und alle den benutzten Quellen wörtlich oder sinngemäß entnommene Stellen, als solche kenntlich gemacht habe.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Hojan'.

Wien, 02.03.2015

Vorwort

In dieser Arbeit werden die positiven Aspekte sowie diverse Studien zum Thema der Zweisprachigkeit behandelt. Ich habe mich aus einem einfachen und naheliegenden Grund entschieden, diese Thematik vertiefend zu behandeln: Ich wurde selbst von klein auf zweisprachig erzogen und habe dies immer als eine Bereicherung gesehen, was ich mit Hilfe der vorliegenden Arbeit untermauern will.

Sprache und Kultur sind ein enormer Bestandteil des menschlichen Ichs. Je mehr Facetten eines Kulturkreises einem Menschen nahegelegt werden, umso umfangreicher und offener gestalten sich seine Denkweise und Weltanschauung.

In diesem Sinne gilt mein Dank zuallererst meinen Eltern, die den Mut gehabt haben, sich im Ausland anzusiedeln und ihre Existenz von Grund auf neu zu gestalten – in der Hoffnung auf eine bessere Zukunft. Durch ihre harte Arbeit haben sie für mich die Weichen für ein besseres Leben gelegt, als sie es in meinem Alter geführt hatten. Meine Gedanken sind hierbei besonders bei meinem verstorbenen Vater, der mich bis zu seinem Tod so gut es nur ging in allerlei Hinsicht unterstützt hat.

Ein ganz herzlicher Dank geht auch an meine Betreuerin, Ao. Univ.-Prof. Dr. Michèle Cooke, M.A. Ihre Visionen und Gedanken lieferten den nötigen Grundstein für die vorliegende Arbeit. Darüber hinaus, habe ich in ihr nicht nur eine Mentorin, sondern auch eine Freundin gefunden. Danke insbesondere dafür.

Inhaltsverzeichnis

Eidesstattliche Erklärung.....	I
Vorwort	II
Inhaltsverzeichnis	III
1 Einleitung.....	- 1 -
2 Migration	- 3 -
2.1 Terminologie	- 3 -
2.2 Geschichtlicher Hintergrund - Migrationsformen.....	- 6 -
2.3 Migrationsforschung als trans- und interdisziplinäres Forschungsfeld.....	- 7 -
2.3.1 <i>Pull-Push-Modelle</i>	- 8 -
2.3.1.1 Ravensteinmodell	- 8 -
2.3.1.2 Modell nach Lee	- 10 -
2.3.2 <i>Race-Relations-Cycle-Modell</i>	- 10 -
3 Kultur.....	- 13 -
3.1 Kulturdefinitionen	- 13 -
3.2 Kulturverständnis anhand der Kulturdimensionen nach Hofstede.....	- 16 -
3.2.1 Machtdistanz	- 17 -
3.2.2 Unsicherheitsvermeidung	- 18 -
3.2.3 Individualismus versus Kollektivismus	- 19 -
3.2.4 Maskulinität versus Femininität.....	- 20 -
3.2.5 Kurzzeit- versus Langzeitorientierung.....	- 21 -
3.2.6 Kritische Betrachtung der Hofstede Studie.....	- 21 -
4 Identität und Rolle	- 23 -
4.1 Identitätskonzept von Mead	- 23 -

4.2	Kulturelle Identität	- 25 -
4.3	Integration – Assimilation	- 26 -
4.4	Das Struktur-Kulturmodell der Gesellschaft nach Hoffmann- Nowotny	- 27 -
4.5	Sprache, Kultur und Identität	- 28 -
4.5.1	Sprache und Kultur	- 28 -
4.5.1.1	Sprache als Interaktionsmittel zwischen dem Individuum und dessen Umwelt - 30 -	
4.5.1.2	Allgemeine Zusammenhänge zwischen Sprache und Kultur	- 32 -
4.5.2	Identität und Sprache	- 33 -
4.5.3	Sprachprestige der Herkunftssprache und deren Einfluss auf die Identität ..	- 35 -
5	Sprache.....	- 38 -
5.1	Sprachentwicklung.....	- 38 -
5.2	Spracherwerbsmodelle	- 41 -
5.3	Soziale Netzwerke im kindlichen Spracherwerbsprozess	- 43 -
5.4	Auswirkungen der Zweisprachigkeit	- 45 -
6	Bilingualismus – Bikulturalität.....	- 51 -
6.1	Formen des Bilingualismus	- 51 -
6.1.1	Individueller vs. kollektiver Bilingualismus.....	- 51 -
6.1.2	Bewertung der individuellen Mehrsprachigkeit.....	- 52 -
6.1.3	Diskursive Manifestationen der Zweisprachigkeit	- 53 -
6.1.3.1	Sprachenwahl.....	- 54 -
6.1.3.2	Transkodische Markierungen	- 56 -
6.1.3.3	Später vs. früher Bilingualismus	- 56 -
6.1.3.4	Ungesteuerter vs. gesteuerter Bilingualismus	- 56 -
6.1.3.5	Sequentiell vs. Simultan bilingualer Spracherwerb.....	- 57 -
6.2	Prestige der Nicht-Umgebungssprache	- 57 -

6.3	Bikulturalität.....	- 59 -
7	Positive Aspekte der Zweisprachigkeit	- 60 -
7.1	Allgemeine positive Aspekte der Bilingualität	- 60 -
7.2	Kognitive Auswirkungen	- 62 -
7.2.1	Bilingualität und divergente/kreative Denkprozesse	- 62 -
7.2.2	Bilingualität und metasprachliches Verständnis	- 65 -
7.2.3	Bilingualität und kommunikative Empfindlichkeit	- 67 -
7.2.4	Deutungsansätze	- 68 -
8	Fazit.....	- 71 -
9	Abstract.....	- 73 -
10	Lebenslauf.....	- 75 -
11	Literaturverzeichnis	- 77 -
12	Abbildungsverzeichnis.....	- 88 -

1 Einleitung

Gerade in der heutigen Zeit ist das Thema der Multikulturalität sowie deren Vorteile umstritten. Nicht nur in der Politik, sondern auch in der täglichen gesellschaftlichen Diskussion wird das Thema der Migranten_innen regelmäßig diskutiert. Daher ist es relevant, sich mit dem Thema der Migration auseinanderzusetzen.

In der öffentlichen Meinung stehen meist die Nachteile des Lebens in unterschiedlichen Kulturen im Vordergrund. Dennoch lässt sich nachweisen, dass durch die Chance, mehrere Kulturen und somit auch mehrere Sprachen kennen zu lernen, sich zahlreiche Vorteile ergeben. In der hier vorliegenden Arbeit sollen folglich die Vorteile von Migration und Bilingualität im Sinne des Bilingualismus näher erläutert werden. In diesem Zusammenhang ist die Klärung der Begriffe der Migration, Kultur, Identität sowie Sprache, Bilingualismus und Bikulturalität notwendig. Darüber hinaus sind mögliche Vorteile von Bikulturalität und Bilingualismus zu analysieren.

Im zweiten Kapitel der vorliegenden Arbeit wird zunächst näher auf den Begriff der Migration eingegangen. Es werden unterschiedliche Definitionen vorgestellt und es wird versucht, den Begriff der Migration näher einzugrenzen, weil dieser Begriff die unterschiedlichsten Wissenschaftsdisziplinen beschäftigt. So wird sowohl in der Rechtswissenschaft als auch in der Wirtschaftswissenschaft sowie in den sozialen Wissenschaften im Rahmen unterschiedlicher Fragen das Thema der Migration behandelt. Somit kann man die Migrationsforschung durchaus als ein trans- und interdisziplinäres Forschungsfeld betrachten. Infolgedessen wurden in der Forschung unterschiedliche Modelle der Migration herausgearbeitet, wobei die wichtigsten Modelle der Migration in der vorliegenden Arbeit ausführlich beschrieben werden.

Im dritten Kapitel wird näher auf den Begriff der Kultur eingegangen. Es wird versucht, den Begriff der Kultur zu definieren und zu zeigen, dass keine einheitliche Definition von Kultur möglich ist. In einem weiteren Schritt wird auf das Kulturverständnis anhand der Kulturdimensionen von Hofstede eingegangen, da dieses Modell das bekannteste und weitverbreitetste Dimensionsmodell zu diesem Thema darstellt.

Im vierten Kapitel wird das bekannte Identitätskonzept von Mead näher beschrieben. Auch auf den Begriff der kulturellen Identität beziehungsweise auf den Unterschied von Integration und Assimilation wird gesondert eingegangen, um die oben genannte Fragestellung näher erläutern zu können. Im Anschluss wird im selben Kapitel eine Verbindung zwi-

schen Sprache, Kultur und Identität gebildet, wobei hier auch auf das Sprachprestige des Herkunftslandes näher eingegangen wird.

Da die Thematik der Sprache im Kontext der Migration und der Identitätsforschung sowie eine Definition des Begriffes der Kultur für die Überlegungen in der vorliegenden Arbeit von großer Relevanz sind, ist diesem Thema ein eigenes Kapitel gewidmet. So wird in einem ersten Schritt die Sprachentwicklung anhand des Modells von Piaget näher dargestellt. Anschließend werden noch weitere Spracherwerbsmodelle in den großen Übergruppen Faktorenmodell und Rollenfunktionsmodell näher erläutert, da sich diese konkret auf den Erwerb von Fremdsprachen beziehen. Auch die Auswirkungen von Zweisprachigkeit werden im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit näher erläutert. So kann die Zweisprachigkeit im Allgemeinen zwar als Vorteil gesehen werden, in den Studien vor 1960 wurden allerdings häufig Nachteile der Zweisprachigkeit in Studien nachgewiesen.

Anschließend wird auf die Begriffe Bilingualismus bzw. Bikulturalität näher eingegangen. Es werden Formen des Bilingualismus beschrieben und die Frage des Prestiges der Nicht-Umgebungssprache thematisiert, weil dies einen großen Einfluss auf die Identität und das Empfinden von Personen hat, welche als Migranten_innen gelten.

In dem letzten Kapitel werden positive Aspekte der Zweisprachigkeit gesondert herausgehoben. Die allgemeinen positiven Aspekte von Bilingualismus werden dazu näher besprochen und im Anschluss werden die kognitiven Auswirkungen detailliert dargestellt.

2 Migration

Am Anfang der Überlegungen soll der Begriff der Migration näher erläutert werden. Dies bildet eine Voraussetzung, um sich mit dem Thema der Migration in einer sinnvollen Art und Weise auseinandersetzen zu können.

Nach Huemer (vgl. 2002:32) können als Ziel der Migration die unterschiedlichsten Faktoren im neuen Land gelten. Im Allgemeinen ist davon auszugehen, dass alle Gesellschaften, die eine starke Industrialisierung, Technisierung und Urbanisierung vorweisen, ein besonderes Ziel von Menschen darstellen, die ihr Heimatland verlassen. Andere Ziele für Flüchtlinge sind, dass das zukünftige Heimatland einen Schutz vor Verfolgung bietet und Sicherheit gewährt, sodass dem jeweiligen Menschen ein menschenwürdiges Leben ermöglicht wird (vgl. Huemer 2002:32).

Wie Pries (2001:12) feststellt, konzentrieren sich die allgemeinen Migrationstheorien hauptsächlich auf die Fragen, aus welchem Grund und in welcher Art eine bestimmte Bevölkerungsgruppe die Grenze überschreitet und in ein neues Land zieht. Des Weiteren stehen auch soziale, ökonomische, kulturelle und politische Bedingungen (sowohl im Herkunftsland als auch im Zielland) im Zentrum der Aufmerksamkeit. Im politischen Sinne ist heute auch die Integration der Migranten_innen in dem jeweiligen Ankunftsland ein immer wichtigeres Thema der Diskussion (vgl. Pries 2001:12).

2.1 Terminologie

Den Begriff der Migration kann man mit jenem der Wanderung gleichsetzen. Mit verschiedenen Faktoren der Migration haben sich unterschiedliche Wissenschaften beschäftigt. Hierzu zählen etwa die Etymologie, die Geschichte und die Rechtswissenschaft, aber auch die Soziologie, wobei diese im Allgemeinen hauptsächlich an den gesellschaftlichen und individuellen Konsequenzen der Migration interessiert ist (vgl. Treibel 1999:18).

Die folgende Abbildung 1 zeigt einen Überblick über die unterschiedlichen Fragestellungen der verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen (vgl. Lasar 2008:4).

2. Migration

Discipline	Research Question(s)	Levels/Units of Analysis	Dominant Theories	Sample Hypothesis
Anthropology	How does migration effect cultural change and affect ethnic identity?	More micro / individuals, household, groups	Relational or structuralist and transnational	Social networks help maintain cultural difference.
Demography	How does migration affect population change?	More macro / populations	Rationalist (borrows heavily from economics)	Immigration increases the birth rate.
Economics	What explains the propensity to migrate and its effects?	More micro / individuals	Rationalist: cost-benefit and push-pull	Incorporation depends on the human capital of immigrants.
History	How do we understand the migration experience?	More micro / individuals and groups	Eschews theory and hypothesis testing	Not applicable
Law	How does the law influence migration?	Macro and micro / the political and legal system	Institutionalist and rationalist (borrows from all the social sciences)	Rights create incentive structures for migrants.
Political Science	Why do states have difficulty controlling migration?	More macro / political and international systems	Institutionalist and rationalist	States are often captured by proimmigrant interests.
Sociology	What explains immigrant incorporation?	More macro / ethnic groups and social class	Structuralist and/or functionalist	Immigrant incorporation is dependent on social capital.

Abbildung 1: Fragestellungen der unterschiedlichen Disziplinen in der Migrationsforschung (Lasar 2008:4)

In der Forschung werden also verschiedene Definitionen für den Begriff der Migration vorgeschlagen, von denen im Folgenden aus Platzgründen lediglich die wichtigeren erwähnt werden können. So versteht beispielsweise Hoffmann-Nowotny (vgl. 1970:107) unter Migration jegliche Ortsveränderung von Personen. Eine etwas aktuellere Definition der Migration bieten Elias und Scotson (1990:229): Sie verstehen unter Migration den Wechsel der Gruppenzugehörigkeit, also die Tatsache, „dass Menschen sich physisch vom einen Ort zum anderen bewegen. In Wirklichkeit wechseln sie immer von einer Gesellschaftsgruppe in eine andere über.“

Ronzani (1980:17) bezieht den Begriff auf die Tatsache, „daß [sic!] Individuen aus einem Gesellschaftssystem in ein anderes überwechseln, wodurch direkt oder indirekt in beiden Systemen interne und externe Beziehungs- und Strukturveränderungen induziert werden.“ Hillmann (1994:920) definiert die Migration folgendermaßen: „Migration wird im Allgemeinen als ein Prozess regionaler Mobilität innerhalb einer Gesellschaft oder zwischen verschiedenen Gesellschaften und ihren geografischen und kulturellen Lebensbereichen definiert.“ Treibel (vgl. 1999:19) stellt zu solchen Definitionen fest, dass sie sich in den meisten Fällen nur auf den Wechsel in eine andere Gesellschaft beziehen und solche Aspekte wie Flucht und Vertreibung außer Acht lassen.

Anders verfahren Suhrke und Zolberg (vgl. 1992:39), die zwischen Einwanderern und Flüchtlingen unterscheiden. Unter Einwanderer_in wird eine Person verstanden, welche freiwillig und aus wirtschaftlichen Gründen ihr eigenes Land verlässt. Im Gegensatz dazu wird ein Flüchtling als eine Person definiert, welche aus politischen Gründen und in unfreiwilliger Art und Weise eine neue Heimat sucht. Diese begriffliche Unterscheidung wird von den beiden Autoren jedoch oftmals als problematisch bezeichnet. Han (2000: 13) stellt hierzu fest, dass es nicht nur schwierig, sondern in den meisten Fällen auch nicht möglich ist, dass eine exakte Trennungslinie zwischen der sogenannten unfreiwilligen und der freiwilligen Migration zu ziehen ist, da es sich bei dem Vorgang der Migration, um einen komplexen Prozess handelt. Bei der Unterscheidung sollen also unterschiedliche Faktoren und Gründe beachtet werden, die sich nicht nur auf die Entstehung der Migration, sondern auch auf deren Ablauf beziehen.

Treibel (1999: 21) stellt fest, dass Migration beide Formen einschließt, sowohl jene der Arbeitsmigration als auch jene der Fluchtmigration. Treibel zufolge bedeutet Migration ein

„auf Dauer angelegter beziehungsweise dauerhaft werdender Wechsel in eine andere Gesellschaft beziehungsweise in eine andere Religion von einzelnen oder mehreren Menschen. So verstandene Migration setzt erwerbs-, familienbedingte, politische oder biografisch bedingte Wandermotive und einen relativ dauerhaften Aufenthalt in der neuen Region oder Gesellschaft voraus; Er schließt den mehr oder weniger kurzfristigen Aufenthalt zu touristischen Zwecken aus.“ (Treibel 1999: 21)

Beim Versuch einer genauen Definition des Begriffs der Migration sollen vier Aspekte beachtet werden: der räumliche, der zeitliche, der der Wanderungsentscheidung beziehungsweise Ursache und der des Umfangs der Migration, wobei die Grenzen zwischen diesen einzelnen Aspekten im Allgemeinen verschwimmen und aus diesem Grund keine klare Trennung gezogen werden kann. Unter dem räumlichen Aspekt wird zum Beispiel

Binnenwanderung oder auch internationale Wanderung verstanden. Der zeitliche Aspekt bezieht begrenzte und auch permanente Wanderung mit ein. In Bezug auf den Aspekt der Wanderungsentscheidung beziehungsweise Ursache können eine erzwungene Wanderung (Fluchtmigration) oder auch eine Arbeitsmigration (freiwillige Wanderung) unterschieden werden. Der vierte Aspekt (Umfang der Migration) lässt sich des Weiteren in Einzel- beziehungsweise Individualwanderung sowie Kollektiv- und Gruppenwanderung unterteilen (vgl. Treibel 1999: 21ff.).

Aus der oben angeführten Zusammenstellung der Definitionen ist zu schließen, dass der Begriff der Migration in seiner ganzen Komplexität und in zahlreichen unterschiedlichen Zusammenhängen gesehen werden muss. Eine allgemeingültige Definition erscheint zurzeit noch nicht möglich.

2.2 Geschichtlicher Hintergrund - Migrationsformen

Die Migration stellt kein neues Phänomen dar. Demografische Prozesse, politische Ursachen, ökologische sowie ökonomische Probleme veranlassten die Menschen immer dazu, Wanderungen vorzunehmen. Auch wenn Migration als ein Kontinuum der Menschheitsgeschichte gesehen werden kann, traten unterschiedliche Formen von Migration im Laufe der Geschichte auf. Im Folgenden sollen nun einige Beispiele verdeutlichen, welche unterschiedliche Phänomene unter dem Begriff der Migration zusammengefasst werden können.

In der Neuzeit kam es im Zuge der Industrialisierung, welche ihren Ausgang von England des 18. Jahrhunderts nahm, zu einer Abwanderung der Landbevölkerung in die Städte Europas (vgl. Veehböck/Bratic 1994:13). Auch während des Kolonialismus gab es weltweit eine große Anzahl von Bevölkerungsbewegungen – beispielsweise in Spanien, Portugal und England. Sie wanderten in die damaligen Kolonialländer aus. Betrachtet man die Zeit zwischen 1861 und 1929, so migrierten 30 Millionen Menschen in diesem Zeitraum in die USA (vgl. Veehböck/Bratic 1994:13). Zwischen dem 15. und 19. Jahrhundert kann auch der transatlantische Sklavenhandel als eine unfreiwillige Massenmigration betrachtet werden (vgl. UNDP 2009:28).

Gegen Ende des 18. Jahrhunderts gab es eine große Anzahl von Arbeitsmigration von China und Indien nach Afrika, Südostasien und Nordamerika (vgl. UNDP 2009:28). An der Stelle ist allerdings zu erwähnen, dass vor dem Ersten Weltkrieg die Migration vonseiten der Regierung im Großen und Ganzen unterstützt wurde (vgl. UNDP 2009:30). Gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurde eine ganze Reihe von Restriktionen eingeführt und auch die

Reisekosten wurden bedeutend höher. Dennoch gab es damals mindestens so viel internationale Migration wie das heute der Fall ist (vgl. UNDP 2009:30). Allgemein kann man feststellen, dass der prozentuelle Anteil jener Menschen, die nicht in ihrem Geburtsland leben, im Jahr 1913 etwa 10 Prozent höher war, als dies heute der Fall ist (3%) (vgl. Erikson 2007:93).

Im 20. Jahrhundert führten die beiden Weltkriege zu massiven Bevölkerungsverschiebungen innerhalb von Europa (vgl. Viehböck/Bratic 1994:13). Nach dem Zweiten Weltkrieg kam es sowohl in den USA als auch in Australien und in Europa zu Migrationswellen, welche vonseiten der Regierungen gefördert wurden, da in diesen Ländern Arbeitskräftemangel herrschte, welcher ausgeglichen werden sollte (vgl. UNDP 2009:30).

Ab den 1950er Jahren begann die sogenannte Anwerbung von Gastarbeitern aus den Agrarstaaten in Süd-West und Süd-Ost-Europa durch Industriezentren im Nord-Westen Europas. Dies prägt die Einwanderungsgeschichte von Deutschland und Österreich bis in die heutige Zeit und hat einen großen Einfluss auf die Zusammensetzung der heutigen Wohnbevölkerung sowie den Fokus der deutschsprachigen sozialwissenschaftlichen Migrationsforschung.

2.3 Migrationsforschung als trans- und interdisziplinäres Forschungsfeld

Erst als sich die empirischen Natur- und Sozialwissenschaften langsam etablierten, entwickelte sich auch die Migrationsforschung. Dies fand im 19. Jahrhundert statt. Ravenstein (1885) lieferte hierzu einen der wichtigsten und ersten Erklärungsversuche, welcher die Erklärung der Gesetze der Migration in den Mittelpunkt des Interesses stellte.

Im Allgemeinen kann angenommen werden, dass unter der Migrationsforschung ein interdisziplinäres Feld zu verstehen ist. Die unterschiedlichsten Wissenschaften wie etwa Wirtschaft, Recht, Geografie und auch Geschichtswissenschaft beschäftigten sich anhand diverser Fragestellungen sowie verschiedener Methoden und Daten mit dem Thema der Migration und deren Auswirkungen auf verschiedenartige Teilbereiche der Gesellschaft.

Es haben sich im Laufe der Wissenschaftsgeschichte viele voneinander abweichende Ansätze und mannigfaltige Theorien zum Thema der Migration entwickelt. Es hat sich gezeigt, dass eine einzige Theorie kaum alle Aspekte von Migration erfassen kann. Allgemein kann man annehmen, dass heutzutage vonseiten der Kultur- und Sozialanthropologie die Ansicht vertreten wird, dass eine Auseinandersetzung mit der migrationsspezifischen

Thematik aufgrund ihrer Komplexität ausschließlich im Rahmen von inter- bzw. transdisziplinärer Forschung möglich ist (vgl. Tosic/Six-Hohenbalken 2009:11):

Unter Transdisziplinarität versteht man laut Mittelstraß (2005:20) ein „Forschungs- und Wirtschaftsprinzip, das überall dort wirksam wird, wo eine allein fachliche oder disziplinäre Definition von Problemlagen und Problemlösungen nicht möglich ist bzw. über derartige Definitionen hinausgeführt wird“. Unter dem Prinzip der Transdisziplinarität ist also eine Kooperation zwischen den Disziplinen zu verstehen, wobei versucht wird, mittels einer gemeinsamen Sprache und auch gemeinsamen Konzepten an einer Problemstellung zu arbeiten. Eine solche Vorgehensweise unterscheidet die Transdisziplinarität von der Interdisziplinarität, bei der unterschiedliche Wissenschaftliche Disziplinen an einem Thema arbeiten und die Ergebnisse etwa in Form eines Sammelbandes einander gegenübergestellt werden. Durch Transdisziplinarität ist es möglich, dass fachliche Engführungen aufgehoben werden. Die Transdisziplinarität kann also zu Veränderungen innerhalb von wissenschaftlichen Disziplinen oder auch zu deren Auflösungen führen (vgl. Mittelstraß 2005:20).

2.3.1 *Pull-Push-Modelle*

2.3.1.1 **Ravensteinmodell**

Ravenstein (vgl. 1885:167ff.) war als Demograf in der Untersuchung der Binnenwanderung in England einer der Ersten, welcher schon früh Typisierungen der unterschiedlichen Migrationsmuster von Frauen und Männern ausarbeitete.

Aus seiner Analyse zu der Zeit der Industrialisierung und Urbanisierung in England folgte, dass die Mehrheit der Migranten_innen nur eine kurze Entfernung auf ihrem Weg zurücklegt und dass ein Absorptionsprozess in Richtung der großen Städte verläuft. Des Weiteren konnte er feststellen, dass entgegen der großen Städte in umgekehrter Art und Weise ein Dispersionsprozess stattfindet, dass jeder Wanderungsstrom im Allgemeinen eine Gegenströmung erzeugt und dass es sich bei der ländlichen Bevölkerung und bei Frauen im Wesentlichen um die mobileren Gruppen handelt als dies bei der städtischen Bevölkerung beziehungsweise bei Männern der Fall ist (vgl. Ravenstein 1885:199).

Darüber hinaus unterschied Ravenstein (vgl. 1885:167–235) die Gruppen der Migranten_innen in fünf verschiedene Gruppen: in die Local Migrants, Short Journey Migrants, Migration in Stages, Long Journey Migrants und Temporary Migrants.

In Bezug auf den Geschlechtsunterschied zeigte Ravenstein (vgl. 1885:267ff.), dass deutlich mehr Frauen als Männer eine Reise in ein neues Land auf sich nahmen, wobei sich zeigte, dass sich Frauen im Allgemeinen für kürzere Distanzen und für einen kürzeren Aufenthalt entschieden als dies bei Männern der Fall war, weil ihnen zu dieser Zeit allgemein die Hauptverantwortlichkeit für die Kinder zugeschrieben wurde. Während Frauen im Allgemeinen als Haushaltsangestellte in die Städte oder als Textilarbeiterinnen in Werkstätten zogen, entschieden sich Männer für Eisen- und Kohlebergwerke.

Der besprochene Ansatz von Ravenstein wurde in dem sogenannten Gravitationsmodell weiter fortgeführt. Dieses Modell wurde aus physikalischen Theorien abgeleitet, welche die Anziehungskraft von Körpern beschreiben. Angelehnt an diese physikalischen Voraussetzungen, sollte nun eine Vorhersage über Wanderungsströme zwischen zwei unterschiedlichen Regionen getroffen werden. Problematisch bleibt bei den Gravitationsmodellen, dass sie ausschließlich auf statistischen Beobachtungen beruhen und somit im Allgemeinen keine Erklärungszusammenhänge bieten. Als Ursache von Migrationsbewegungen zeigt sich in den Gravitationsmodellen häufig die differenzierte Situation von Angebot und Nachfrage in Bezug auf Arbeitskräfte zwischen unterschiedlichen Regionen (vgl. Stelzig-Willutzki 2012:47f.).

Obwohl sich im Allgemeinen die Faktoren seit Ravensteins „Laws of Migration“ aus dem Jahr 1885 deutlich ausdifferenziert und auch vermehrt haben, gilt das Gravitationsmodell mit seinen Push-und-Pull-Faktoren auch heute noch als erste eingängige Orientierung, wenn nach der Ursache für Migrationsentscheidungen gesucht wird.

So werden zu den Push-Faktoren all jene Merkmale des Ursprungslandes oder auch Ursprungsortes des_der Migranten_innen gezählt, welche ihn_sie zu einem Verlassen der Heimat veranlassen. Beispiele hierfür wären etwa politische und religiöse Verfolgung oder auch Bürgerkriege und wirtschaftliche Krisen. Im Gegensatz dazu beziehen sich die *Pull*-Faktoren auf die Merkmale des Aufnahmelandes, welche die Migranten_innen dazu veranlassen, das jeweilige Land aufzusuchen (vgl. Geis 2005:28).

Beispiele für Anziehungsfaktoren wären etwa die politische Stabilität oder auch religiöse Glaubensfreiheit sowie bessere Ausbildungsmöglichkeiten (vgl. Geis 2005:28).

Letztlich verbirgt sich hinter vermeintlichen Schubkräften einerseits und Anziehungsfaktoren andererseits eine Abwägung von subjektiv erstrebenswerten materiellen und immateriellen Gütern beziehungsweise Ressourcen, welche zulasten der Herkunftsregion und zugunsten der Aufnahmeregion ausfällt (vgl. Caballero 2009:24).

Man kann in einer Zusammenfassung davon ausgehen, dass die bekanntesten *Pull-Push*-Modelle in ihren zentralen Hypothesen besagen, dass „[...] je höher die Einkommensdifferenz, je mehr freie Stellen an einem Zielort verglichen mit dem Herkunftsort bestehen und je mehr Wanderung zu dem Zielort bereits durchgeführt wurde, desto größer wird die Neigung zur Migration sein.“ (Stelzig-Willutzki 2012: 47). Im Allgemeinen spielen in der heutigen Zeit Genderaspekte bei den *Pull-Push*-Modellen keine Rolle mehr (vgl. Stelzig-Willutzki 2012: 47f.):

2.3.1.2 Modell nach Lee

Ausgehend von den Untersuchungen von Ravenstein versuchte der Soziologe Everett S. Lee in den 1960er Jahren eine Differenzierung und Systematisierung des *Pull-and-Push*-Modelles. Da es sich hierbei um ein relativ einfaches Erklärungsmodell handelte, unter welches die unterschiedlichsten Bereiche subsumiert werden konnten, wurde es gerade in der Geschichtswissenschaft in einer inflationären Art und Weise verwendet. Dies hatte jedoch den Nachteil, dass es nur selten mit einem konkreten und klar definierten und inhaltlichen Konzept verbunden war. So wurden den meisten Arbeiten keine theoretischen Überlegungen zugrunde gelegt (vgl. Steidl 2003:33f.).

2.3.2 Race-Relations-Cycle-Modell

Das bekannteste und für die Forschung einflussreichste Phasenmodell ist das *Race-Relations-Cycle*-Modell von Park und Burgess (vgl. 1969:664ff.). In diesem Modell wird Migration als ein fünfstufiger Prozess beschrieben.

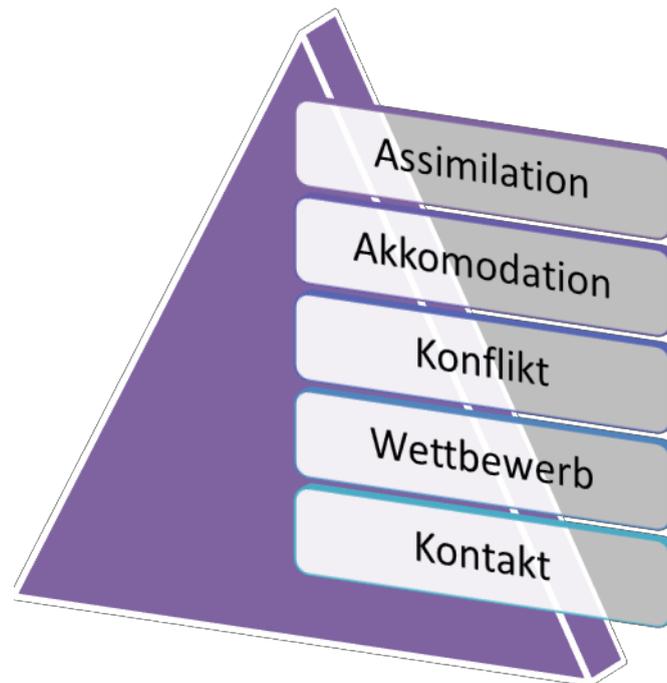


Abbildung 2: 5 Stufen der Migration nach Park und Burgess (1969:664)

In der ersten Phase kommt es zu einer Kontaktaufnahme. Diese Phase betrifft ein erstes Zusammentreffen von zwei oder auch mehreren Kulturen. Dieses Zusammentreffen erfolgt aufgrund von Migration und ist gekennzeichnet durch die Absicht einer dauerhaften Niederlassung.

Die darauf folgende zweite Phase ist geprägt von Konkurrenzbeziehungen. Diese beziehen sich auf die verfügbaren Ressourcen zwischen den aufeinandertreffenden Kulturen. So konkurrieren die Einwanderer und die bereits Ansässigen, oder auch mehrere Einwanderergruppen etwa um Arbeitsplätze, soziale Ressourcen und Wohnraum. Somit können in der dritten Phase Konflikte zwischen den Gruppen auftreten, welche sich entweder in einer latenten oder in einer offenen Art und Weise in Diskriminierung äußern (vgl. Park/Burgess 1969:664ff.).

In der Phase der Akkommodation (vierte Phase) kommt es zu einer Beilegung des in Phase drei beschriebenen Konflikts, wobei dies in einer ergebnisoffenen Art und Weise geschieht. Die Akkommodation mündet hier in eine gefestigte, gesellschaftliche Struktur. Diese kann aber immer wieder von sehr ungleichen Beziehungen geprägt sein. Das Beziehungsmuster zwischen den Gruppen wird in der Phase der Akkommodation festgelegt und erfolgt in Form eines „Modus Vivendi“. Es ist möglich, dass sich der Modus Vivendi in

der Besetzung von gesellschaftlichen Nischen äußert, was etwa durch eine Gruppe oder durch einen dauerhaft ungleichen Status geschehen kann.

Werden diese eben genannten vier Phasen in einer erfolgreichen Art und Weise abgeschlossen, so wird der gesamte Prozess in einem ersten Schritt durch das Stadium der Assimilation beendet. Assimilation bedeutet in diesem Zusammenhang die Vermischung mit der Mehrheitsgesellschaft und die Auflösung von ethnischer Identifikation (vgl. Park/Burgess 1969:664ff.).

3 Kultur

Bevor in der vorliegenden Arbeit genauer auf das Kulturmodell nach Hofstede sowie andere Modelle zum Begriff der Kultur eingegangen wird, wird vollständigkeithalber der Begriff „Kultur“ näher definiert.

Geert Hofstede (vgl. 1993: 18f.) fasst den Begriff „Kultur“ als eine Art mentale Programmierung auf, die sich aus den Lebenserfahrungen und dem sozialen Umfeld ergibt. Im westlichen Sprachgebrauch wird der Kulturbegriff im Zusammenhang mit Zivilisation und Verfeinerung des Geistes verwendet. Neben geistverfeinernden Tätigkeiten werden unter Kultur auch gewöhnliche Dinge wie Grüßen, Distanzverhalten, Essen, Körperpflege und das Zeigen von Gefühlen verstanden. Im weiteren Sinne bezeichnet Hofstede die Kultur als gemeinschaftliche Erscheinung. Kultur umfasst somit alle Denk-, Fühl- und Handlungsmuster des Menschen und wird meist unterbewusst gelebt. So aufgefasst dient sie als Richtungsweiser für das Verhalten (vgl. Bruns/Homlog 2005:73)

In der Literatur findet man eine Vielzahl von unterschiedlichen Kulturdefinitionen und Kulturkonzepten, bis heute fehlt allerdings eine eindeutige Begriffsbestimmung (vgl. Bruns/Homlog 2005:73).

3.1 Kulturdefinitionen

Wie bereits erwähnt, existiert eine schier unüberschaubare Anzahl von unterschiedlichen Kulturdefinitionen. Kroeber und Kluckhohn (1952) erwähnten in *Culture – a Critical Review of Concepts and Definitions* über 150 unterschiedliche Definitionen. Diese Definitionsvielfalt führte dazu, dass es keine allseitig akzeptierte und somit einheitliche Definition von Kultur geben kann beziehungsweise geben wird.

Die UNESCO definierte im Jahre 1986 die Kultur als eine Gesamtheit der Formen des menschlichen Lebens. Etymologisch gesehen leitet sich das Wort „Kultur“ vom lateinischen Wort „colere“ ab – mit der Bedeutung „Bebauen, Schmücken, Veredeln“ oder auch „Ausbilden“. Da sich im Laufe der Zeit ein deutlich engeres Verständnis des Begriffes der Kultur herausgebildet hat, welches sich eher auf Begriffe wie edel, wahr oder gut bezieht, wurde eine weiter gefasste Definition neu gebildet. Im Sinne dieser weiter gefassten Definition wird Kultur als eine soziale Kategorie gesehen, welche die soziale Lebenswelt, in welcher sich die Menschen befinden, bezeichnet. Beispiele hierfür wären etwa Völker-

gruppen, Gemeinschaften oder, im wirtschaftlichen Bereich, auch Organisationen und Unternehmen.

Ernst Boisch (1980:17) definierte Kultur in einem psychologisch interessanten Rahmen. Sein Begriff geht dabei in eine handlungstheoretische Richtung:

„Kultur ist ein Handlungsfeld, dessen Inhalte von Menschen geschaffenen oder genutzten Objekten bis hin zu Institutionen und Ideen oder Mythen reichen. Als Handlungsfeld bietet die Kultur Handlungsmöglichkeiten, stellt aber auch Bedingungen: Sie bietet Ziele an, die mit bestimmten Mitteln erreichbar sind, setzt zugleich aber auch Grenzen des möglichen oder richtigen Handelns.“ (Boisch 1980:17)

Wird nun Kultur als ein jeweils spezifisches Handlungsfeld betrachtet, in welchem Faktoren wie Ziele, Handlungsmöglichkeiten oder auch Bedingungen sowie Handlungsgrenzen ausgebildet werden, so zeigt dies deutlich, dass dem Begriff der Kultur ein bedeutungs- und sinnstiftender Wert zur Orientierung im Lebensraum beziehungsweise Handlungsfeld zukommt. Eine besondere Definition, welche gerade diesen Aspekt der orientierungsleitenden Funktion von Kultur betont, liegt dem Kulturstandardkonzept zugrunde.

Im Rahmen des Kulturstandardkonzepts, wird Kultur als ein universell verbreitetes, spezifisches, typisches und auch identitätsstiftendes Orientierungssystem definiert. Es gilt für eine Nation, eine Organisation und eine Gesellschaft, also in diesem Sinne für jedes existierende soziale Gebilde, zu welchem sich Menschen zugehörig fühlen. Im Allgemeinen manifestiert sich das eben genannte Ordnungssystem in ganz spezifischen Symbolen. Beispiele hierfür wären etwa Normen, Verhaltensregeln, Sprache, Gestik und Mimik (vgl. Dreyer/Höbner 2011: 99ff.).

Des Weiteren wird das Kulturkonzept über den Prozess der Sozialisation und der Enkulturation in der jeweiligen sozialen Gemeinschaft tradiert. An dieser Stelle lässt sich anführen, dass das kulturspezifische Orientierungssystem sehr viele Faktoren beeinflusst, die sich auf den Menschen beziehen. So werden etwa das Denken, die Wahrnehmung oder auch das Urteil sowie emotionale und motivationale Prozesse und somit auch das Handeln aller Mitglieder der Gesellschaft deutlich beeinflusst.

Aus diesem Grund definiert dieses kulturspezifische Orientierungssystem die Zugehörigkeit des jeweiligen Individuums zur konkreten sozialen Gesellschaft, was als identitätsstiftende Funktion gesehen wird. Im Sinne der Kulturdefinition von Boesch (vgl. 1980:17) strukturiert die Kultur im Sinne eines Ordnungssystems ein spezifisches Handlungsfeld,

welches für jene Individuen gilt, die sich der jeweiligen sozialen Gemeinschaft zugehörig fühlen. Dieses spezifische Handlungsfeld reicht von Institutionen, Ideen und Werten bis zu geschaffenen und genutzten Objekten. Somit kann man also sagen, dass es die Voraussetzungen zur Entwicklung schafft, um die Umwelt in einer eigenständigen Art und Weise zu bewältigen.

Da man davon ausgehen kann, dass jede Handlung, welche ein Individuum vollzieht, als kulturelles Handeln gesehen wird, ist auch der Begriff des interkulturellen Handelns eng mit der Definition von Kultur verbunden. Begegnen sich nun zwei Menschen, welche aus unterschiedlichen Kulturen stammen und welche bedeutsam füreinander sind, so kann man davon ausgehen, dass eine Situation eintritt, welche Kurt Lewin (1963:301) im Rahmen seiner Feldtheorie als soziale Überschneidungssituation bezeichnet. Unter der sozialen Überschneidungssituation versteht er die konkrete Situation, in der ein_e Handelnde_r nicht mehr alleine in seiner_ihrer Umwelt handelt, sondern mit einer anderen Person, da diese zur gleichen Zeit für ihn_sie eine besondere Bedeutung hat. Aus diesem Grund wird der_die Handelnde neuen und verschiedenen Situationskontexten und Anforderungen ausgesetzt. Es ist notwendig, dass der_die jeweilige Partner_in in die eigenen Handlungsvollzüge einbezogen wird und auch die Wünsche, Ziele und Gefühle des_der Partners_in beachtet werden, soweit sie vom jeweiligen Menschen erkennbar sind beziehungsweise erahnt oder vermutet werden können (vgl. Dreyer/Höbner 2011:100ff.).

Im Allgemeinen kann man davon ausgehen, dass die Bewältigung der aus sozialen Überschneidungssituationen erwachsenen Anforderungen in einer sehr schnellen und effizienten Art und Weise gelingt, da die Personen, welche hier aufeinandertreffen, bei aller Unterschiedlichkeit, wenn man sie im Detail betrachtet, doch über ein geteiltes Hintergrundwissen verfügen, was Werte, Normen und Verhaltensgewohnheiten betrifft. Dies bildet auch die Voraussetzung dafür, dass in dieser Überschneidungssituation ihre verbale und nonverbale Kommunikation gelingen kann.

In solchen Fällen ist die soziale Interaktion im Allgemeinen von – im kulturellen Sinne – stark divergierenden Elementen geprägt, welche aus unterschiedlichen Sozialisierungserfahrungen und auch Überzeugungen respektieren, was richtiges, passendes, zielführendes oder angemessenes Verhalten ist. So entwickeln beide Partner_innen, wie dies bei jeder sozialen Überschneidungssituation der Fall ist, Hypothesen über Wünsche und Ziele der anderen Person (vgl. Dreyer/Höbner 2011:100ff.).

Es zeigt sich allerdings in der Interaktion mit Anderen, dass die gewohnten Regeln nicht zutreffen. Der einzelne Mensch merkt, dass die Partnerreaktionen, welche er beobachtet, den eigenen Erwartungen nicht entsprechen und somit vieles nicht so verläuft, wie es die Person aus der eigenen Erfahrung für grundrichtig hält. Man kann davon ausgehen, dass diese Erfahrungen, welche erwartungswidrig sind, alle psychologischen Ebenen berühren, wie etwa Wahrnehmung, Kognition, Emotion und Verhalten. Des Weiteren ist es an dieser Stelle relevant zu erwähnen, dass von kulturellen Überschneidungssituationen nicht nur dann die Rede sein kann, wenn sich Menschen aus verschiedenen Nationen begegnen. Zu kulturellen Überschneidungssituationen kann es auch in solchen Fällen kommen, wenn Angehörige einer Nation miteinander reden, z.B. Lehrer_innen und Eltern über das Wohl des Kindes oder Psychologen_innen und Betriebswirte_innen über die Einführung eines Personalbeurteilungssystems.

Für die Entscheidung, ob es sich um eine kulturelle Überschneidungssituation handelt, ist relevant, wie viel bzw. wie wenig an gemeinsam geteiltem Hintergrundwissen vorhanden ist, das die Interaktionssituation betrifft. Man kann kulturelle Überschneidungssituationen von einer psychologischen Herangehensweise betrachtet durchaus als Grenz- beziehungsweise Sondersituationen bezeichnen, da sie für die beiden Personen, welche sich in der Situation befinden, gravierende Konsequenzen haben. So werden die erwartungswidrigen Interaktionserfahrungen im Allgemeinen nicht einfach weggesteckt und übergangen. Sie aktivieren Lösungs-, Erklärungs- und Bearbeitungsprozesse. So kommt es etwa zu Prozessen des Aufmerksamwerdens oder auch der Verunsicherung und der Desorientierung beziehungsweise zu einem Gefühl, missverstanden zu werden. In einem solchen Fall sind drei weitere Bearbeitungshandlungen zu beobachten, welche völlig unterschiedliche Konsequenzen haben, nämlich die Abwehr, die Anpassung und die Akzeptanz (vgl. Dreyer/Höbner 2011: 100ff.).

3.2 Kulturverständnis anhand der Kulturdimensionen nach Hofstede

Um kulturelle Unterschiede und Verhaltensweisen messen und gegenüberstellen zu können, entwickelte Hofstede (1993:29) das bekannte vier-Dimensionen-Modell, welches später noch um eine fünfte Dimension erweitert wurde. Die Dimensionen werden wie folgt unterteilt:

- Machtdistanz

- Unsicherheitsvermeidung
- Individualismus versus Kollektivismus
- Maskulinität versus Femininität (vgl. Hofstede 1993:29)
- Langzeit- versus Kurzzeitorientierung. (vgl. Bruns/Homlong 2005: 73)

Durch zahlreiche Untersuchungen in verschiedenen Ländern, versuchte Hofstede in den 70er Jahren im Auftrag vom US-amerikanischen Computerhersteller IBM, mittels Fragebögen die arbeitsbezogenen Wertvorstellungen der Mitarbeiter_innen zu messen. Befragt wurden insgesamt 116.000 Mitarbeiter_innen unterschiedlichster Berufsgruppen in 72 Niederlassungen. Mithilfe einer Faktorenanalyse entwickelte er anschließend die Ausprägungen der Kulturdimensionen. Auch, wenn dieses Modell kritisch hinterfragt wird, vermittelt es dennoch Parallelen und Unterschiede zwischen den einzelnen Kulturen und ermöglicht einen Vergleich zwischen den unterschiedlichen Ländern (vgl. Bruns/Homlong, 2005: 73).

3.2.1 Machtdistanz

Die Machtdistanz gibt Auskunft darüber, wie stark die Mitglieder in Organisationen in einem Land Ungleichheiten in der Macht erwarten und diese auch tolerieren. Um die Machtdistanz der unterschiedlichen Kulturen zu ermitteln, wird ein Machtindex aufgestellt, indem mit nachfolgenden Fragen ein Punktwert errechnet wird:

- Wie sehr haben die Mitarbeiter_innen Angst davor ihren_r Vorgesetzten mitzuteilen, dass sie nicht ihrer Meinung sind? Skala von 1 (sehr selten) bis 5 (sehr oft).
- Wie werden Entscheidungen von den Vorgesetzten getroffen? Eher autoritär oder patriarchalisch? (Vier Möglichkeiten oder „keine von diesen“ können ausgewählt werden)
- Welchen Führungsstil würden die Mitarbeiter_innen sich wünschen? (vgl. Hofstede 1993: 39ff.)

Charakteristisch für Gesellschaften mit einer niedrigen Machtdistanz sind Organisationen mit flachen Hierarchien, mit geringer Überwachung, geringen Gehaltsunterschieden und geringen Machtunterschieden. In Gesellschaften mit hoher Machtdistanz werden hingegen Machtungleichheiten akzeptiert und toleriert (vgl. Bruns/Homlong, 2005: 73f.).

3.2.2 Unsicherheitsvermeidung

Der Wert der Unsicherheitsvermeidung gibt Auskunft darüber, wie sehr sich eine Gesellschaft durch ungewisse Situationen bedroht fühlt. Diese Dimension wurde mit den folgenden Items untersucht:

- Wie hoch ist der Stress am Arbeitsplatz? (Mittelwert auf einer Skala von 1-5)
- Wie sehr orientieren sich die Mitarbeiter_innen an den Regeln im Unternehmen (Mittelwert auf einer Skala 1-5)
- Wie lange schätzen die Mitarbeiter_innen, dass sie noch bei IBM tätig sein werden? (Staffelung nach Zeithorizonten). (vgl. Kutschker/Schmid 2011:722)

Die Antworten einzelner Individuen auf diese drei Fragen korrelieren nicht miteinander. Dies ist plausibel, wenn man bedenkt, warum auch eine Person, die sich gestresst fühlt, der Meinung sein sollte, dass Regeln eingehalten werden müssen und nach eigener Einschätzung bekannt geben, dass sie noch lange in dem Unternehmen verweilen wird. Eine Untersuchung der Unterschiede zwischen den Antworten auf Länderebene erweist sich als sinnvoll und gibt Auskunft über das Angstniveau einer Gesellschaft angesichts einer unsicheren Zukunft (vgl. Hofstede 1993:132).

Bei einem hohen Angstniveau fühlt sich eine große Anzahl der Menschen in der Gesellschaft gestresst. Je höher die Angst, desto mehr werden Regeln eingehalten, da eine Übertretung zu Uneindeutigkeit führen würde. Auch ein Arbeitsplatzwechsel wird nicht angestrebt, da dies wiederum eine Reise ins Ungewisse bedeutet (vgl. Hofstede 1993: 132).

Länder mit einem hohen Unsicherheitsvermeidungswert treffen ihre Entscheidungen sehr präzise und die Ambiguitätstoleranz (Unsicherheits- und Ungewissheitstoleranz) ist eher schwach ausgeprägt. Durch standardisierte und formalisierte Prozesse und Strukturen werden abweichende Verhaltensmuster vermieden und man versucht, die Zukunft zu kontrollieren (vgl. Kutschker/Schmid 2011: 722).

Innovatives Denken wird nach dem Motto „Was neu ist, ist auch gefährlich“ größtenteils unterdrückt. Unsicherheit und unbekannte Risiken werden als Bedrohung gesehen und müssen bekämpft werden (vgl. Hofstede 1993: 146).

Bei Ländern mit einer niedrigen Unsicherheitsvermeidungstendenz werden Unsicherheiten hingenommen und es gibt nur so viele Regeln wie notwendig. Das Stressniveau ist niedri-

ger und man ist innovativen Gedanken gegenüber aufgeschlossen (vgl. Hofstede 1993:146).

3.2.3 Individualismus versus Kollektivismus

Unter Individualismus versteht man eine lockere Bindung zwischen den Individuen. Jeder sorgt für sich selbst und das eigene Interesse ist dem Interesse der Gruppe übergeordnet. Der Kollektivismus, der entgegengesetzte Pool, beschreibt eine Gesellschaft, in der die Interessen der Individuen den Interessen der Gesellschaft unterzuordnen sind. Von Geburt an wird der Mensch in eine Wir-Gruppe integriert, die ihm einerseits Schutz gewährt, andererseits aber auch zu einer lebenslangen Loyalität zwingt (vgl. Hofstede 1993:66f.)

Um zu erheben, ob ein Land individualistische oder kollektivistische Züge aufweist, wurden Fragen zu den gewünschten Arbeitszielen gestellt.

Auf Individualismus bezogen sich Fragen zu folgenden Aspekten:

- (a) Persönliche Ziele: Eine Arbeit zu haben, die genügend Platz für Privat- und Familienleben ermöglicht.
- (b) Freiheit: Die Freiheit besitzen, um die Arbeit nach eigenem Ermessen zu gestalten.
- (c) Herausforderung: eine herausfordernde Tätigkeit, die einem das Gefühl gibt etwas erreicht zu haben (vgl. Hofstede 1993:67f.).

Auf Kollektivismus bezogen sich dagegen Fragen zu folgenden Aspekten:

- (d) Fortbildung: Die Möglichkeit haben durch Fortbildungsmaßnahmen seine Fertigkeiten zu verbessern oder neue Fertigkeiten zu erlernen.
- (e) Physische Bedingung: ein gutes Arbeitsumfeld.
- (f) Einsetzen der Fertigkeiten: Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Arbeit einsetzen können (vgl. Hofstede 1993: 67f.).

Mitarbeiter_innen, die Arbeitsziel (a), (b) und (c) als wichtig eingestuft haben, gelten als individualistisch. Hingegen werden Mitarbeiter_innen, die (d), (e) und (f) wählten, als kollektivistische Gesellschaft beschrieben. Individualismus spiegelt die Unabhängigkeit der Mitarbeiter_innen vom Unternehmen wider. Individualistische Länder gelten tendenziell als reicher, daher werden Fortbildung, Arbeitsplatzbedingungen und der Einsatz von Fertigkeiten als selbstverständlich gesehen und somit im Gegensatz zu kollektivistischen Gesellschaften als unbedeutend eingestuft (vgl. Hofstede 1993:68).

Mittels Faktorpunktewerte wurde ein Individualismusindex erstellt. Ein Punktwert von 0 bedeutet die stärkste individualistische Ausprägung, ein Wert von 100 die stärkste kollektivistische (vgl. Hofstede 1993:69).

3.2.4 Maskulinität versus Femininität

Um diese Dimension richtig deuten zu können, muss zunächst der Unterschied zwischen einer maskulinen und einer femininen Gesellschaft definiert werden. In einer Gesellschaft mit hoher Maskulinität sind die Rollen der Geschlechter klar abgegrenzt. Männer neigen dazu, emotionsloser und materiell orientiert zu sein. Frauen hingegen sind sensibel, bescheiden und legen mehr Wert auf Lebensqualität (vgl. Hofstede 1993:101).

Mittels folgender Items wurden die Werte dieser Dimension eruiert:

- Maskulinität:
 - (a) Einkommen: Die Möglichkeit, mehr zu verdienen.
 - (b) Anerkennung: Gute Leistung soll anerkannt werden.
 - (c) Beförderung: Die Möglichkeit, im Beruf aufsteigen zu können.
 - (d) Herausforderung: Eine herausfordernde Tätigkeit, die einen zufriedenstellt.
- Femininität:
 - (e) Vorgesetzte_r: Ein gutes Verhältnis mit dem_der Vorgesetzten.
 - (f) Zusammenarbeit: Gute Zusammenarbeit mit den Kollegen_innen.
 - (g) Umgebung: Die Möglichkeit, in einer angenehmen Umgebung zu leben.
 - (h) Sicherheit: Die Möglichkeit, einen sicheren Arbeitsplatz zu haben (vgl. Hofstede 1993:100).

Wie auch der Individualismuswert wird der Maskulinitätsindex mittels einer Faktorenanalyse erhoben. Die Werte wurden wieder auf einer Punkteskala von 0-100 dargestellt. Die Faktorenwertpunkte wurden mit 20 multipliziert und mit 50 addiert (vgl. Hofstede 1993: 101).

Nur mittels dieser Dimension wurden signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern erkannt, dies war bei den vorherigen Dimensionen (Machtdistanz, Individualismus und Unsicherheitsvermeidung) nicht der Fall (vgl. Hofstede 1993:100f.).

3.2.5 Kurzzeit- versus Langzeitorientierung

Diese Dimension wurde einige Jahre später von der Chinese Culture Connection unter dem Namen „konfuzianische Dimension“ eingeführt und wurde von Hofstede (1993) in Kurzzeit- und Langzeitorientierung umbenannt, da er der Meinung war, dass Ersteres statische und gegenwarts- bzw. vergangenheitsorientierte Merkmale aufweist und langfristige Orientierung auf die Zukunft ausgerichtet und somit dynamisch ist (vgl. Kutschker/Schmid 2010:728).

Im Rahmen dieser Dimension wird untersucht, wie sehr Traditionen beibehalten werden und wie stark eine Gesellschaft bereit ist, sich an ihre Umgebung anzupassen. Langfristige Orientierung spiegelt sich in Sparsamkeit, Ausdauer und Beharrlichkeit wider. Die Menschen dieser Kulturen sind bereit, sich für bestimmte Zwecke unterzuordnen, und akzeptieren Rangordnungen, die mittels Statussymbolen gekennzeichnet werden.

Sie passen ihre Traditionen an moderne Gegebenheiten an und respektieren soziale Statusverpflichtungen. Auch eine hohe Sparsamkeit auf der einen Seite, aber auch eine hohe Investitionstätigkeit auf der anderen Seite ist für diese Kultur charakteristisch. Im Gegensatz zu einer Langzeitorientierung legen Kulturen, die kurzfristig orientiert sind, Wert auf Traditionen, Ausdauer und Stabilität. Die Menschen dieser Gesellschaft versuchen, einen möglichen Gesichtsverlust durch Werte wie Grußformeln, Geschenke und Gefälligkeiten zu vermeiden (vgl. Israel 2006:55; vgl. Kutschker/Schmid 2010:728).

3.2.6 Kritische Betrachtung der Hofstede Studie

Geert Hofstede zählt zweifelsfrei zu den Pionieren der Kulturforschung. Mit seinen Untersuchungen hat er den Grundbaustein für weitere Forschungen gelegt. Keine andere Studie hat bisher eine so hohe Anzahl von Daten aus den unterschiedlichsten Ländern und Personengruppen erhoben (vgl. Kutschker/Schmid 2011:733).

Dennoch wurden einige Kritikpunkte an der Studie geäußert – beispielsweise, dass der IBM Konzern, in dem die Untersuchungen stattfanden, eine starke Unternehmenskultur aufwies und die Untersuchungen selbst von der westlichen Kultur geprägt waren (vgl. Kutschker/Schmid 2011:732).

Auch wurde kritisiert, dass Hofstede den unbewussten Teil der Kultur nicht umfassend mit einbezieht und somit keine klare Trennung der Dimensionen erfolgt. Durch eine relativ geringe Anzahl der Items ist die Bezeichnung der Dimensionen nicht völlig treffend und das Zustandekommen dieser basierte lediglich auf statischen Verfahren.

Darüber hinaus wurde in der Kritik darauf hingewiesen, dass Hofstede nur einen oberflächlichen Vergleich, nicht aber eine dichte Beschreibung der Kulturen liefert. Das Gleichsetzen von Kulturen und Ländern stellt sich ebenfalls als sehr problematisch dar, da auch innerhalb der Länder Subkulturen existieren. Am stärksten wurde jedoch die undifferenzierte Untersuchung von multikulturellen Ländern kritisiert (vgl. Kutschker/Schmid 2011: 732ff.).

Des Weiteren ist zu erwähnen, dass die Studien bereits vor mehr als 30 Jahren durchgeführt wurden und keinerlei wirtschaftliche Faktoren, wie beispielsweise Inflation oder Einkommensverteilung mit einbezogen worden sind (vgl. Israel 2006: 58).

Trotz der zweifelsohne berechtigten Kritik beeinflusste Hofstedes Studie zweifelsohne weitere Untersuchungen auf diesem Gebiet. Anhand der Ausprägungen der Kulturdimensionen können unterschiedliche Länder eingeordnet und sogar miteinander verglichen werden (vgl. Kutschker/Schmid 2011:733).

4 Identität und Rolle

In der sozialen Psychologie wird der Begriff der Identität im Sinne einer Rolle in der Gesellschaft in sehr unterschiedlicher Art und Weise bearbeitet. In den meisten sozialpsychologischen Schriften steht das Individuum im Vordergrund und hat die Rolle des_der Rollenspielers_in. Das Augenmerk wird hier auf das Handeln des Subjekts gerichtet, welches in spezifischer Weise auf konkrete Rollenerwartungen reagieren kann.

4.1 Identitätskonzept von Mead

Mead stellt in seiner Arbeit *„Geist, Identität und Gesellschaft“* (1978) einen Bezug zum Theater her und ordnet seinen Rollenbegriff einerseits seinen früheren sozialanthropologischen und andererseits auch sozialphilosophischen Entwürfen zu. Er beginnt mit der Entwicklung seines Rollenbegriffes auf der Mikroebene, setzt also bei der aktuellen sozialen Situation der jeweils agierenden Personen ein. So verbindet Mead idealerweise sein Rollenkonzept mit seinem Identitätskonzept (vgl. Petzold 1982:22).

Des Weiteren sieht Mead (vgl. 1978:26f.) das unterschiedliche Merkmal der Identität in der Fähigkeit des denkenden Organismus, dass dieser für sich selbst ein Objekt darstellt. Dies ist durch einen besonderen Mechanismus möglich, welcher sich in der Übernahme von Rollen findet und im Allgemeinen mit der Verwendung von Sprachsymbolen eng verbunden ist. Wenn der Mensch in einer besonderen Situation in der Lage ist, die spezifische Rolle einer anderen Person zu übernehmen, so kann er möglicherweise aus dieser anderen Perspektive auf sich selbst zurückblicken und auf diese Art und Weise zum Objekt für sich selbst werden. Aus diesem Grund ist es nur in einem gesellschaftlichen Prozess möglich, dass ein Individuum Identität entwickelt, wobei Identität hier als sich seiner selbst bewusst werden, definiert ist: „Nicht nur der Prozess des Bewusstwerdens der eigenen Identität ist gesellschaftlich: Die Identität, deren man sich auf diese Weise bewusst wird, ist in ihrer Form, wenn auch nicht immer, ihrem Inhalt nach gesellschaftlich.“ (Mead 1978: 26).

Mead (vgl. 1978: 26f.) betont in seiner Theorie zwei Stadien, welche das Individuum in der Entwicklung von Identität durchläuft. Diese beiden Stadien werden das Stadium des kindlichen Spiels und jenes des Wettkampfes genannt. Das Kind übernimmt während des Spielstadiums nacheinander Rollen von unterschiedlichen Personen und auch Tieren, welche relevant für sein Leben sind. In dem Stadium des Wettkampfes jedoch identifiziert sich das Individuum mit anderen Menschen, welche an der gemeinsamen Tätigkeit beteiligt

sind. Somit übernimmt der Mensch die Haltung des verallgemeinerten Anderen. Auf diese Art und Weise bilden nun alle Haltungen von anderen Menschen zusammen, welche in einer organisierten Art und Weise in die eigene Identität hereingenommen werden, das Ich der jeweiligen Person.

Man kann davon ausgehen, dass sich Menschen im zirkulären Kommunikationsprozess über sprachliche und nicht-sprachliche Symbolisierung steuern. So ist es etwa möglich, dass die Interaktionspartner_innen mittels sprachlicher Symbolisierung (im Sinne einer inneren Sprache) nicht nur das eigene Handeln steuern, sondern auch jenes des_der Interaktionspartners_in (vgl. Schreyögg 1991:261). Des Weiteren ist es ihnen möglich, durch die sprachliche Symbolisierung nicht nur das eigene Handeln, sondern auch das des_der Interaktionspartners_in vorwegzunehmen und Vorstellungen zu entwickeln, wie der_die jeweils von anderen betrachtet wird.

Es handelt sich hierbei um eine interpretativ zugeschriebene Sichtweise über das andere Individuum, welche Mead (vgl. 1978:217ff.) als „Me“ bezeichnet. Das „Me“ entspricht hier also einer Rolle, die als Muster von Erwartungen übernommen wird. Anschließend überträgt Mead diese Sichtweise von der Mikroebene auf die Makroebene. Er beschreibt im Rahmen des Begriffs der signifikanten Anderen Personen, welche in der Gesellschaft Verhaltensnormen repräsentieren, die in besonderer Art und Weise akzeptiert werden. Beispiele hierfür wären etwa die Eltern oder auch Lehrer_innen. In jenen Situationen, in denen Individuen mit derartig signifikanten Personen interagieren, werden von diesen Rollen über den Vorgang der sozialen Zuschreibung übernommen. Auf diese Art und Weise wird die gesellschaftliche Integration gesichert (vgl. Schreyögg 1991: 261)

Menschen übernehmen im Rahmen des Sozialisationsprozesses zahlreiche immer wieder neue „Mes“. Diese werden dann laufend zu einem einheitlichen Selbst synthetisiert, damit man von einer balancierten Identität sprechen kann. Somit kann man in weiterer Folge sagen, dass das Individuum über das Selbst mit jenen „Mes“, welche bereits gespeichert wurden, sein eigenes Selbst bewertet, wobei mit dem eigenen Selbst hier die zugeschriebene Rolle gemeint ist.

Eine weitere Funktion ist jene des „I“. Dieses begreift Mead (vgl.1978:324) im Sinne von ursprünglicher Vitalität. Die Funktion des „I“ wird auch aktuell aus der Sicht des Selbst mit seinen momentan relevanten „Mes“ bewertet. Man kann somit sagen, dass Mead die Rolle als innerpsychische Repräsentation von antizipierten Verhaltenserwartungen versteht. So gelten Divergenzen zwischen antizipierten Rollenerwartungen und spontanen Ich-

Leistungen als gegebene intrapsychische Realität (Identität bestimmender Vorgang). Mead selbst sagt dazu:

„Durch den gesellschaftlichen Prozess gewinnt das biologische Individuum aus organischem Stoff, Geist und Identität. Durch die Gesellschaft wird das impulsive Tier zu einem rationalen Wesen, einem Menschen, aufgrund der Verinnerlichung oder Hereinnahme des gesellschaftlichen Kommunikationsprozesses schafft sich das Individuum den Mechanismus für reflexives Denken. (Die Fähigkeit seine Handlungen unter Berücksichtigung der erwarteten Folgen verschiedener Alternativhandlungen zu lenken); Es kann sich selbst zum Objekt machen und in einer allen gemeinsamen, moralischen und wissenschaftlichen Welt leben; Es wird ein moralisches Wesen, dessen impulsives Ziel in die bewusste Verfolgung gewünschter Ziele umgewandelt wird.“ (Mead 1993: 29)

Aus der Tatsache heraus, dass es derartige Individuen gibt, ist für Mead die Gesellschaft veränderbar. Durch die reflexive gesellschaftliche Identität erhält die gesamte Gesellschaft jene Organisationsform, welche für die menschliche Gesellschaft bezeichnend ist. Erreicht die Gesellschaft ein neues Prinzip der gesellschaftlichen Organisation, so schafft sie eine neue Kontrolltechnik, in welcher es möglich ist, dass sich der Prozess der Umwandlung vollzieht. Hier ist es jedoch relevant zu erwähnen, dass Mead in diesen Annahmen strukturelle gesellschaftliche Phänomene nicht mit einbindet, welche sich vor dem Hintergrund von Herrschaftsverhältnissen konstituieren (vgl. Schreyögg 1991: 261f.).

4.2 Kulturelle Identität

Man kann Identität als einen Prozess sehen, welcher sich über die Konstruktion von Differenz und dem Verhältnis zu anderen Personen vollzieht. So treten statt der früher gesehene essentialistisch konzipierten Identitäten wie Klasse, Rasse, Gender und Nation, neue dynamische und fragmentierte Identitäten in den Mittelpunkt des Interesses. Dies bedeutet für den Begriff der kulturellen Identität, dass sich die raumzeitlichen Bedingungen von menschlichen Identitäten zusehends auflösen (vgl. Hall 1992:273-326).

Des Weiteren kann man Identitäten nicht mehr länger als permanent stabil ansehen, sondern als situationsbedingt wandelbar betrachten. Darüber hinaus wird die Identität eines Menschen nicht als ein einheitliches Ganzes begriffen, wie dies in der Vergangenheit der Fall war, sondern als eine Vielzahl situationell bedingter, teils widersprüchlicher Identitäten. So kann man sagen, dass Globalisierung den Effekt besitzt, nationale kulturelle Identitäten zu bekämpfen oder auch aufzulösen (vgl. Ondoa 2005:88).

4.3 Integration – Assimilation

Nach Esser kann Integration in eine System- sowie eine Sozialintegration unterteilt werden, wie in der folgenden Abbildung 3 zu sehen ist (vgl. Esser 2001:40):

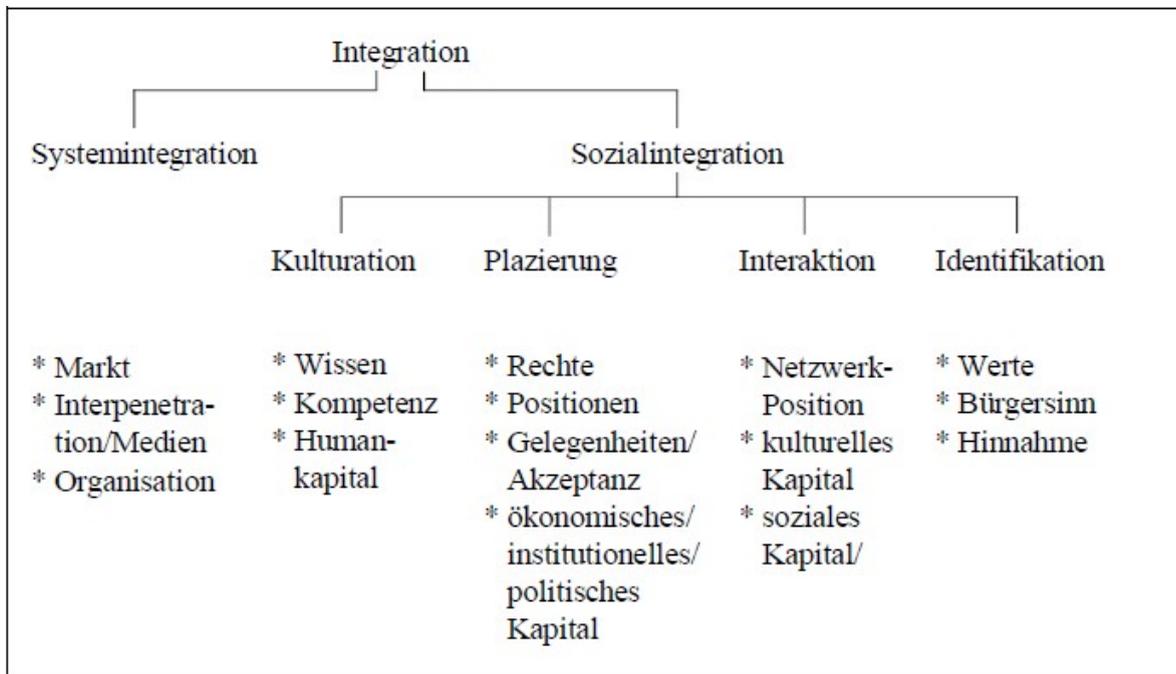


Abbildung 3: System-/Sozialintegration (Esser 2001:40)

Oftmals wird in Zusammenhang mit der Eingliederung von Migranten_innen oder Fremdethnischen die Sozialintegration berührt. Die Betroffenen werden in das gesellschaftliche Leben aufgenommen und

- es werden ihnen Rechte gewährt,
- sie erwerben Sprachkenntnisse; sind am Arbeitsmarkt aktiv; besuchen eine Schule
- sie werden durch die Gesellschaft akzeptiert und es entstehen interethnische Freundschaften,
- sie nehmen am politischen Leben teil sowie sind in der Öffentlichkeit aktiv
- sie identifizieren sich mit dem Aufnahmeland.

Es gibt ursächliche Verhältnisse zwischen den erwähnten Arten und Ausmaßen. Es lassen sich wenigstens vier Arten der Sozialintegration typisieren wie (vgl. Esser 2001: 8ff.):

- Kulturation

Die Betroffenen verfügen über den erforderlichen Wissensstand und Fähigkeiten, die ihnen ermöglichen sinnvoll, logisch und mit Erfolg zu handeln. Diese Komponenten betreffen erwünschtes Benehmen in alltäglichen Situationen. Sie müssen dafür nötige kulturelle Fertigkeiten beherrschen, wobei hier auch die sprachlichen Kenntnisse miteinbezogen werden.

- Platzierung

Die Betroffenen nehmen eine gewisse gesellschaftliche Position ein durch die Eingliederung in die Aufnahmegesellschaft. Damit sind sie in ein vorherrschendes Sozialsystem integriert. Als relevante Platzierungsformen lassen sie folgende Maßnahmen erwähnen: es werden ihnen Rechte verliehen oder es werden durch sie verschiedenen beruflichen Positionen übernommen usw.

- Interaktion

Menschen informieren sich durch Symbole sowie gewisses Wissen und dadurch entstehen Beziehungen zwischen ihnen. Es lassen sich drei besondere Fälle der Interaktion erwähnen: „die gedankliche Koordination, die symbolische Interaktion und die Kommunikation.“ (Esser 2001:8ff.)

- Identifikation:

Bei der Identifikation sehen die einzelnen Personen sich selbst sowie das soziale Gefüge als eine Harmonie und identifizieren sich mit ihm. Zwischen dem/der Betroffenen und dem sozialen Gefüge bildet sich eine gesellschaftliche sowie kognitive Relation. Es lassen sich verschiedene starke Sozialintegrationsformen durch die Identifikation spezifizieren, bspw. „emphatische Wertintegration, der Bürgersinn und die Hinnahme des Systems“ (Esser 2001:17).

4.4 Das Struktur-Kulturmodell der Gesellschaft nach Hoffmann-Nowotny

Hoffmann-Nowotny (1973:173) differenziert sehr deutlich in seiner Arbeit zwischen den Begriffen der Integration und der Assimilation. So versteht er unter Integration die Partizipation der Zuwanderer_innen an der Struktur der Gesellschaft. Diese bezieht sich auf die rechtliche Stellung sowie die Bildung, das Wohnen und auch die berufliche Stellung. Im Gegensatz dazu versteht der Autor unter Assimilation die Teilhabe der Einwanderer_innen

an der jeweiligen Kultur der Aufnahmegesellschaft. Dies bezieht sich auf Sprache, Normen und Wertorientierung.

In seiner 1973 durchgeführten Studie kommt Hoffmann-Nowotny zu dem Schluss, dass die soziale Integration der Einwanderer_innen von ihrer jeweils erreichten Statusposition abhängig ist. Somit ist seiner Meinung nach eine mangelhafte soziale Integration unter Einwanderern_innen auf ihre geringe Rangposition der jeweiligen Aufnahmegesellschaft zurückzuführen (vgl. Hoffmann-Nowotny 1973:61ff). Dies kann als eine plausible Annahme betrachtet werden, zumal die eigene Erfahrung der Autorin der vorliegenden Arbeit es auch bestätigt.

In Hoffmann-Nowotnys Konzept bezeichnet Assimilation „[...] das Maß, zu dem Einwanderer die Werte, Normen, Gebräuche und verschiedene Rollen insbesondere die Sprache der aufnehmenden Gesellschaft übernommen haben.“ (Hoffmann-Nowotny 1990:17) Das Ausmaß der Assimilation lässt sich damit messen, inwiefern sich der_die Migrant_in mit den oben genannten Elementen identifiziert und diese in sich aufnimmt (vgl. Hoffmann-Nowotny 1990:17).

Man kann demnach sagen, dass die Assimilation von Einwanderern_innen die motivationalen Vorraussetzungen reflektiert, während Integration vor allem durch die Voraussetzungen des jeweiligen Aufnahmesystems bestimmt wird (vgl. Ingenhofen 2003:43).

4.5 Sprache, Kultur und Identität

Für die Identität eines Individuums sind sowohl seine Sprache als auch seine Kultur von essenzieller Bedeutung. Man kann nämlich davon ausgehen, dass die Sprache als ein wesentlicher Bestandteil der Kultur gilt, wobei diese als Gesamtheit aller Sitten, Gebräuche und Traditionen einer bestimmten Gesellschaft definiert wird. Ein weiteres Verbindungsglied zwischen der Sprache und der Kultur ist es, dass auch Ereignisse wie etwa Feste und gesellschaftliche Begebenheiten einer Kultur durch die Sprache in Worte gefasst werden. Umgekehrt ist die Kultur von der Sprache abhängig, um zu funktionieren (vgl. Nida 2003: 193).

4.5.1 Sprache und Kultur

Man kann im Allgemeinen davon ausgehen, dass es ein deutliches Verhältnis zwischen Sprache und kultureller Identität gibt. Dies gilt nicht nur in dem Sinne, dass Sprache kulturelle Identität schafft, sondern dies gilt auch im umgekehrten Sinn: Durch kulturelle Identität

tät kann Sprache geschaffen werden. In einem ganz trivialen Sinn sieht man das auf der Ebene der Parole, also des Sprachgebrauchs. In diesem Zusammenhang ist es relevant zu erwähnen, dass eine gesellschaftliche Identität nur insofern besteht, als sie zum Ausdruck gebracht wird, und dies bedeutet des Weiteren, dass sie auch in verbaler Art und Weise zum Ausdruck kommt. So besteht eine kulturelle Identität nur deshalb, weil sie sich sprachlich oder kommunikativ kennzeichnet, wobei „sich kennzeichnen“ in diesem Kontext zwei Bedeutungen hat: sich auf der einen Seite zu identifizieren und sich auf der anderen Seite kommunikativ kenntlich zu machen (vgl. Gardt et al 1999:393ff.).

Einerseits kommt die gesellschaftliche Identität zum sprachlichen Ausdruck, andererseits schafft die Sprache Identität, weil jedes Individuum in einer ganz bestimmten sozialen Position geboren wird oder auch, weil das Subjekt sich mit anderen Gruppen identifizieren möchte.

Sprache kann somit als ein soziales Signal gesehen werden und man kann sagen, dass Menschen ihre Sprache ändern, weil sie eine andere gesellschaftliche Identität anstreben. Betrachtet man dies als die erste Voraussetzung, so folgt daraus in logischer Art und Weise auch eine zweite. Nimmt man die soziokulturelle Ausdrucksfunktion der Sprache als nicht kontrovers an, dann muss sich hinter der Frage, ob es eine Beziehung zwischen Sprache und Identität gibt, auch noch eine andere verbergen, da es sonst zu keinem gesellschaftlichen Diskurs über sprachliche Identität kommen würde. Es handelt sich hierbei allerdings um eine normative Angelegenheit, denn die Frage, ob es möglich ist, dass die Sprache kulturelle Identität schafft, ist in erster Linie dadurch interessant, dass sie sich auch darauf bezieht, welche Identität oder welche Sprache als Ausdruck kultureller Identität genannt werden kann. Gerade in diesem Zusammenhang ist der kulturhistorische Hintergrund der Frage sehr deutlich. Gerade im europäischen Kulturraum ist es in den meisten Fällen so, dass sich das Individuum in einer einerseits beschränkten Sprachvarietät befindet, welche andererseits aber auch übergreifend ist. Es geht dabei in einer prototypischen Art und Weise um Lokalsprache und Nationalsprache. Man kann aber im Sinne der beschränkten Varietät auch von einem Soziolekt sprechen (vgl. Gardt et al 1999:394).

Man kann Sprache nicht nur als Diener einer Kultur verstehen, sondern eigentlich ist sie Selbstkultur. Humboldt (1905:27) sagte dazu: „Die Sprachen sind [...] nicht eigentlich Mittel die schon erkannte Wahrheit darzustellen sondern weit mehr, die vorher unerkannte zu entdecken.“ Folglich bleibt der Dialog der Kultur untrennbar mit der Sprachvermittlung verbunden. Wenn man eine fremde Sprache erlernt, so wird gleichzeitig das Kennenlernen

einer anderen Kultur motiviert, und die Sprache wird zu einem Instrument des Austausches der Gedanken. In einer umgekehrten Art und Weise wird durch das Kennenlernen und den Vergleich mit anderen Kulturen die Kenntnis der eigenen Kultur und Sprache vertieft (vgl. Gardt 2000:499f.).

4.5.1.1 Sprache als Interaktionsmittel zwischen dem Individuum und dessen Umwelt

Man kann in der heutigen Zeit Sprache nicht als rein natürliche oder rein kulturelle Erscheinung ansehen. Sie unterliegt sowohl dem einen als auch dem anderen in Bezug auf die unterschiedlichsten Bedingungen, auch wenn es oftmals schwer ist, das Verhältnis zwischen den beiden Begriffen näher zu bestimmen (vgl. Gardt et al 1999:20). Im Folgenden sollen nun einige Gesichtspunkte dargestellt werden.

Die Kulturkonzeption der Humanethologie setzt vor allem an der Variabilität des Verhaltens von einzelnen menschlichen Gemeinschaften an. In diesem Sinne kann art- beziehungsweise humanspezifisches Verhalten als nicht-kulturell und im Gegensatz dazu gruppenspezifisches Verhalten als kulturell aufgefasst werden (vgl. Gardt et al 1999:25).

In Hinblick auf deren Herkunft lassen sich zwei unterschiedliche Typen von gruppenspezifischen Verhaltensweisen unterscheiden. Dabei sind zum einen jene zu nennen, die aus der unmittelbaren Erfahrung der einzelnen Individuen einer Gruppe entspringen. Auf der anderen Seite stehen solche, welche von den einzelnen Individuen einer Gruppe auf andere Individuen übertragen werden und somit eine Tradition liefern.

Man kann also feststellen, dass die Tradition von Verhaltensweisen auf der unmittelbaren Erfahrung von einzelnen Individuen aufbaut, wobei diese unmittelbaren Erfahrungen durch Nachahmung übernommen werden. Sieht man nun Kultur in einem engeren Verständnis, so kann man sie allein als ein tradiertes, gruppenspezifisches Verhalten betrachten.

Auch der Gebrauch von Sprache zählt schlussendlich zu den tradierten, gruppenspezifischen Verhaltensweisen. Dies ist insbesondere deshalb der Fall, weil sich die gruppenspezifischen Besonderheiten der Sprache nicht allein aufgrund individueller Erfahrung bilden, sondern im Allgemeinen einer Überlieferung zwischen den unterschiedlichsten Individuen unterliegen (vgl. Gardt et al 1999:25f.).

Auch wenn die einzelnen Sprachen sehr unterschiedlich sind, so kann man doch sagen, dass der Gebrauch von Sprache von nahezu allen Menschen (insofern sie nicht in einer den Sprachgebrauch betreffenden Weise gehandicapt sind) ab einem bestimmten Alter mehr

oder weniger gut beherrscht wird. Aus diesem Grund kann man davon ausgehen, dass es sich bei dem Gebrauch von Sprache um eine Art spezifische Fähigkeit des Menschen handelt.

Pinker (1996:21) spricht von einer Art Sprachinstinkt, welche er als humanspezifische Prädisposition definiert, die in der Ausbildung und auch im Gebrauch von Sprache besteht. Hierbei ist es allerdings relevant zu erwähnen, dass unterschiedliche menschliche Gruppen und auch Gesellschaften zwar unterschiedlich komplexe Formen des Zusammenlebens herausgebildet haben (In diesem Sinne, also auch sehr unterschiedliche Grade an Kultiviertheit zeigen), dass die Sprachen jedoch ähnlich komplex und im Allgemeinen strukturell miteinander vergleichbar sind, somit also keine Abhängigkeit vom betreffenden Grad an Kultiviertheit besteht (vgl. Gardt et al 1999:26f.).

Man kann also nach Lenneberg (1972:457f.) von einer Art latenten Sprachstruktur ausgehen. Diese ist als eine humanspezifische semiotische Strukturprädisposition definiert, auf deren Basis die Ausbildung und der Gebrauch von Sprache selbst erfolgt. Nach der eben angeführten Argumentation kann man also daran festhalten, dass sowohl die Fähigkeit des Menschen, eine Sprache zu gebrauchen, als auch die allgemeine Struktur von Sprache in erster Linie erstmal artspezifisch universal sind, selbst wenn eine große Reihe von einzelsprachlichen Variationen aufgewiesen wird. Man kann also sagen, dass die Sprache als solche keine kulturelle Errungenschaft darstellt, sondern zur natürlichen Ausstattung der menschlichen Art zählt. Auf der Grundlage dieser eben genannten natürlichen Ausstattung sind also nun die verschiedensten Ausprägungen von menschlicher Sprache möglich, wodurch die Ausbildung von zahlreichen unterschiedlichen Einzelsprachen erklärt werden kann, welche im Rahmen der semiotischen Interaktion der verschiedenen Individuen in einzelnen Lebensgemeinschaften unter den für sie jeweils spezifischen Umweltbedingungen darstellen. Man kann hier von einer Adaptation aus biologischer Sicht sprechen (vgl. Gardt et al 1999:26f.), die folgenderweise beschrieben werden kann:

„Dabei fließen nicht allein gruppenspezifische Erfahrungen der Individuen, sondern hierauf aufbauend auch Überlieferungen zwischen den Individuen in das sprachliche Verhalten ein: Auf der Basis der humanspezifischen Prädisposition semiotischen Verhaltens und sprachlicher Struktur bestehen also im Rahmen der semiotischen Interaktion einzelner menschlicher Gruppen sozietätsspezifische semiotische Verhaltensweisen und Sprachstrukturen, in welche die Erfahrungen und Überlieferungen der betreffenden Gruppen jeweils eingehen.“ (Gardt et al 1999: 26)

Betrachtet man Sprache und Kultur aus diesem Argumentationsblickwinkel heraus, so ist die artspezifische Universalität der menschlichen Sprachstruktur und Sprachfähigkeit auch

um ein kulturelles Moment zu ergänzen, indem die Ausbildung sowohl der Sprachfähigkeit als auch der Struktur der Sprache in einer sozietätsspezifischen tradierten Art und Weise erfolgt.

Man kann also sagen, dass der biologischen Kulturkonzeption zufolge die sprachliche Kulturgeschichte schließlich als eine Veränderung der sozietätsspezifischen Prädisposition semiotischen Verhaltens einschließlich der entsprechenden sprachlichen Strukturen zu charakterisieren ist. Damit können auch sprachliche Veränderungen als kulturelle Veränderungen beschrieben werden, und zwar in dem Sinne, dass die Veränderungen der semiotischen Prädisposition einer Gemeinschaft auch deren Kultur verändern (vgl. Gardt et al 1999:27f.).

4.5.1.2 Allgemeine Zusammenhänge zwischen Sprache und Kultur

Fishman (1996:71ff.) wiederum bringt Sprache und Kultur in deutliche Zusammenhänge, wie sie im Folgenden erklärt werden:

- Sprache als Index der Kultur: So kann eine Sprache, welche sehr eng mit einer Kultur verwachsen ist, diese sehr gut ausdrücken. Gerade der Wortschatz, Idiome und Metaphern der jeweiligen Sprache sind am besten dazu geeignet diese Kultur, sowohl auf einer kognitiven als auch auf einer emotiven Stufe zu erklären.
- Sprache als Symbol der Kultur: So wird Sprache nicht nur in Verbindung mit Kultur sondern auch mit Status und Macht gebracht. Ein Beispiel hierfür wäre etwa, dass es während des ersten Weltkrieges nicht ratsam war, Deutsch in Amerika zu sprechen.
- Sprache als Teil einer Kultur: In einer Sprache sind Erinnerungen und Traditionen in Formen von Liedern, Geschichten, Gebeten und Anekdoten gespeichert. Somit ist die Konnotation einer Kultur durch eine Sprache gegeben. Oftmals ist es notwendig, ein einzelnes Wort aus einer Sprache mit einem ganzen Satz in eine andere Sprache zu übersetzen, um den Sinn zu erfassen.
- Sprache und Identität: Oftmals gilt die Muttersprache als zentraler Faktor für das Bewusstsein der Zugehörigkeit zu einer gewissen Kultur und somit als Faktor für die Identität. Darüber hinaus spielen auch die nationale Selbsteinstellung sowie die Einstellung zu Politik und das gesellschaftliche Umfeld eine relevante Rolle.

4.5.2 Identität und Sprache

„Die einzelnen Generationen vermögen über ihre Sprache kulturelle Eigenständigkeiten zu transportieren und am Leben zu erhalten, darüber hinaus ist die Sprache das System, in dem sich der Einzelne ausdrücken kann und das die Zugehörigkeit zu einer Gruppe demonstriert.“ (Herczeg 2006: 165)

Das angeführte Zitat enthält zwei wesentliche Aspekte, nämlich jene der Sprache und der Identität, welche eine deutliche Korrelation zueinander aufweisen. Die Sprache ist ein integraler Teil der menschlichen Existenz und sie ist dafür zuständig, dass ein Weltbild von den einzelnen Menschen gebildet wird. Es ist ausschließlich über die Sprache möglich, dass sich die Komplexität der Welt in einer positiven Art und Weise erfahren und verstehen lässt.

Die Sprache ermöglicht sowohl die zwischenmenschliche Kommunikation als auch die Entwicklung der eigenen Identität. Somit kann Sprache auch als Mittel angesehen werden, welches dabei hilft, eine Identität zu konstruieren. Nichtsdestoweniger ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass die Sprache zwar ein relevantes aber kein unabdingbares Merkmal von ethnischer Identität ist: „Sprache muss nicht konstitutiv für den Aufbau einer Identität sein, aber sie ist es sehr häufig.“ (Oppenrieder/ Thurmaier 2003:42)

Es existieren nämlich neben der Sprache noch weitere entscheidende Identitätsmerkmale von Gruppen, durch welche die Zugehörigkeit zu der eigenen Gemeinschaft signalisiert wird, dazu zählen etwa Religion oder auch Hautfarbe (vgl. Metzeltin 2000:63).

Sprache impliziert eine gesellschaftlich spezifische Sprech- und auch Sichtweise. Des Weiteren umfasst sie auch ein Bewusstsein über jene Regeln, die in einer konkreten Gesellschaft verankert sind. Gerade bei der Migration ist es der Fall, dass Menschen mit Verhaltensweisen, Normen und Werten konfrontiert werden, die teilweise im deutlichen Widerspruch zu jenen stehen, die sie bisher kannten.

Deshalb ist es ein notwendiger Teil, der zu einer gelungenen Integration führt, dass die Betroffenen Kenntnisse über die andere Kultur erlangen können, und auch eine gewisse Anpassungsfähigkeit an wechselnden Bedingungen in ihrer Umwelt zeigen. Im gesamten Integrationsprozess nimmt jedoch die Sprache eine große Rolle ein, da sie es den Migranten_innen ermöglicht, mit und in der neuen Gesellschaft zu kommunizieren. Dadurch erhalten sie die Möglichkeit, sich normengemäß verhalten zu können, denn die Sprache dient dazu,

„zu bezeichnen, darzustellen, was wirklich ist. Erleben und Reflexion sind an Sprache gebunden, sie ermöglicht Denken und Kommunikation. Doch sie ist nicht nur Mittler und Vermittler kognitiver

Prozesse, sprachlich werden die allerfrühesten Rollenmuster und Identifizierungen internalisiert, die in Familie und sozialer Gruppe angeboten werden. Sprache ist Träger und Vermittler von Riten, Bräuchen und Zugehörigkeit. Ihre Grammatik und der Aufbau können Ausdrucksmuster von kulturellen Beziehungen und Strukturen sein, in einem symbolischen Formungsprozess.“ (Kohte-Meyer 1999: 83)

Im Allgemeinen kann man sagen, dass die Sprache eine relevante Rolle im Identifikationsprozess von multilingualen Sprechern_innen spielt, da sie größtenteils als Verbindungsglied zwischen unterschiedlichen Kulturen angesehen wird. Gleichzeitig gilt sie jedoch auch als ein grundlegendes Instrument, mit welchem Gemeinschaften konstruiert und Zugehörigkeiten signalisiert werden können. So können Zugehörige erkannt und Nicht-Zugehörige ausgegrenzt werden (vgl. Putzar 2006:54).

Neben den kommunikativen Fähigkeiten werden mit dem Erwerb einer neuen Sprache auch die bestehenden Werte der jeweiligen Kultur transportiert. Diese fließen dann in die Persönlichkeit des einzelnen Individuums ein und beeinflussen die Identitätsbildung eines Menschen. Auf diese Art und Weise ist es möglich, dass Migrant_innen eine Art Doppelidentität (oder gar Neuidentität) entwickeln. Dies kann geschehen, ohne dass sie in Konflikt mit der eigenen Identität geraten.

Nach Gugenberger (2004:110ff.) ist es möglich, dass sich das Individuum über eine mehrfache Zugehörigkeit definieren kann, es kann sich auch in verschiedenen Gesellschaften wohl und nicht ausgeschlossen fühlen. In diesem Zusammenhang kann man auch sagen, dass die Mischung von zwei Sprachen, durch welche ein_e Migrant_in seine_ihre Identität konstruiert, eine Art Kompromissstrategie sein kann, welche dann eine Form von einer Doppelidentität ausdrückt. Schoen (2000: 35) betont, dass in diesem Zusammenhang eine zweite Identität gleichsam einer zweiten Sprache erworben werden kann. Die neue Identität ermöglicht wiederum ein Gefühl der Zugehörigkeit.

Somit lässt sich zusammenfassend feststellen, dass man Sprache sowohl als wichtigen Faktor für die personale als auch für die sozial-kulturelle Dimension der Identität betrachten kann. Die Sprache stellt also eine wichtige Komponente für die Bildung von kollektiver und individueller Identität dar: „Sprache bzw. das Sprechen ist der grundlegende Modus der Identitätskonstruktion, der sämtliche Identitätsaspekte konstituiert.“ (Kresic 2006:223).

Die Wahl einer bestimmten Sprache kann bei Migrant_innen auch als eine Art Strategie der Identitätskonstruktion gesehen werden, in welcher eine bestimmte Person kulturelle und sprachliche Präferenzen ausdrückt, wodurch sie sich selbst kategorisiert. So gesehen kann man Sprache als grundlegend für die kommunikativen Beziehungen in einer Gemein-

schaft auffassen und ihre Bedeutung für die Konstruktion einer Gruppenidentität lässt sich auf diese Art und Weise deutlich unterstreichen.

Wird eine neue sprachliche Kompetenz angeeignet, so wird auch eine Identität konstruiert. Somit unterscheiden wir uns einerseits von anderen, indem wir die ein oder andere konkrete Sprache gebrauchen, auf der anderen Seite werden wir aber auch aufgrund des Gebrauchs dieser Sprache in der Praxis als eine bestimmte Sprachgemeinschaft wahrgenommen und schließlich mit dieser Sprachgemeinschaft in Verbindung gebracht.

Demzufolge kann man Sprache als Symbol für die Zugehörigkeit einer Gruppe sehen, mit deren Hilfe die Konstruktion von kollektiver Identität möglich ist: „Wir sind dadurch erkennbar, dass wir diese oder andere Konkurrenz von Sprachelementen verwenden. Wir verwenden Sprache so, dass wir durch deren Gebrauch möglichst mit einer Gruppe übereinstimmen und übereinstimmend wahrgenommen werden.“ (Fransceschini 2003: 254f.).

Die Kenntnis von sichtbaren und wahrnehmbaren Symbolen bildet eine gemeinsame Basis für die erfolgreiche Kommunikation. Die Sprachkenntnis bezieht sich nicht nur auf die jeweiligen grammatikalischen Regeln, lexikalisches Wissen und melodisch-rhythmische Muster, sondern auch auf das pragmatische Wissen um sprach- und kulturspezifisches kooperatives Verhalten (vgl. Tracy 2009: 171f.).

4.5.3 Sprachprestige der Herkunftssprache und deren Einfluss auf die Identität

Man kann davon ausgehen, dass das Prestige einer Sprache von den unterschiedlichsten politischen und ökonomischen Faktoren abhängig ist. Gerade diese sind entscheidend dafür, welchen Stellenwert eine konkrete Sprache in der Gesellschaft hat und wo sie eingeordnet wird, wenn man eine hierarchische Aufteilung der Sprachen vornimmt.

Setzt man nun voraus, dass Sprache zu jenen Elementen gehört, die als zentralidentitätsstiftend gesehen werden, so sollte die gesellschaftliche Bewertung der Sprache und auch der sozialen Umgebung berücksichtigt werden: „Der Status und das Prestige einer Gruppe ist mit dem Status und dem Prestige eines Individuums interdependent verbunden. Dem Mitglied einer Gruppe, der ein Status X hat, kommt der gleiche Status zu.“ (Zimmermann 1992: 94).

An dieser Stelle ist jedoch zu erwähnen, dass sprachliche Bewertungen oftmals von Stereotypen, also Vorurteilen geprägt sind: Werturteile bestimmter Sprachen werden auf ihre Träger_innen übertragen und umgekehrt Bewertungen von Völkern und Sprachgruppen,

soweit auf die Sprachen selbst projiziert, werden letztlich als ihre immanente Eigenschaften angesehen (vgl. Gugenberger 1995:113).

Wenn eine Sprache positiv eingeschätzt wird, so stellt sie im Allgemeinen eine geringere Bedrohung der Identität dar, weil es leichter ist, prestigehohe Sprachen in ein positives Selbstbild einzubauen (vgl. Oppenrieder/Thurmaier 2003:48).

Wenn jedoch die Einschätzung negativ ist, so können beim einzelnen Menschen negative Einstellungen und Emotionen von Heimatlosigkeit verursacht werden. Man kann folglich feststellen, dass sprachliche Identität auf die gesellschaftliche Achtung oder auch Missachtung reagiert, und zwar entweder mit Öffnung oder Rückzug, mit Flexibilität oder Erstarrung (vgl. Brizic 2007:191). Eine negative Bewertung einer Sprache und somit ihrer Sprecher_innen, kann zu einer Stigmatisierung und somit zum Untergang der jeweiligen Sprache führen. Wenn also die Herkunftssprache der Migranten_innen im neuen Land als abwertend gesehen wird, so kann dies zur Folge haben, dass sich die Betroffenen von der eigenen Sprache in zunehmender Art und Weise distanzieren, um die Zuneigung der Aufnahmegesellschaft zu gewinnen und sich im neuen Land integrieren zu können.

In jenem Fall, dass eine Sprache über ein niedriges Sozialprestige in der Gesellschaft verfügt, kommt es zur Abgrenzung sowohl gegenüber Fremdem als auch gegenüber Eigenem, somit bildet sich eine stigmatisierte Identität. Ein solches Verhalten schadet jedoch nicht nur dem Selbstwertgefühl der Betroffenen, sondern vor allem deren Identitätsentwicklung (vgl. Frik 2005:145).

Es ist jedoch nicht das einzige Problem, das mit der Mehrsprachigkeit verbunden ist. Kaiser-Cooke (2008: 89f.) macht darauf aufmerksam, dass die Einstellung der Mehrsprachigkeit gegenüber in vielen Gesellschaften ambivalent ist. Einerseits ist die Mehrsprachigkeit für die meisten Menschen auf der Welt ein selbstverständlicher Teil ihres Lebens und ihrer Identität. Andererseits werden Auswanderer verpflichtet, die Sprache des Ziellandes zu beherrschen, wenn sie eine Aufenthaltsgenehmigung erhalten möchten. Dies widerspricht eindeutig der von vielen politischen Gremien postulierten Förderung des Konzepts der sprachlichen Vielfalt, weil die Förderung der sprachlichen Rechte der Minderheiten durch die tatsächlichen rechtlichen Regelungen ausbleibt.

Die Einwanderungspolitik in mehreren EU-Mitgliedstaaten verlangt, wie Kaiser-Cooke (vgl. 2008: 90) nachdrücklich betont, von den „Fremden“ die Beherrschung ausreichender sprachlicher – und dadurch auch zweifelsohne kultureller – Kompetenz in der Sprache des

Aufnahmelandes. Auch wird die Anwesenheit von zwei- oder mehrsprachigen Kindern in den Schulen als Hinweis auf schlechte Qualität der Bildung und als grundsätzlich problematisch betrachtet. Daraus kann nur auf die Diskriminierung aufgrund des sprachlichen Status geschlossen werden, die leider in vielen Ländern präsent ist. Von sprachlicher Gleichbehandlung und Förderung der tatsächlichen kulturellen Vielfalt kann in solchen Fällen keine Rede sein.

Daraus folgt eindeutig, dass die Mehrsprachigkeit für die heutigen Gesellschaften oft immer noch problematisch ist. Diejenigen, die eine Fremdsprache sprechen, werden als Bedrohung der eigenen Kultur und sogar als „Feinde“ betrachtet (vgl. Kaiser-Cooke 2008: 89f.) und müssen ihre eigene Kultur (damit auch einen Teil ihrer Identität) aufgeben. Deswegen ist die Mehrsprachigkeit nur in bestimmten Kontexten von Vorteil, wie etwa im Beruf, nicht selten wird sie jedoch Mehrsprachigen zum Problem.

5 Sprache

5.1 Sprachentwicklung

Betrachtet man die Wechselbeziehung zwischen Sprache und Denken, so ist dies auf den ersten Blick sehr einfach. Der Mensch denkt, und das Gedachte wird dann in Worten ausgedrückt. Oft aber denkt man erst, wenn man spricht oder man bedenkt rückblickend, was man gerade gesagt hat. Somit lässt sich die Frage stellen, was zuerst erfolgt: das Denken oder das Sprechen. Da Jean Piaget ein Pionier in dem Bereich der kognitiven Psychologie ist, soll im Folgenden auf seine Theorie der kognitiven Entwicklung eingegangen werden (vgl. Maier 1991:35).

Piaget (vgl. 1992:140) unterscheidet in seiner Theorie vier verschiedene Phasen der Entwicklung von Denkprozessen bei Kindern/Jugendlichen. In diesem Modell setzt er einen universellen Entwicklungsprozess voraus – es besteht aus vier aufeinanderfolgenden Phasen. In jeder der vier Phasen wird die Entwicklung eines Kindes bzw. eines Jugendlichen zum einen durch die sogenannte Aquamotion, zum anderen durch die sogenannte Assimilation beeinflusst.

Unter Aquamotion wird die Anpassung einer bestimmten Person an eine Situation oder einen Gegenstand verstanden. Im Gegensatz dazu versteht man unter Assimilation die Einbeziehung der Umwelt in das Handlungs- und Vorstellungsrepertoire eines bestimmten Individuums. Piaget (vgl. 1992:140) stellt auch fest, dass das Denkvermögen einer Person nur durch soziale Simulation reift. Bei jeder einzelnen Phase werden verschiedene Empfindungen sowie Kompetenzen erzielt und diese werden in die Modelle der Beobachtung, Orientierung, des Verständnisses, der Auffassung und der Sprache systematisiert. Des Weiteren ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass die Bewältigung der vorherigen Stufe immer Voraussetzung für die Bewältigung der nächstfolgenden ist, wenn es die Entwicklung und Handlung der Denkfähigkeit betrifft.

Piaget (vgl. 1984:140) unterscheidet folgende Phasen: sensomotorische Phase, Phase des präoperationalen anschaulichen Denkens, Phase der konkreten Operationen und Phase der formalen Operationen. Ihre Abfolge ist strikt vorgegeben, jedoch ist das Alter, in welchem ein Kind eine bestimmte Phase absolviert, von Kind zu Kind unterschiedlich (vgl. Maier 1991:35). Sie können wie folgt charakterisiert werden (vgl. Piaget 1984:140):

a) sensomotorische Phase

Man kann davon ausgehen, dass die sensomotorische Phase von den ersten Tagen des Lebens bis ungefähr zur Vollendung des zweiten Lebensjahres des Menschen andauert. Dieser entwickelt hier die Koordination zwischen dem motorischen und dem Wahrnehmungsschema. Das Kind lernt in dieser Phase in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt, dass es Raum, Zeit und Kausalität gibt.

Piaget (vgl. 1984:140f.) nennt diese allererste Manifestation der sich bei dieser Auseinandersetzung entwickelnden Intelligenz Objektkonstanz. Dies bedeutet, dass das Kind die Fähigkeit hat, auf Dinge immer in derselben Art und Weise zu reagieren. Zwischen dem sechsten und achten Lebensmonat entdeckt das Kind, dass eine Sache immer noch existiert, sogar wenn sie nicht mehr von ihm zu sehen ist. Aus diesem Grunde beginnt das Kind nach besagtem Gegenstand zu suchen. Dies zeigt, dass bereits eine innere Präsentation des jeweiligen Objektes vorhanden ist. Erst wenn das Kind dieses Stadium erreicht hat, kann es auch das eigene Ich als einen fortdauernden Bestandteil empfinden und die Denkentwicklung geht in die nächste Phase.

b) Phase des präoperationalen anschaulichen Denkens

Diese Phase erlebt ein Kind zwischen dem 2. und 7. Lebensjahr. Die Kinder lernen, dass sie auch dann an Objekte denken, wenn diese nicht mehr direkt anwesend sind. Piaget (vgl. 1984:144) unterscheidet als zwei unterschiedliche Arten von mentaler Repräsentation das Symbol und das Zeichen. Er versteht unter Symbolen jene Bilder, welche das Kind zu seinem eigenen Zweck benutzt. Zeichen sind dagegen konventionelle Bilder und werden zum Zweck der Kommunikation eingesetzt.

Während bei den Zwei- und Vierjährigen der Denkprozess auf symbolischen Funktionen basiert und Kinder funktionale Bereiche dieses Gegenstands imitieren, ist die Identifikation von Unterschieden zwischen einer Art von Objekten und den einzelnen Objekten dieser Art der nächste Entwicklungsschritt dieser Phase.

Man muss jedoch erwähnen, dass der Denkprozess einer jungen Person auf dieser Stufe noch irreversibel ist.

Eine weitere Eigenschaft der zweiten Phase ist, dass das Denken des Kindes gänzlich in der Gegenwartsform „gefangen“ ist. Das Kind ist in dieser Phase nicht imstande, die umgebende Welt aus einer fremden Sicht wahrzunehmen. Es betrachtet die Welt lediglich aus eigener Perspektive, was von Piaget für egozentrisch erklärt wird. Man muss hier jedoch deutlich erwähnen, dass der Begriff des Egozentrismus nicht als Synonym des Wortes „egoistisch“ wahrgenommen werden soll. Es handelt sich nur darum, dass das Kind noch nicht fähig ist, zwischen seiner eigenen Perspektive und der Sicht einer anderen Person zu unterscheiden. Dies ist der Grund, warum es alles auf sich bezieht (vgl. Piaget 1984:146).

c) Phase der konkreten Operationen

Konkrete Operationen, welche zwischen dem sechsten und dem zwölften Lebensjahr stattfinden, sind durch den Erwerb von Operationen geprägt. Es ist dem Kind möglich, sich Empfindungen und Aktivitäten anzueignen. Es können unterschiedliche Handlungen und Operationen also nicht nur in der realen Welt, sondern auch im Denken durchgeführt werden. (vgl. Piaget 1984:49)

Die zwei relevantesten Eigenschaften von Operationen sind in diesem Zusammenhang ihre Kombinierbarkeit und ihre Reversibilität. Unter dem Begriff der Reversibilität wird verstanden, dass die Ordnung welche ursprünglich vorhanden war, wieder hergestellt werden kann. Unter Kombinierbarkeit versteht Piaget, dass es dem Kind möglich ist, ein und dasselbe konkrete Problem aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten und somit auch unterschiedliche Bedeutungen zu erkennen (vgl. Piaget 1974:204).

d) Stufe der formalen Operationen

Im Allgemeinen findet die Stufe der formalen Operationen als Phase der Entwicklung zwischen dem elften bis zwölften Lebensjahr statt. Es handelt sich nach Piaget um die adoleszente Phase der kognitiven Entwicklung. Die formalen konkreten Operationen ähneln sich darin, dass sie mentale Operationen einschließen und reversibel sind. Allerdings ist hier zu beachten, dass die formalen Operationen im Allgemeinen komplexer sind (vgl. Piaget 1974:205).

Das Kind löst sich langsam davon, dass es an konkret anschauliche Erscheinungen gebunden ist und entwickelt langsam die Fähigkeit, an hypothetische deduktive Methoden anzuknüpfen bzw. in abstrakten Bezugssystemen zu denken. So lernen Jugendliche in dieser

Phase, dass ihre eigene Realität nur eine ist, die neben anderen möglichen existiert und sie beginnen sich über philosophische Fragen Gedanken zu machen (vgl. Piaget 1974:205).

5.2 Spracherwerbsmodelle

Gerade für den Erwerb von neuen Sprachen wurde eine Reihe von multiplen Spracherwerbsmodellen entwickelt, wobei hier als theoretischer Hintergrund die Wichtigsten dargestellt werden sollen. Zu diesen gehören:

a) das Faktorenmodell

Hufeisen (vgl. 2003:4) beschreibt in ihrem Faktorenmodell für die multiple Sprachaneignung jene Stufen, welche die einzelnen Charaktere darstellen. Der Erstspracherwerb stellt hier die erste Stufe dar und der Zweispracherwerb die zweite Stufe der Sprachaneignung, wobei bei diesem Punkt jedoch zu erwähnen ist, dass Hufeisen unter dem Zweispracherwerb nur den Erwerb einer ersten Fremdsprache versteht und nicht den simultanen Zweitspracherwerb.

Dies bedeutet jedoch nicht, dass mehrere Erst- und Zweitsprachen nicht berücksichtigt werden sollten. Hufeisen führt hierzu aus:

„Selbst wenn mitgebrachte Zwei- und Mehrsprachigkeit anders entsteht und konturiert ist als schulische- oder institutionelle Mehrsprachigkeit, so sind die mitgebrachten Sprachen eben doch in den Köpfen vorhanden und es wäre schlichtweg Ressourcenverschwendung sie nicht zu nutzen.“
(Hufeisen, 2011:205).

Als ein Grundstein für die allgemeine Mehrsprachigkeit wird von Hufeisen (vgl. 2000:10) der Erwerb einer ersten Fremdsprache bezeichnet. Erst auf der dritten Stufe vollzieht sich die Aneignung einer zweiten Fremdsprache. Hufeisen unterscheidet dabei grundsätzlich das Erlernen der zweiten und weiteren Fremdsprachen vom Erlernen der ersten Fremdsprache. Diese Unterscheidung betrifft nicht nur den quantitativen, sondern grundsätzlich den qualitativen Aspekt. Dies hat den Grund, dass beim Lernen einer zweiten und auch beim Lernen von weiteren Fremdsprachen, Faktoren der spezifischen Fremdsprachenerfahrungen, sowie auch Strategien zum Kommunizieren und lernen, hinzukommen (vgl. Hufeisen 2011:201ff.).

b) das FLAM

Groseva (1998:22) weist im Rahmen ihrer Studie darauf hin, dass die Einteilung in „Lernsprache eins“ und „Lernsprache zwei“ nicht als streng chronologisch verstanden werden darf:

„Aufgrund der erhaltenen sehr nahen Verwandtschaft zwischen den slawischen Sprachen wird es von den Schülern als nicht sehr fremd empfunden. Vielleicht deshalb sind keine Interferenzen zwischen dem Russischen und der anderen Fremdsprachen festgestellt worden. Das gibt uns die Begründung das Russische aus unseren Analysen auszuschließen und die nächste Fremdsprache als L2 zu bezeichnen.“
(Groseva 1998:22)

Ein Kritikpunkt dieser Theorie ist jedoch, dass nicht klar definiert wird, nach welchen Kriterien eine Sprache als nicht sehr fremd bestimmt wird.

Im Allgemeinen geht das Modell von einem ständigen Vergleich des Systems der ersten und zweiten Sprache aus. Dies führt für den/die Lerner_in dazu, dass die erste Sprache als Bezugsgröße für die Bildung von Hypothesen in zunehmendem Maße an Bedeutung verliert. Es wird durch den/die Lerner_in vereinfacht und generalisiert. Die zweite Sprache, welche bewusst gelernt wird, kann auf diese Art und Weise als Korrektur- und Kontrollinstanz für jede weitere Fremdsprache gesehen werden.

c) das Rollenfunktionsmodell

Williams und Hammarberg (vgl. 1998:300ff.) entwickelten im Jahre 1998 das Rollenfunktionsmodell, welches sich auf die Produktion von Fremdsprachen bezieht. Im Allgemeinen fragt dieses Modell danach, auf welche Weise und ob überhaupt sich verschiedene Sprachen einer lernenden Person auf die sprachliche Produktion in der Zielsprache auswirken.

Williams und Hammarberg untersuchten diese Frage im Rahmen einer Studie. Die Probandin war eine englische Muttersprachlerin, die Deutsch und Französisch studierte und einen Grundkurs in Italienisch absolvierte. Dem folgte ein sechsjähriger Aufenthalt in Deutschland, bei welchem sie Deutschkenntnisse erwerben konnte, welche fast einem Muttersprachenniveau gleichkamen. Anschließend lebte sie in den Jahren 1990-1996 in Schweden, wobei sie sich auch die schwedische Sprache aneignete.

Einige Tage nach der Ankunft Williams in Schweden 1990 begannen die Forscher damit, Gespräche aufzuzeichnen, welche zwischen ihm und der Probandin geführt wurden. So entstand ein Textkorpus aus Diskussionen, Interviews und Erzählungen von Bildgeschichten. Des Weiteren wurden auch regelmäßig introspektive Kommentare von Williams zu den Konversationen fixiert, welche jeweils noch einmal der Probandin in schriftlicher Form präsentiert wurden.

Durch diese Vorgehensweise stellte sich heraus, dass gerade die englische und deutsche Sprache sehr stark vom Codewechsel betroffen waren. Aus der Art und Weise, wie der Codewechsel ins Englische und Deutsche stattfand, folgerten die Forscher, dass im Allge-

meinen, aus pragmatischer Motivation heraus, auf die erste Sprache zurückgegriffen wird, während die zweite Sprache im Formulierungsprozess verwendet wird.

Da insgesamt der Codewechsel mit zunehmender Sprachkompetenz der Versuchsperson im Schwedischen abnahm, lässt sich also eine unterschiedliche Funktion des Englischen und Deutschen beim Aneignungsprozess der Zielsprache feststellen. Des Weiteren zeigt sich, dass wesentlich mehr Funktionswörter als Inhaltswörter von häufigem Codewechsel betroffen waren, was mit einer stärkeren Automatisierung der Funktionswörter erklärt wurde (vgl. Rohs 2014:32f.).

5.3 Soziale Netzwerke im kindlichen Spracherwerbsprozess

Da gerade der Bereich der sozialen Netzwerke im Zusammenhang mit frühkindlicher Zweisprachigkeit sehr relevant ist, ist es auch wichtig, die Rolle sozialer Netzwerke im kindlichen Spracherwerbsprozess zu erörtern. Man findet Hinweise auf diesen Zusammenhang in unterschiedlichen Spracherwerbstheorien (vgl. Leist-Villis 2004:61ff.).

In diesen Theorien werden sowohl die Bedeutung von sozialen Netzwerken für die sprachliche Entwicklung eines Kindes als auch die Rolle der primären Bezugsperson innerhalb des Prozesses der sprachlichen Entwicklung deutlich.

Leist-Villis (vgl. 2004:61ff.) setzt sich im Allgemeinen mit den grundsätzlichen Aspekten von Erwerbsprozessen der Sprache auseinander und gewichtet prinzipielle Rahmenfaktoren. Ihre Aussagen sind sowohl für den einsprachigen als auch für den frühkindlichen zweisprachigen Spracherwerb gültig. Der Ausdruck des sozialen Netzwerkes wird nicht explizit verwendet, erwähnt wird aber die Bedeutung des sozialen Umfeldes, also die Rolle von einzelnen Netzwerkpersonen in Spracherwerbsprozessen.

Klann-Delius (vgl. 1999:136) geht in seinen Theorien zum Spracherwerb durch Interaktion von den Grundannahmen der interaktionistischen Ansätze aus. Nach diesen vollzieht sich die kindliche Entwicklung durch den Austausch im belebten, personalen und sozialen Umfeld. Der kindliche Spracherwerb wird dabei durch unterschiedliche Modelle erklärt. Die Grundgedanken der interaktionistischen Ansätze finden sich auch im Modell des symbolischen Interaktionismus von Mead.

Die Ansätze beschreiben, wie Wortbedeutungen im Rahmen von Interaktion vermittelt, gehandelt und dargestellt werden, wie sich die kindliche Entwicklung vom Sozialen hin zum Individuellen gestaltet. Im Rahmen der sozialen Konstitutionshypothese wird ermit-

telt, auf welche Art und Weise ein Kind durch seine Umwelt Sprachfähigkeit und insbesondere Wortbedeutungen erwirbt (vgl. Leist-Villis 2004:61ff.).

Die eben beschriebenen Aspekte werden auch von Bruner (1977) aufgegriffen. Er entwickelt einen interaktionistischen Ansatz und erwähnt die soziale Interaktion nicht lediglich als Minimalbedingung, sondern weist ihr eine zentrale Rolle innerhalb des Spracherwerbsprozesses zu. Somit ist die soziale Interaktion im Ansatz von Bruner die Voraussetzung dafür, dass ein angeborener Spracherwerbsmechanismus überhaupt wirksam werden kann. Im Gegensatz zum behavioristischen und nativistischen Ansatz berücksichtigt Bruner in seinen Betrachtungen neben grammatikalischen Elementen auch semantische und pragmatische Komponenten von Sprache (vgl. Bruner 1997:13f.)

Der Erwerb der Verbalsprache wird nach Bruner im Rahmen der kontinuierlichen Weiterentwicklung der vorsprachlichen Kommunikation getätigt. Bereits in den ersten Lebenswochen werden die grundlegenden Funktionen der Verbalsprache entwickelt. Darunter versteht Bruner (1997:14) „etwas zu meinen“ als semantischen Effekt und „etwas zu erreichen“ als pragmatischen Aspekt.

Zunächst werden diese beiden Aspekte mittels Mimik, Gestik, Blicken und Lauten ausgedrückt und erst im Verlauf des Spracherwerbprozesses zunehmend durch sprachliche Begriffe ersetzt. Bruner sieht als Basis dieses Entwicklungsprozesses eine kognitive Grundausstattung. Diese besteht aus der Fähigkeit zum zweckgerichteten Handeln, zur sozialen Interaktion sowie zur Suche der Systematik und Abstraktheit. Als eine weitere Voraussetzung neben diesen grundsätzlichen Grundausstattungen nennt Bruner den angeborenen Spracherwerbsmechanismus und ein System, welches diesen unterstützt.

„Dieses Wunder des Spracherwerbs könnte das Kind jedoch nicht vollbringen, besäße es nicht einen einzigartigen Satz an Sprachlernfähigkeiten – etwas was Noam Chomsky die „Language Aquisition Device“ nannte. Aber dieses LAD kann nur funktionieren, wenn sich ein Erwachsener mit dem Kind in [...] Transaktionsrahmen begibt, dieser Rahmen, den ursprünglich der Erwachsene kontrolliert, stellt eine Art Hilssystem zum Spracherwerb dar. Er strukturiert die Art und Weise, wie Sprache und Interaktion auf den LAD des Kindes treffen und bringt dadurch dieses System der Sprachlernfähigkeiten zum Funktionieren.“ (Bruner 1997:15)

Des Weiteren werden durch dieses Hilssystem zum Spracherwerb (LASS) routinemäßig Abläufe produziert. Das Kind ist entsprechend dem jeweiligen Stand seiner kognitiven Entwicklung in der Lage, diese zu verstehen. Innerhalb der eben genannten Abläufe, welche von Bruner (vgl. 1997:103) Mikrowelten genannt werden, wird der Spracherwerb unterstützt, indem die Mutter ihr Sprachverhalten auf das Niveau einstellt, auf welchem sich das Kind in Bezug auf seine Sprachentwicklung gerade befindet.

So wird mit Neugeborenen häufig in einer besonderen Art gesprochen und Blicke oder Laute werden als Gesprächsbeitrag des Babys akzeptiert. Im Laufe der fortschreitenden Entwicklung des Kindes wird die Sprache vielfältiger und das Kind wird von der Mutter immer häufiger dazu aufgefordert, dass vorsprachliche Laute und Gesten, durch sprachliche Äußerungen ersetzt werden. Somit kommt es zu komplexen routinierten Abläufen. Es werden neue Elemente eingebracht und dem Kind nach und nach aktive Sprechakte übergeben, welche seinem Entwicklungsstand entsprechen (vgl. Leist-Villis 2004:63f.).

5.4 Auswirkungen der Zweisprachigkeit

Wenn Personen, welche bilingual aufgewachsen sind, von einer Sprache in die andere wechseln, so wird dies „Code-Switching“ genannt. Dieses kann auch psychodynamisch begründet sein, also aus einer Abwehrhaltung heraus. Gerade in Bezug auf „Code-Switching“ stellt sich die Frage, warum bilinguale Personen, wenn sie in einer Sprache sprechen, innerhalb einer Äußerung ihre zweite Sprache einsetzen.

Die Vermischung der beiden beherrschten Sprachen kann also als ein durchaus normaler Vorgang in der Entwicklung von zweisprachigen Menschen gesehen werden. Nach Grosjean (1985:467ff.) wird die bilinguale Sprache von zweisprachigen Menschen benutzt, um sie mit anderen Bilingualen zu teilen.

Soares und Grosjean (1984:380ff.) untersuchten in ihrer Studie die Erkennung sowohl von „Code-Switching“ als auch von Grundsprachenwörtern in bilingualen und monolingualen Sätzen. Es zeigte sich, dass der Zugang zu Grundsprachenwörtern für bilinguale Personen in einem monolingualen Text ebenso so schnell war, wie dies für Monolinguale gilt. Jedoch fiel es ihnen bedeutend schwerer Wörter identifizieren zu können. Dies lässt den Rückschluss zu, dass das Lexikon der zweiten Sprache auch dann aktiviert ist, wenn der die bilinguale Sprecher_in sich in einer monolingualen Sprachsituation befindet.

Des Weiteren zeigte die Untersuchung von Soares und Grosjean, dass zweisprachige Personen für den Zugang zu „Code-Switch“-Wörtern wesentlich länger brauchen, als dies bei Grundsprachenwörtern der Fall ist. Verantwortlich für diese Verzögerung können etwa die phonetischen und phonotaktischen Charakteristika der Gastwörter sowie der Grundsprachenkontext oder auch der Betrag an „Code-Switching“ sein, der bis dahin durchgeführt wurde (vgl. Soares und Grosjean 1984:380ff.).

Eine weitere Untersuchung von Soares und Grosjean aus dem Jahr 1986, beschäftigte sich mit dem Zeitverlauf des lexikalischen Zugangs von 20–35 Jahre alten portugiesisch-

englisch-bilingualen Männern sowie 20–24 Jahre alten monolingualen englischen Personen. Untersucht wurde mit Hilfe lexikalischer Entscheidungsaufgaben die laufende Verarbeitung von gesprochenen Sätzen.

Die zweisprachigen Personen wurden auf zwei wechselnde Arten getestet. Zum einen wurden sie monolingual (Englisch oder Portugiesisch) untersucht und zum anderen in einer bilingualen Art und Weise, welche den Code wechselte. Es zeigte sich, dass die Zeit für die lexikalische Entscheidung bei der monolingualen Sprechweise bei den zweisprachigen Personen keinen Unterschied zu den Ergebnissen der monolingualen Personen aufwies.

Die Reaktionen auf jene Zielwörter in dem jeweils anderen Code waren jedoch in der bilingualen Sprechweise signifikant langsamer. Des Weiteren war für die bilingualen Personen eine längere Zeitspanne nötig, dass Nichtwörter sowohl mono- als bilingual entdeckt wurden. Hieraus wurde von den Autoren geschlossen, dass es einer bilingualen Person nicht möglich ist, die andere Sprache, welche gerade nicht verwendet wird, komplett zu deaktivieren.

Es wird vermutet, dass bilinguale Personen, wenn sie mit Wörtern, die nicht existieren, konfrontiert werden, beide Lexika aufsuchen. Des Weiteren wurde vermutet, dass die zweisprachigen Personen zuerst das Lexikon der Grundsprache aufsuchen und dann jenes andere Lexikon, welches ihnen zur Verfügung steht, wenn sie sich in einer Sprechweise bewegen, die bilingual ist und bei der der Code gewechselt wird (vgl. Soares und Grosjean 1984 in Langenmayr 1986:377ff.).

Grosjean (vgl. 1988:233ff.) ging in weiteren Untersuchungen noch einigen Detailfragen nach. Hier verwendete er eine ganz bestimmte Methode. Es wurden die Wörter nicht komplett, sondern in einer schrittweisen Form präsentiert. Nach jedem Schritt wurde die Versuchsperson veranlasst, ein Rating abzugeben, wie großes Zutrauen sie in die Richtigkeit dieses Wortes habe, welches sie vermute. Bei diesem Experiment konnten folgende Effekte festgestellt werden:

Effekte nach Grosjean	Grundspracheneffekt
	Phonotaktischer Effekt
	Einziges-Lexikon-Effekt
	Grundsprachen – Homophon –Effekt
	Sprachphonetik- Effekt
	Häufigkeitseffekt für sprachübergreifende Homophone

Abbildung 4: Effekte der Untersuchung in Anlehnung an Grosjean (1988:233)

Im Folgenden werden die Effekte der Untersuchung von Grosjean näher (1988:233ff.) erläutert:

a) Grundspracheneffekt

Unter dem Grundspracheneffekt wird verstanden, dass ein Gastwort in einem Grundsprachenkontext präsentiert wird. In diesem Fall hörte die Versuchsperson im Allgemeinen nur den ersten Teil des Wortes. Dies bedeutet, dass sie unweigerlich im Grundsprachenlexikon sucht.

b) phonotaktischer Effekt

Im Allgemeinen kann man davon ausgehen, dass jene Wörter die im phonotaktischen Sinne als ausschließliche Wörter der Gastsprache markiert sind, schneller und leichter erkannt werden, als Wörter bei denen dieser Faktor nicht zutrifft.

c) Einziges-Lexikon-Effekt

Es stellte sich heraus, dass jene Wörter die ausschließlich dem Gastlexikon angehören, im Allgemeinen leichter und schneller erkannt werden als jene Wörter, die zu mehr als einem Lexikon zugehörig sind.

d) Grundsprachen-Homophon-Effekt

Des Weiteren resultierte aus der oben genannten Untersuchung, dass die Versuchspersonen jene Wörter, die im Gastsprachenlexikon vorhanden sind und nahe homophone Wörter in der jeweiligen Grundsprache haben, im Allgemeinen schwerer verarbeitet werden als andere Wörter der Gastsprache.

e) Sprachphonetik-Effekt

Durch die Phonetik eines Wortes und seine Repräsentativität für die konkrete Sprache wird im Allgemeinen beeinflusst, welches Lexikon von der Person verwendet wird und wie schnell der entsprechende Bereich innerhalb des Lexikons angesprochen wird.

f) Häufigkeitseffekt für sprachübergreifende Homophone

Die Geschwindigkeit der Identifikation von Gastsprachenhomophonen hängt davon ab, ob sie einen Häufigkeitsvorteil gegenüber dem Grundsprachenhomophon haben.

Zusammenfassend lassen sich die grosjeanschen Ergebnisse mit den folgenden Annahmen beschreiben (vgl. Langenmayr 1997: 378):

Man kann davon ausgehen, dass beide Netzwerke immer aktiviert bleiben, wobei allerdings das Grundsprachenetzwerk stärker aktiviert ist, als dies bei der Gastsprache der Fall ist. Des Weiteren hängt der Umfang des verbliebenen Aktivitätsniveaus von jener Sprache ab, die gerade nicht benutzt wird, deutlich vom Umfang der Sprachmischung (vgl. Langenmayr 1997: 378).

Darüber hinaus lässt sich festhalten, dass die Aktivierung eines Eingliedernetzwerks und gleichzeitig des Gegenstücks im anderen Netzwerk deutlich vom Grad ihrer Ähnlichkeit abhängt. Die allgemeine Aktivierung des Sprachnetzwerkes wird durch die Aktivierung von für eine Sprache typischen Einheiten erhöht (vgl. Langenmayr 1997: 378).

Dies beschleunigt wiederum die Wiedererkennung der Wörter dieser Sprache, welche dadurch nicht nur schneller, sondern auch leichter erkannt werden. Eine weitere Erhöhung des allgemeinen Aktivitätsniveaus des Netzwerkes einer bestimmten Sprache wird auch durch die Aktivierung eines Wortes, welches nur in einer Sprache existent ist, zusätzlich erhöht (vgl. Langenmayr 1997: 378).

Im Gegensatz dazu wird die Erkennung von Gastwörtern dann verlangsamt, wenn Wörter aktiviert werden, die in beiden Lexika ähnlich sind. Hier ist allerdings zu erwähnen, dass der Häufigkeitsvorteil der beiden Homophone und auch die Phonetik des Inputs diesen Effekt deutlich verändern können (vgl. Langenmayr 1997: 378).

Eine weitere Untersuchung zu „Code-Switching“ bieten Redlinger und Park (1980), sie widmeten sich der Entwicklung des Switchings im zunehmenden Alter bei Kindern. Es wurden Kinder im Alter von 2 Jahren 5–9 Monate lang beobachtet. Es zeigte sich, dass die Sprachvermischungsrate anfänglich wesentlich höher war, als dies am Ende der Untersuchung der Fall war. Die Sprachvermischungsrate nahm mit der Verbesserung der Sprachentwicklung ab, wenn sie an der durchschnittlichen Längenäußerung gemessen wurde. Es zeigte sich des Weiteren, dass besonders Nomen von den Kindern ersetzt wurden. Insgesamt kann angenommen werden, dass mehr Funktionswörter als Inhaltswörter geswitched werden (vgl. Redlinger und Park 1980:350ff.).

Eine weitere Untersuchung zur Sprachvermischung bei Kindern findet sich bei Goodz (1989). Goodz fand heraus, dass es sich bei der Sprachmischung bei Kindern nicht um eine Schwäche handelt, die beiden Sprachen auseinanderzuhalten, sondern, dass diese im Allgemeinen darauf beruht, dass auch Eltern, welche hundertprozentig davon überzeugt sind, dass sie an dem Prinzip, dass ein Elternteil nur eine Sprache mit dem Kind spricht, konsequent festhalten, trotzdem gegenüber ihren Kinder interlinguistische Äußerungen tätigen.

Folglich kann man davon ausgehen, dass es sich beim Kind nicht um eine interlinguistische Konfusion handelt, sondern dass es Hypothesen über eine bestimmte Sprache aufstellt, welche auf Basis der vorhandenen Daten formuliert werden. Dies bedeutet, dass das Benutzen der Sprache von beiden Elternteilen in nur einer einzigen Äußerung akzeptabel ist (vgl. Goodz 1989 40ff.)

Schließlich ist zum Code-Switching noch festzustellen, dass es sich hierbei in den seltensten Fällen um mangelnde Kompetenzen in Bezug auf das Können der Sprachen handelt (vgl. Fürstenau 2004:37). Auch Gogolin (2007:61) bemerkt zu diesem Thema, dass es oftmals zu den Stilmitteln der mehrsprachigen Menschen gehört, dass sie zwischen den Sprachen wechseln. Häufig ist dies sogar der Ausdruck einer bewussten Wahl.

In der Gesellschaft wird Code-Switching häufig kritisiert und mit sprachlichen Defiziten assoziiert. Auch von den Betroffenen wird das Code-Switching aufgrund vom mangelnden Wissen darüber oftmals negativ beurteilt. Zur gleichen Zeit kommt es aber immer häufiger in der jungen Migranten_innengeneration dazu, dass ihre Art des gemischten Sprechens als positiv bewertet wird und dass sie ihre Art des Sprechens als eine eigene identitätsstiftende Sprachform ansehen (vgl. Oppenrieder/Thurmaier 2003:51).

Somit kann man festhalten, dass das Umschalten von einer Sprache in eine andere neben allen sprachstrategischen Gründen auch eine identitätsstiftende Funktion hat. So können

sich mehrsprachige Personen mittels der Vermischung der von ihnen beherrschten Sprachen von der deutschsprachigen Mehrheitsgesellschaft abgrenzen, da nicht alle Teile ihrer Sprachrepertoires von den Menschen in ihrer Umgebung verstanden werden (vgl. Dirim 2000:114).

Es ist auch möglich, dass durch Code-Switching und die sprachliche Abgrenzung von anderen auf die besondere Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe hingewiesen wird und ein Wir-Gefühl manifestiert wird, welches innerhalb dieser Gemeinschaft gilt. Somit kann Code-Switching auch als gruppenkonstituierender Faktor gesehen werden (vgl. Dirim 2007:78).

Gugenberger meint hierzu, dass sich Sprecher_innen „durch die Wahl der einen oder der anderen Sprache (oder auch einer Mischvarietät) im sozialen Raum positionieren. Sie bringen Aspekte von Identität symbolisch zum Ausdruck und markieren Zugehörigkeit“ (vgl. Gugenberger 2004:3). Gerade im Migrationskontext ist die gewählte Sprechweise von vielen Faktoren wie etwa von dem_der Gesprächspartner_in, der Gesprächssituation und auch dem Kommunikationsziel des_der Sprechers_in abhängig.

Die Entscheidung für eine bestimmte Sprache führt oftmals auch zu einer Änderung des Verhaltens. Dadurch ist es auch möglich, dass die Art und Weise, wie eine Sprache gesprochen wird, sich ändert, denn es kommt der gewählten Sprechweise eine ganz besondere Bedeutung zu. Dies geschieht, da die Identitätskonstruktion auf der Ebene der Rede stattfindet. Man kann somit sagen, dass der_die Sprecher_in, indem er_sie seine_ihre Sprache wechselt, auch die Identität wechselt. Kresic schreibt im Kontext der multiplen Identität: „Ein Teilidentitätswechsel vollzieht sich auf sprachlicher Ebene als Code-Switching beziehungsweise als Varietätenwechsel, wobei im Falle pluraler Identitäten Formen von gemischtem Sprechen auftreten können.“ (Kresic 2006:224). An dieser Stelle wird von Kresic jedoch auch betont, dass jede_r Sprecher_in ein_e Mehridentitäten-Sprecher_in ist, dies bedeutet, dass sich jeder Mensch über mehrere sprachliche Identitäten definiert.

6 Bilingualismus – Bikulturalität

6.1 Formen des Bilingualismus

Im Bereich des Begriffes des Bilingualismus werden die unterschiedlichsten Arten unterschieden. Die folgende Abbildung 5 zeigt einen Überblick über die wichtigsten Formen, welche in der Sprachwissenschaft sowie der wissenschaftlichen Forschung unterschieden werden:

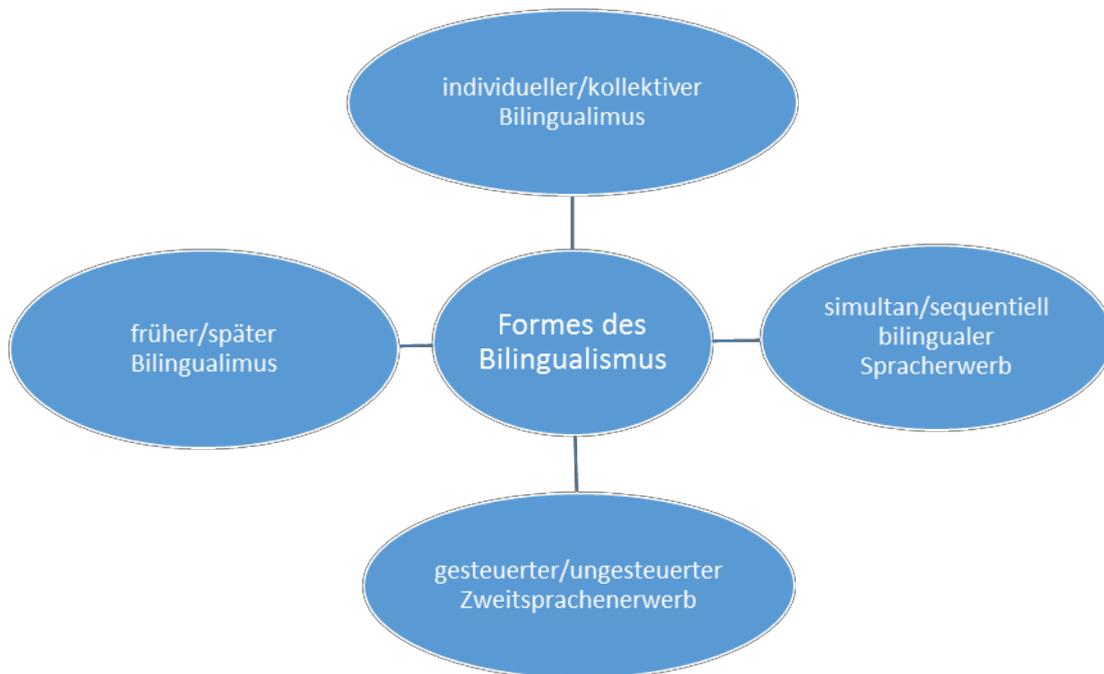


Abbildung 5: Formen des Bilingualismus nach De Cillia (vgl. 1994:12), Kinda-Berlakovich (vgl. 2005:19), Klein (vgl. 1987:28), Kinda-Berlakovich (vgl. 2005:21)

6.1.1 Individueller vs. kollektiver Bilingualismus

Beim Begriff des individuellen Bilingualismus handelt es sich nach De Cillia (vgl. 1994:12) um eine einerseits erworbene, andererseits natürliche Art der Zweisprachigkeit, welche im Allgemeinen dort auftritt, wo sprachliche Minderheiten in einer Form von politischer Zusammengehörigkeit gemeinsam leben. Die im Fremdsprachenunterricht erworbenen (Zweit-)Sprachenkenntnisse stehen hier im Gegensatz zu den obengenannten.

Bei der sogenannten kollektiven bzw. gesellschaftlichen Zweisprachigkeit wird die persönliche Zweisprachigkeit mit dem Begriff des individuellen Bilingualismus gleichgesetzt. Damit ist jene Form des Bilingualismus gemeint, im Rahmen derer die persönliche Zweisprachigkeit innerhalb der Gesellschaft verbreitet ist (vgl. Kinda-Berlakovich 2005:19).

Boeckmann (vgl. 1994:10f.) definiert die gesellschaftliche Zweisprachigkeit über deren Verwendung in öffentlichen Situationen – je nach öffentlichem Lebensbereich wird die passendere Sprache verwendet. Ein weiterer Begriff, welcher in diesem Zusammenhang verwendet wird, ist jener der Diglossie. An dieser Stelle ist es jedoch zu erwähnen, dass eine gesellschaftliche Zweisprachigkeit ausschließlich durch eine weit verbreitete persönliche Zweisprachigkeit existieren kann. Diese jedoch kann ausschließlich in jenen Fällen vorhanden sein, wenn von bestimmten öffentlichen Institutionen wie etwa Schulen und ebenfalls während des Kulturlebens eben diese gesellschaftliche Zweisprachigkeit gefördert wird (vgl. Boeckmann 1994:10f.).

6.1.2 Bewertung der individuellen Mehrsprachigkeit

Bis in die 1960er Jahre wurden hauptsächlich Nachteile der Mehrsprachigkeit hervorgehoben. Erst um 1960 herum kann in der Forschung ein Wechsel der Einstellung zur Zweisprachigkeit beobachtet werden. Seither beschäftigen sich Studien hauptsächlich mit positiven Aspekten der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit. Es stellte sich nämlich heraus, dass die meisten der sogenannten negativen Folgen von Zweisprachigkeit eigentlich nicht sprachlicher Natur waren, sondern im sozialen Bereich zu finden waren (vgl. Goebel 1996:235).

Oftmals kam es bei Kindern auch zu einer verunglückten zweisprachigen Erziehung, wobei eine sogenannte stigmatisierende doppelte Halbsprachigkeit beobachtet wurde. Dies gilt allerdings seit Beginn der achtziger Jahre im Allgemeinen weniger als ein linguistisches Problem, sondern viel mehr als ein soziales und politisches Phänomen (vgl. Beatens Beardsmore 1983:10ff.).

An dieser Stelle ist die *Threshold Hypothesis* von Cummins (vgl. 1980:6f.) zu erwähnen. Diese besagt, dass eine Schwellenkompetenz in beiden Sprachen notwendig ist, um negative kognitive Konsequenzen zu vermeiden. Zu dieser Schwellenkompetenz gehören die Entwicklung geeigneter pädagogischer Verfahren sowie ein günstiges soziales Umfeld. In ähnlichem Sinne wird auch bei der Unterscheidung zwischen additiver Zweisprachigkeit und subtraktiver Zweisprachigkeit differenziert.

Bei der additiven Zweisprachigkeit handelt es sich um eine Art des Erlernens von zwei Sprachen, wobei das Kind beide Sprachen autonom voneinander entwickelt. Im Gegensatz dazu geht der Erwerb der Zweitsprache bei der subtraktiven Zweisprachigkeit auf Kosten der Erstsprache. Im Allgemeinen kann man davon ausgehen, dass additive Zweisprachigkeit gleichzeitig aus einer positiven Entwicklung der metakognitiven und metalinguisti-

schen Fähigkeiten resultiert, als auch aus der sozialen Valorisierung von beiden erlernten Sprachen. Nur wenn diese Voraussetzungen nicht erfüllt sind, kommt es zu einer subtraktiven Zweisprachigkeit (vgl. Goebel 1996:235f.).

In vielen Fällen wurden Untersuchungen der Herausbildung einer mehrsprachigen Kompetenz durchgeführt. Hierbei werden Veränderungen an der ersten Sprache als Umstrukturierungen erfasst. Natürlich ist es in bestimmten Fällen auch möglich, dass bei erwachsenen Menschen ein Abbau der Kompetenzen in der ersten Sprache mit oder ohne Kompensation durch gleichzeitigen Ausbau einer zweiten Sprache beobachtet wird.

Des Weiteren treten auch ein Mangel an Normen und Werten sowie ein Identitätsverlust auf. Da bei einer Anomie allerdings in neueren Studien psychosoziale Ursachen als Faktoren definiert werden konnten, steht auch hier keine kausale Beziehung zur Zweisprachigkeit (vgl. Goebel 1996:236).

Im Allgemeinen kann man sagen, dass die positiven oder auch negativen Begleiterscheinungen der individuellen Mehrsprachigkeit im Großen und Ganzen eng mit der sozialen Bewertung der Selbigen verknüpft sind. Zahlreiche Faktoren tragen dazu bei, welche Begleiterscheinungen auftreten. Hierzu zählen etwa der Marktwert, welchen die Sprachen in der Gesellschaft haben, die dieses mehrsprachige Repertoire bilden, das sozioökonomische Niveau eines Mehrsprachigen und auch das soziale Prestige der mehrsprachigen Gruppe.

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass der_diejenige, der_die auf seine_ihre Mehrsprachigkeit stolz sein kann, auch keine negativen kognitiven Konsequenzen zu befürchten hat: es wurde anhand von ökonomischen Modellen nachgewiesen, dass eine positiv gelebte, individuelle Mehrsprachigkeit von Nutzen ist. Dies gilt nicht nur für das Individuum selbst, sondern auch für die gesamte Gesellschaft im wirtschaftlichen Kontext, weil die Kompetitivität der Gesellschaft erhöht wird und die Sozialkosten gesenkt werden (vgl. Goebel 1996:235).

6.1.3 Diskursive Manifestationen der Zweisprachigkeit

Im Allgemeinen lassen sich zum Schnittpunkt zwischen individueller und sozialer Mehrsprachigkeit zwei unterschiedliche Gruppen von Fragestellungen unterscheiden. Einerseits betrifft es die Sprachenwahl, d. h. welche Sprache in welcher Situation als angemessen erscheint, und andererseits die transkodischen Markierungen, also um die Typen und Funktionen formaler Manifestationen des Kontakts zwischen zwei Sprachsystemen in der Rede (vgl. Goebel 1996:240).

6.1.3.1 Sprachenwahl

Bei der Frage, welche Sprache eine zweisprachige Person wählt, wenn sie kommunizieren will, herrscht in der Forschung allgemein Einigkeit darüber, dass dies regelgeleitet und nicht willkürlich geschieht. Makrosoziolinguistische Modelle haben gezeigt, dass gerade in einer diglossischen Gesellschaft, in welcher Bilingualismus weit verbreitet ist, bestimmte Domänen des Sprachgebrauchs beobachtet werden können (vgl. Goebel 1996:240f.).

Nach dieser Theorie wird also die jeweils eine oder andere Sprache danach gewählt, ob es sich um öffentliche oder private Angelegenheiten handelt (etwa um Arbeitswelt oder um Freizeit). In jenen Bereichen, in denen sich die Domänen vermischen, werden vom Individuum einzelne Faktoren isoliert und gewichtet. Somit kann man nach dieser Theorie davon ausgehen, dass die Sprachenwahl auf charakteristische Bündelungen von situationellen Faktoren zurückzuführen ist.

Dies gilt auch in all jenen Fällen, in denen die diglossische Gesellschaft nicht homogen bezüglich der Sprachkompetenzen ist. Gerade in diesem Punkt sind die sogenannten Sprachwertsysteme von großer Relevanz. So hat der_die Zweisprachige einen besonderen Vorteil, wenn er_sie aus seinem_ihrem Repertoire jeweils die eine oder andere Sprache wählen kann und auf diese Weise seine_ihre kommunikativen Ressourcen gewinnbringend ausnutzen kann (vgl. Goebel 1996:240).

Im Gegensatz dazu haben mikrosoziolinguistische Analysen nachgewiesen, dass die Situation für die beiden Gesprächspartner_innen nicht durch simple Rahmenbedingungen vorgegeben ist. Es handelt sich hier um ein Resultat von interaktiven Interpretations- und Definitionsleistungen. Nach dieser Theorie kann man also nicht sagen, dass die Sprachenwahl einfach das Resultat von Bündeln von situationellen Faktoren ist. Vielmehr handelt es sich bei der Sprachenwahl um ein gewichtiges Instrument, welches den einzelnen Gesprächspartnern_innen zur Verfügung steht, wenn sie eine bestimmte Situation auf eine bestimmte Art und Weise definieren möchten. Dabei ist der Spielraum der Gesprächspartner_innen sehr variabel (vgl. Goebel 1996:240).

Im Allgemeinen kann angenommen werden, dass sich die Sprecher_innen regelmäßig immer derselben Sprache bedienen, wenn die Wahl durch unterschiedliche Sprachkenntnisse oder auch durch soziale Regeln determiniert wird, oder auch wenn sich Gewohnheiten entwickelt haben (Vorauskodierung). Dies gilt auch dann, wenn eine andere Wahl prinzipiell möglich wäre oder wenn Automatismen vorliegen (vgl. Goebel 1996:240f.).

Allerdings existieren viele Situationen, in denen es keine sozialen Regeln gibt oder in denen die verschiedenen Regeln in Konflikt miteinander treten. Aus diesem Grund ist es für den_ die Sprecher_in notwendig, eine eigene Interpretationsleistung zu vollbringen.

Man kann jedoch nicht in allen Fällen von einer absoluten Sprachwahl ausgehen. Goebel (1996:240) meint dazu: „Sowohl die Ausnützung dieses Spielraums in der Grammatik der Sprachenwahl wie auch die bewusste Missachtung strenger sozialer Regeln und extremer Einschränkungen durch das Repertoire sind bedeutungsvoll.“

Es ist durchaus möglich, dass die mehrsprachigen Personen zwischen einem mehrsprachigen und einem einsprachigen Modus wählen. Im einsprachigen Modus wird die nicht benötigte Sprache so weit wie möglich abgeschaltet, während im mehrsprachigen Modus das gesamte Repertoire zur Verfügung steht. Es können die folgenden Kriterien für unilinguales oder bilinguales Sprechen definiert werden:

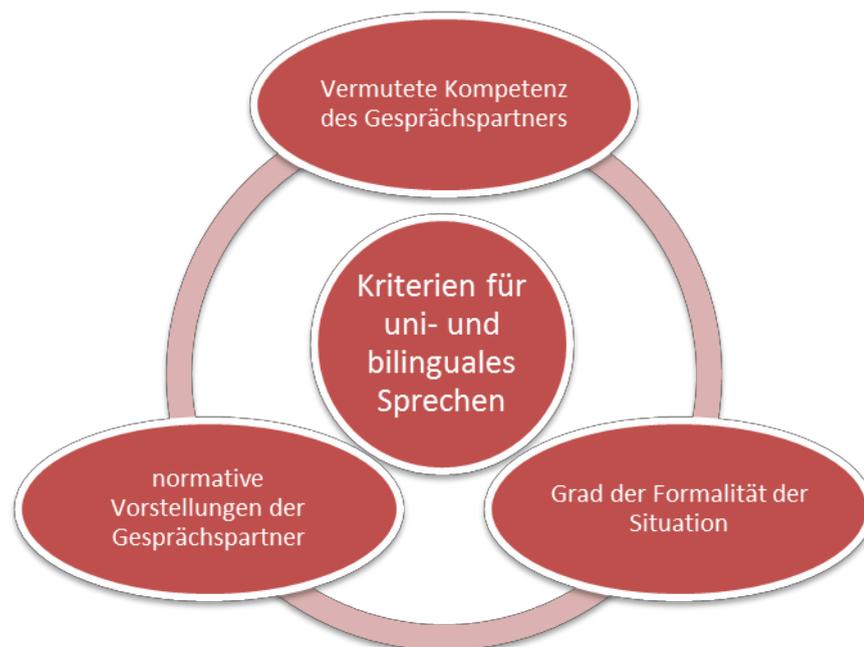


Abbildung 6: Kriterien für uni- und bilinguales Sprechen (Goebel 1996:241)

Es ist nicht unbedingt notwendig, dass eine Situation automatisch zweisprachig ist, auch wenn alle Gesprächspartner_innen beide Sprachen beherrschen. Vielmehr muss sie inaktiv als geeignet für den zweisprachigen Modus definiert werden. Dies gilt sowohl bei symmetrisch als auch bei asymmetrisch Zweisprachigen. Man kann hier erwähnen, dass für den zweisprachigen Modus eine geringere Stabilität der Wahl der Grundsprache sowie eine größere Häufigkeit von transkodischen Markierungen typisch sind (vgl. Goebel 1996:240f.).

6.1.3.2 Transkodische Markierungen

Bei den transkodischen Markierungen handelt es sich um solche Formen im Diskurs wie etwa Interferenzen, Lehnwörter oder auch Koumschaltungen. Diese stellen für den/die analysierende_n Linguisten_in das manifeste Resultat einer Beeinflussung einer Varietät A durch eine Varietät B dar.

Die transkodischen Markierungen lassen sich nach verschiedenen Kriterien ordnen, wobei man allerdings beachten muss, dass diese Ordnungssysteme nicht unumstritten sind. Aus diesem Grund kommt es oftmals zu unterschiedlichen Einreihungen von ein und derselben Beobachtung (vgl. Goebel 1996:241).

6.1.3.3 Später vs. früher Bilingualismus

Gerade beim Erlernen einer neuen Sprache ist das Alter der jeweiligen Person ein relevanter Faktor. So spricht man von einem frühen Bilingualismus, wenn beide Sprachen bereits in der Kindheit erlernt werden. Dem steht der späte Bilingualismus gegenüber, bei welchem die unterschiedlichen Sprachen nicht zur selben Zeit erworben werden (vgl. Fthenakis et al. 1985:18).

Da von vielen Wissenschaftlern_innen der Erwerb der Primärsprache betont wird, wird in diesem Zusammenhang auch eine frühe Zweisprachigkeit in vielen Fällen befürwortet. Trotzdem geben viele Eltern nur eine mögliche Sprache an ihre Kinder weiter, weil sie befürchten, diese mit der Zweisprachigkeit zu überfordern (vgl. Kinda-Berlakovich 2005:21).

6.1.3.4 Ungesteuerter vs. gesteuerter Bilingualismus

Nach Klein (1987:28) kann man von einem ungesteuerten Bilingualismus sprechen, wenn dieser aufgrund der alltäglichen Kommunikation entsteht, ohne dass die jeweilige Person sich in einer systematischen Art und Weise darum bemüht, die neue Sprache zu erlernen. Das Ziel des ungesteuerten Bilingualismus ist, sich in unterschiedlichen alltäglichen Situationen verständlich zu machen, also zu kommunizieren. Hierbei ist die formale Richtigkeit der erlernten Sprache nur von zweitrangiger Bedeutung.

Im Gegensatz dazu handelt es sich beim gesteuerten Zweitsprachenerwerb um ein Erlernen der Sprache, welches systematisch und zielgerichtet ist und zum überwiegenden Teil mittels unterschiedlichster Unterrichtsmethoden erfolgt. Im Sinne einer terminologischen Un-

terscheidung spricht Klein (vgl. 1987:28ff.) in diesem Zusammenhang von einem Unterschied zwischen den Begriffen der „Fremdsprache“ und der „Zweitsprache“.

Charakteristisch für eine Fremdsprache ist es, dass diese vor allem im Unterricht gelernt wird, jedoch keine Anwendung in alltäglichen Situationen stattfindet. Die Zweitsprache findet jedoch im täglichen Leben der jeweiligen Person Anwendung und wird in den meisten Fällen im entsprechenden sozialen Milieu der Person erworben.

Ganz deutlich weist Klein (vgl. 1987:28ff.) in diesem Zusammenhang auch auf den Unterschied zwischen „erlernen“ und „erwerben“ hin. Während es sich beim Erlernen einer Sprache um einen zielgerichteten und bewusst gesteuerten Prozess handelt, kann man beim Erwerben einer Sprache von einem unbewussten Prozess ausgehen.

6.1.3.5 Sequentiell vs. Simultan bilingualer Spracherwerb

Bei den meisten Kindern, welche in Österreich leben und mit ihren Eltern aufwachsen, die zwei unterschiedliche Sprachen in die Familie mit einbringen, erlernt das Kind simultan zwei verschiedene Sprachen. In vielen Fällen ist der Vater die Hauptbezugsperson für die eine Sprache, während mit der Mutter in der jeweils anderen Sprache kommuniziert wird. Dies wird auch mit dem Begriff des „Partnerprinzips“ umschrieben, welches einer bestimmten Person eine konkrete Sprache zuordnet (vgl. Kinda-Berlakovich 2005:21).

6.2 Prestige der Nicht-Umgebungssprache

Im Allgemeinen kann angenommen werden, dass das Prestige einer Sprache durch den Grad ihrer Standardisierung sowie ihrer Verbreitung in der Welt und ihrer ökonomischen, religiösen oder kulturellen Bedeutung geprägt wird (vgl. Leist-Villis 2004:114f.).

Betrachtet man das Sprachprestige innerhalb einer Gesellschaft bzw. eines konkreten Makrosystems, so kann man sagen, dass es sich in Einstellungen des sozialen Netzwerks gegenüber der konkreten Sprache und auch in der Förderung der Sprache im jeweiligen Bildungssystem manifestiert (vgl. Leist-Villis 2004:114f.).

Man kann jedoch nicht immer davon ausgehen, dass das Prestige einer Sprache eindeutig negativ oder positiv ist. Als Beispiel kann eine gewisse Ambivalenz gegenüber der deutschen Sprache angeführt werden: Im Allgemeinen kann man davon ausgehen, dass dem Deutschen ein hohes Prestige aufgrund des weltökonomischen Ansehens und Nutzens zugesprochen wird. Nichtsdestotrotz ist die deutsche Sprache aufgrund der deutschen Geschichte dennoch häufig negativ besetzt.

Das Sprachprestige, welches in einer bestimmten Kultur vorherrscht, zeigt sich in einer indirekten oder in einer direkten Art und Weise, und zwar in dem Umgang auf der Ebene der Institutionen. So werden jene Sprachen, denen im Allgemeinen ein höheres Prestige zugeschrieben wird, im Bildungssystem stärker gefördert. Des Weiteren sind sie, allgemein formuliert, in der Öffentlichkeit präsent (vgl. Leist-Villis 2004:114f.).

Demgegenüber werden Sprachen mit niedrigem Prestige weniger gefördert. In der Öffentlichkeit werden sie häufig als minderwertig wahrgenommen. Die betroffenen Kinder haben auf diese Art und Weise nicht die Möglichkeit, einen Teil ihrer Identität in der Gesellschaft als repräsentiert anzusehen. Viele Untersuchungsergebnisse weisen auf diese Zusammenhänge hin (vgl. Leist-Villis 2004:114f.), wie beispielsweise eine in Kanada durchgeführte Studie:

„Im Zusammenhang mit einer Studie, in der die Identifikationsprobleme von Minderheiten mit der Aufnahmegesellschaft einer positiven Identifizierung von zweisprachigen Jugendlichen mit beiden Sprachgruppen in Kanada gegenüber gestellt wurden, wird der positivere Verlauf in Kanada zurückgeführt auf die Tatsache, dass beide Sprachen einen gleichwertigen Status als internationale Sprachen sowie offizielle Sprachen in Kanada haben.“ (Arnberg 1987:16)

Die Ursache für die Negativauswirkungen der Bilingualität, welche in Untersuchungen gefunden werden und sich etwa auf die kognitive Entwicklung in der Umgebung beziehen, wird darin gesehen, dass die betroffenen Kinder eine Minoritätengruppe repräsentieren und sowohl Lehrer_innen, als auch andere Mitglieder der Gesellschaft negative oder zumindest ambivalente Einstellungen gegenüber der Minderheitensprache haben (vgl. Arnberg 1987:22f.).

Arnberg (1987:17) stellt des Weiteren fest, dass sowohl die Gesellschaft als auch die Schule die Einstellungen ihrer Kinder gegenüber ihrer Bilingualität über die Präsenz der Nichtumgebungssprache direkt beeinflussen. Eine weitere indirekte Beeinflussung geschieht über die Prägung der Eltern.

Nach Saunders (1988:3) kann die Negativhaltung der Majorität gegenüber der Minderheitensprache bei den Kindern dazu führen, dass gerade die Minderheitensprache von ihnen verteidigt wird. Hierbei ist jedoch zu erwähnen, dass Studien von Saunders keine Hinweise darauf zeigen, dass es derartige Reaktionen bei Kindern im Vorschulalter gibt (vgl. Leist-Villis 2004:115).

6.3 Bikulturalität

Baker (2007a:275) unterscheidet den Begriff der Bikulturalität von jenem des Bilingualismus. Während er unter Bikulturalität versteht, dass sich eine Person mit der Kultur zweier unterschiedlicher Sprachgemeinschaften identifizieren kann, bezieht er den Begriff des Bilingualismus ausschließlich auf das Beherrschen zweier Sprachen. Des Weiteren beschreibt er den Unterschied zwischen den beiden eben genannten Begriffen in folgender Weise:

„Bikulturell zu sein, ist nicht einfach dem Zusammenfügen zweier Monokultureller gleichzusetzen. Ein Bilingualer ist oft auf eine ganz eigene Weise bikulturell. Es gibt eine komplexe und doch integrierte Kombination beider Kulturen in dieser einen Person. Es ist eher mit zwei Kreisen, die eine Schnittmenge bilden, als mit zwei separaten Kreisen zu vergleichen.“ (Baker 2007a:23)

7 Positive Aspekte der Zweisprachigkeit

7.1 Allgemeine positive Aspekte der Bilingualität

Der Vergleich zwischen Vor- und Nachteilen einer zweisprachigen Erziehung war oftmals Gegenstand von wissenschaftlichen Diskussionen (vgl. Aleemi 1991:164-165). Die Konsequenzen vom Bilingualismus wurden hinsichtlich der Intelligenz, linguistischer und kognitiver Fähigkeiten der mentalen Entwicklung von zweisprachig aufgewachsenen Kindern untersucht (vgl. Aleemi 1991:164-165).

Des Weiteren wurden auch häufig negative Folgen für die kognitiven Fähigkeiten sowie sprachlichen Fertigkeiten bescheinigt. Gerade in Bezug auf die sogenannten kognitiven Schäden wurde prinzipiell mit der schlechten Schulleistung von Migranten_innenkindern argumentiert, wobei die Folgen auf sprachlicher Ebene hauptsächlich mit dem Risiko der Halbsprachigkeit verbunden wurden (vgl. Cavalli-Wordel 1989:11).

In der Zeit nach 1960 zeigte sich jedoch, dass sich die eben genannten Nachteile nicht ausschließlich auf die spezifische Situation von bilingual erzogenen Kindern zurückführen lassen, sondern dass die negativen Folgen im Allgemeinen aus der Situation der jeweiligen Kinder resultierten und nur in fälschlicher Art und Weise der bilingualen Erziehung zugeschrieben wurden (vgl. Luchtenberg 1991:62f.). Auch bei den rein sprachlichen Negativfolgen (wie etwa bei der Gefahr der Sprachverweigerung oder auch bei der sprachlichen Verspätung bzw. der Halbsprachigkeit) kann man die Ursache eher in den sozialen Faktoren als in der Zweisprachigkeit an sich sehen (vgl. Fthenakis et al. 1985:19).

Des Weiteren ist zu erwähnen, dass es sich bei den Studien vor 1960 allgemein um recht lebensferne Betrachtungen von Vor- und Nachteilen in Bezug auf Bilingualismus handelte. Die Vorteile der zweisprachigen Erziehung vor 1960 wurden ausschließlich auf eine erhöhte Sprachsensibilität- (vgl. Aleemi 1991:164) sowie eine erhöhte Sprachbegabung (vgl. Jonekeit/Kielhöfer 1995:100ff.) und positive Einflussnahme auf den Intelligenzquotienten bezogen, wobei jedoch zu betonen ist, dass nicht einmal diese Vorteile in der Forschung belegt werden konnten.

Die lebensnahen Untersuchungen, welche nach 1960 durchgeführt wurden und sich auf die Vor- und Nachteile von Bilingualismus bezogen, zeigten jedoch, dass jene Kinder, die zweisprachig aufgewachsen sind, in ihrer Zweisprachigkeit eher Vor- als Nachteile sehen. Als besondere positive Aspekte werden gewisse Vorteile im Fremdsprachenunterricht ge-

nannt, da es hier oftmals zu einer Analogiebildung mit der Muttersprache kommt. Darüber hinaus zeigt sich eine höhere Sprachbegabung und auch die Möglichkeit, dass eine Mischsprache aus den beiden erlernten Sprachen kreiert wird, worin eine größere sprachliche Flexibilität gesehen werden kann (vgl. Vaccaro-Notte 2014:43f.).

Gerade die Befragten der Aleemi-Studie (vgl. 1991:154ff.) sehen es als äußerst positiv an, dass man aufgrund der zweisprachigen Erziehung ebenfalls mit Familienangehörigen, die im Herkunftsland der Eltern wohnen, kommunizieren kann und dass man sowohl die Alltagssprache in dem einen als auch in dem anderen Land beherrscht.

Neben diesen rein sprachlichen Vorteilen sehen die Befragten der Aleemi-Studie in ihrer Bilingualität auch die positive Möglichkeit, in mehreren Ländern studieren zu können oder im Beruf Vorteile zu haben. Des Weiteren geht aus der Aleemi-Studie eine leichter empfundene Kontaktmöglichkeit der Befragten zu anderen Ausländern_innen hervor. Oftmals empfinden sie eine Hebung des Sozialprestiges und sehen als weiteren positiven Aspekt ihrer Bilingualität die Kenntnis von mehreren Kulturen sowie Lebensarten und Mentalitäten (vgl. Aleemi-Studie 1991:154ff.)

Obwohl bei den Befragten der Aleemi-Studie die positiven Aspekte der bilingualen Erziehungsvorherrschend sind, werden jedoch ebenfalls nachteilige Erlebnisse bzw. Folgen der Bilingualität genannt (vgl. Vaccaro-Notte 2014:43f.). Allerdings gaben 31% der Studienteilnehmer_innen an, keinerlei Risiken durch die Bilingualität zu sehen. Lediglich von einem kleinen Anteil der Befragten wurden bestimmte – als negativ empfundene – Aspekte genannt, wie etwa fehlende Kenntnisse bezüglich Redensarten sowie Lücken im Vokabular.

Dies äußert sich im Allgemeinen darin, dass die Befragten einzelne Wörter nur in einer der beiden Sprachen kennen. Darüber hinaus wurden Interferenzen und problematische Identitätsfindung als negative Konsequenzen genannt, weil gerade bilingual erzogene Kinder Probleme haben können, sich richtig zugehörig zu fühlen. Als weiterer nachteiliger Punkt wurden von den Befragten der Aleemi-Studie hohe Ansprüche eines Elternteiles bezüglich seiner_ihrer Sprache genannt und die oftmals auftretende Tatsache, dass keine der beiden Sprachen in einer vollständigen Art und Weise bezüglich der Grammatik, Syntax und des Vokabulars beherrscht wird (vgl. Aleemi 1991:154ff.).

Die Studie von Aleemi hat dargelegt, dass die Frage, ob die Bilingualität Vorteile oder Nachteile beinhaltet, eigentlich eine falsch formulierte Fragestellung ist, weil sie beides darstellen kann. Sie kann sowohl ein Privileg als auch eine Belastung sein. Hierbei sollte

allerdings bedacht werden, dass das subjektive Erleben der Bilingualität nur äußerst selten von der Bilingualität abhängt. Vielmehr sind es andere Faktoren, wie etwa das Sozialprestige der jeweiligen Sprachen, der sozioökonomische Status der Sprecher_innengruppe sowie die Sichtweise von Familienangehörigen sowie Öffentlichkeit, welche ausschlaggebend dafür sind, ob ein Kind seine Zweisprachigkeit positiv oder negativ erlebt (vgl. Aleemi 1991:164f).

7.2 Kognitive Auswirkungen

In der heutigen Zeit gehört es nicht mehr zum Usus, ein- und zweisprachige Personen mit Hilfe von Intelligenztests zu vergleichen. Vielmehr ist man daran interessiert, die Denkprozesse und -resultate von bilingualen Personen zu untersuchen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob sich mono- und bilinguale Kinder im Hinblick auf die Denkprozesse differenzieren und ob es Unterschiede in Bezug auf die Informationsverarbeitung gibt. Eine weitere relevante Frage in diesem Zusammenhang ist etwa, ob die Bilingualität die Methode, wie eine Sprache metalinguistisch in Denkprozessen wahrgenommen wird, verändert.

7.2.1 Bilingualität und divergente/kreative Denkprozesse

Im Kapitel 5.1 wurde bereits besprochen, dass in der Forschung zum größten Teil die von Jean Piaget konzipierten Tests genutzt worden sind. Diese sollten helfen, etwa die Reversibilität und die Konstanz zu überprüfen. Es zeigte sich, dass bei solchen Tests die zweisprachigen Kinder sowohl in Bezug auf die Konstanz als auch hinsichtlich der Reversibilität den einsprachigen voraus waren. Ein denkbarer Erklärungsansatz hierfür ist, dass die bilingualen Kinder die Möglichkeit haben, Erfahrungswerte aus mehreren Sprachwelten zu beziehen (vgl. Baker 1995:50).

Diese Möglichkeit ist Einsprachigen verwehrt, da es ihnen nur möglich ist, Erfahrungen aus einer Sprachwelt zu entnehmen. Die bilingualen Kinder haben aufgrund ihrer Zweisprachigkeit für ein und dasselbe Objekt mehrere Begriffe zur Verfügung und man kann davon ausgehen, dass ihr Denken aus diesem Grund flexibler, divergenter bzw. kreativer wird. Wenn nun für ein bestimmtes Konzept mehrere Wörter vorhanden sind, so kann dies bedeuten, dass ein bilinguales Kind eine wesentlich größere Bandbreite an ermöglichten Bedeutungen zur Auswahl hat, welche mit dem gegebenen Konzept im Zusammenhang stehen (vgl. Baker 1995:50).

Bereits Ronjat (vgl. 1913:3) erwähnt die erhöhte kognitive Flexibilität von zweisprachigen Kindern. Ein weiteres Merkmal in Bezug auf die kognitive Flexibilität ist das sogenannte divergente Denken (vgl. Baker 1993:118f.). Es geht bei divergentem Denken nicht unbedingt darum, dass die einzig richtige Antwort auf die gestellte Frage zu finden ist, dies unterscheidet sich von gewöhnlichen Intelligenztests. Im Gegensatz zu allgemeinen Intelligenztests geht es hierbei um ein Spektrum von Antwortmöglichkeiten, von denen jede einzelne als korrekt angesehen werden kann. Es ist nun möglich das evidente Denken mit den unterschiedlichsten Fragestellungen zu prüfen.

Cummins (vgl. 1977:3ff.) entdeckte, dass die Unterschiede hinsichtlich der Flexibilität und Diskrepanz ebenfalls unter den bilingualen Menschen bestehen und sodass eine starke sprachliche Leistungsstandardabhängigkeit aufzuweisen ist. Cummins unterzog seine Probanden_innen unterschiedlichen Tests bezüglich der Konstanz.

Es zeigte sich, dass die ausgewogenen Zweisprachigen die besten Leistungen erbrachten, dicht gefolgt von den einsprachigen. Die späten Zweitsprachenlerner_innen zeigten bei diesen Tests zur Konstanz die schlechtesten Ergebnisse. Man kann also davon ausgehen, dass Bilingualität nicht zwangsläufig mit einer erhöhten kognitiven Flexibilität in Verbindung steht. Für diese These schlug Cummins (1977:10) folgende Erklärung vor: "There may be a threshold level of linguistic competence which a bilingual child must attain both in order to avoid cognitive deficits and allow the potentially beneficial aspects of becoming bilingual to influence his cognitive growth."

Es ist also notwendig, dass das Kind ein bestimmtes Leistungsniveau nicht nur in der einen, sondern auch in der anderen Sprache erreicht hat, um kognitive Vorteile aus seinem Bilingualismus ziehen zu können.

Die *Threshold Theory* (vgl. Baker/Prys Jones 1998:70f.) kann man grafisch ideal in Form eines Hauses erfassen, wie im Folgenden dargestellt ist:

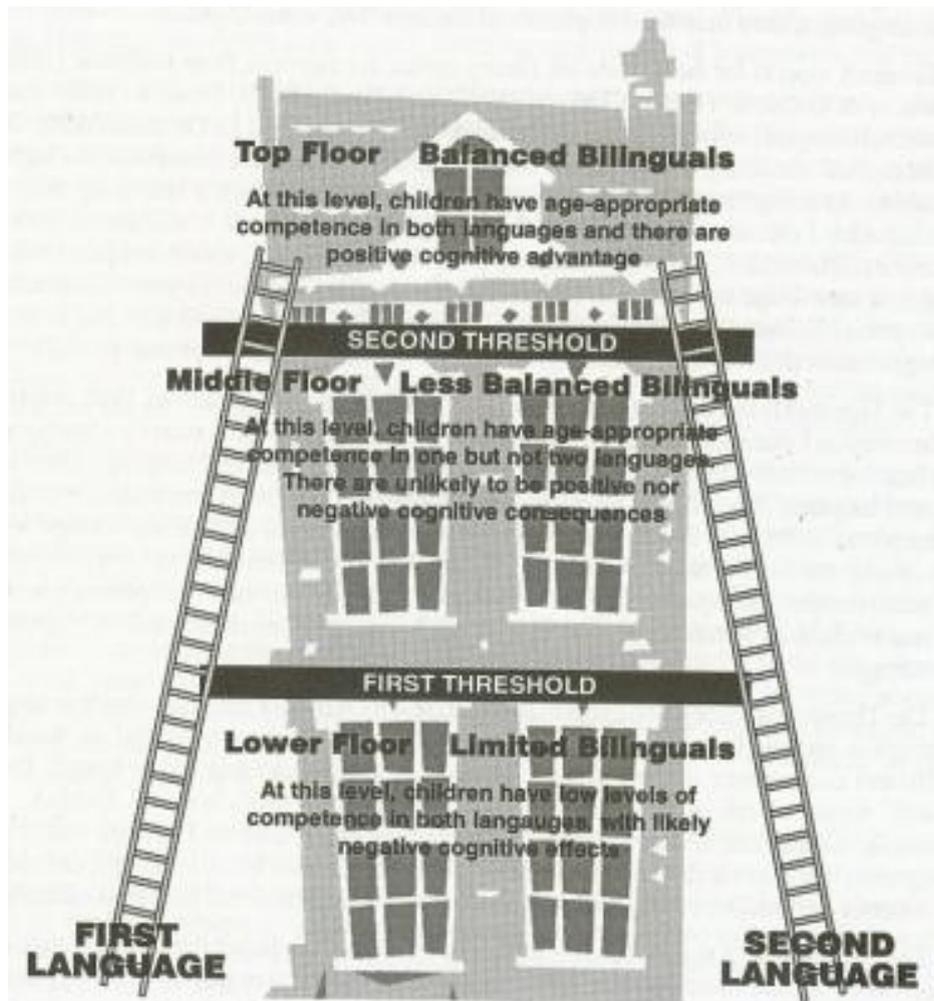


Abbildung 7: *Threshold Theory* nach Baker (2007b:2)

Ganz unten befinden sich jene Kinder, deren aktuelle sprachliche Fähigkeiten nur in einer ungenügenden Art und Weise ausgebildet sind, wenn man sie mit gleichaltrigen vergleicht. Die Denkprozesse eines Kindes werden beeinträchtigt, wenn das Niveau der beherrschten Kompetenzen beider Sprachen als niedrig zu beurteilen ist.

Jene Zweisprachigen, die altersgemäße Fertigkeiten in einer, aber nicht in beiden Sprachen aufweisen können, befinden sich in der ersten Etage in der Abbildung. Man kann auf diesem Niveau zwischen den mono- und bilingualen Kindern im Hinblick auf die kognitiven Leistungsprozesse keine besonderen Unterschiede bemerken.

Jene Kinder, die der Gruppe der *Balanced Bilinguals* am nächsten kommen, befinden sich auf der letzten Etage in der Abbildung. Die Kinder können zwei- oder mehrsprachige altersangemessene Fertigkeiten vorweisen und der kognitive Nutzen kann sich dadurch bemerkbar machen.

Ein Kritikpunkt an der *Threshold Theory* ist jener, dass der Leistungsstand einer Sprache nicht klar bestimmt worden ist, den ein Kind nicht zu erreichen hat, damit negative Effekte des Bilingualismus vermieden werden und andererseits positive Effekte erreicht werden können (vgl. Baker/Prys Jones 1998:70f.).

7.2.2 Bilingualität und metasprachliches Verständnis

Unter dem sogenannten metasprachlichen Bewusstsein kann man die Fähigkeit verstehen, dass über die Funktionsweise und die Natur der Sprache nachgedacht und reflektiert wird.

Tunmer und Herriman (1984:12) schreiben dazu:

“As a first approximation, metalinguistic awareness may be defined as the ability to reflect upon and manipulate the structural features of spoken language, treating language itself as an object of thought, as opposed to simply using the language system to comprehend and produce sentences. To be metalinguistically aware is to begin to appreciate that the stream of speech, beginning with the acoustic signal and ending with the speaker’s intended meaning, can be looked at with the mind’s eye and taken apart.” (Tunmer/Herriman 1984:12)

Bis Anfang der 80er Jahre behandelte die ältere Forschung in Bezug auf die metalinguistischen Fähigkeiten von mono- und bilingualen Kindern im Großen und Ganzen die Resultate von Denkprozessen. Die neuere Forschung jedoch, richtet ihr Augenmerk auf die Denkprozesse an sich.

Bei den meisten zweisprachigen Kindern ist das verfügbare Vokabular wesentlich größer als dies bei den einsprachigen Kindern der Fall ist. So kennen sie für ein einziges Wort unterschiedliche Bedeutungen. In diesem Zusammenhang stellt sich nun die Frage, ob bilingualen Kinder bei einem kognitiven Prozess begriffsungebundener sind und aus diesem Grund über mehr Flexibilität verfügen.

Doyle et al. (1978) zeigten in ihrer Untersuchung, dass bilingualen Kinder bei Nacherzählungen von Geschichten den einsprachigen überlegen sind. Im Jahr 1972 überprüfte Ianco-Worrall (1990ff.) die Idee der Trennung von Bedeutung und Wort an dreißig afrikanisch-englischen Kindern. Die Gruppe der monolingualen Kinder wurde so ausgesucht, dass sie dem Alter, dem IQ, dem Geschlecht, der Schulklasse und auch der sozialen Schicht der bilingualen Kinder entsprachen. Anschließend wurden die Kinder gefragt, welches der beiden folgenden Wörter („cat“, „hat“) dem Wort „cap“ ähnlicher sei. Wenn sich nun ein Kind für „cat“ entschied, so hat es diese Entscheidung basierend auf dem Klang des Wortes getroffen. Wenn ein Kind dagegen „hat“ auswählte, so wurde die Wahl anhand der Bedeutung des Wortes getroffen. Es zeigten sich bei den siebenjährigen Kindern keinerlei

Unterschiede zwischen mono- und bilingualen Kindern, alle entschlossen sich für das Wort „hat“. In der Gruppe der Vier- bis Sechsjährigen stellte sich jedoch heraus, dass die bilingualen Kinder deutlich öfter hinsichtlich der Semantik und monolinguale Kinder hinsichtlich der Phonologie eines Wortes entschieden haben.

Bialystok (vgl. 1987a) fand mittels ihrer Untersuchung heraus, dass bilingualer Kinder hinsichtlich der kognitiven Kontrolle von linguistischen Prozessen einen Vorteil gegenüber einsprachigen Kindern haben. Im Rahmen der Studie wurden 180 fünf- bis neunjährige Kinder befragt. Die Aufgabenstellung war jene, dass die Kinder die Sätze nach der syntaktischen Korrektheit ordnen sollten, wobei sie keine Rücksicht auf die Bedeutung der Sätze zu nehmen hatten. So ergab sich die Möglichkeit, dass die Sätze entweder hinsichtlich der Semantik und Syntax richtig waren, oder hinsichtlich der Semantik richtig und der Syntax inkorrekt waren, oder auch anormal und grammatikalisch korrekt bzw. anormal und grammatikalisch falsch.

Die Frage, welche den Kindern gestellt wurde, war ausschließlich, ob die vorgegebenen Sätze grammatikalisch richtig oder falsch seien. Es sollte keine Rücksicht darauf genommen werden, ob die Sätze eine sinntragende Bedeutung hätten. Es zeigte sich als Ergebnis der durchgeführten Untersuchung, dass die bilingualen Kinder mit einer höheren Wahrscheinlichkeit die hinsichtlich der Grammatik inkorrekten Sätze rausfinden konnten, als dies bei den monolingualen Kindern desselben Alters der Fall war.

In einer weiteren Studie (1987b) untersuchte Bialystok verschiedene Entwicklungen des Ansatzes für „Wort“ bei den bilingualen und monolingualen Kindern. Um diese Konzepte nachzuvollziehen, wurden die Kinder aufgefordert, die Anzahl der Wörter in einem konkreten Satz festzustellen.

Es zeigte sich, dass es für jüngere Kinder als Sechs- bis Siebenjährige nicht möglich ist, solche Aufgaben korrekt zu lösen, weil zwei Grundfähigkeiten beherrscht werden müssen, um die Wörterzahl eines Satzes richtig erkennen zu können. Einerseits muss die Kenntnis vorhanden sein, wo ein Wort beginnt und wo es aufhört und andererseits muss das Kind die Relation zwischen der Wort- und Satzbedeutung kennen. Erst mit ungefähr sieben Jahren wird es Kindern bewusst, dass die Wörter aus dem Zusammenhang eines Satzes ausgeklammert werden und somit auch eine kontextfreie Bedeutung führen können. So zeigte sich das Folgende als Ergebnis dieser Studie von Bialystok: “Bilingual children were most notably advanced when required to separate out individual words from meaningful sen-

tences, focus on only the form or meaning of a word under highly distracting conditions, and re-assign a familiar name to a different object.” (Bialystok 1987b: 138).

Die Tatsache, dass zweisprachige Kinder im Allgemeinen besser imstande sind, die Sprache zu analysieren bzw. sich auch besser über den Unterschied im Wort und dessen Bedeutung im Klaren sind, kann durchaus Vorteile für die bilingualen Kinder bringen, wie etwa beim Erlernen des Lesens. Nichtsdestoweniger bleibt anzumerken, dass die Ausgeglichenheit der Zweisprachigkeit ein sehr relevanter Faktor ist - je stärker die metalinguistische Fertigkeit entwickelt ist, desto größer ist die Ausgeglichenheit der Zweisprachigkeit (Lambert und Tucker 1972:208f.)

Darüber hinaus gibt es bislang keine Studien, welche erkennen lassen, ob die Vorteile von Bilingualismus zeitlich begrenzt sind und ob nur jüngere Kinder von diesen Vorteilen profitieren können.

7.2.3 Bilingualität und kommunikative Empfindlichkeit

Ben-Zeev (1977) untersuchte kognitive Unterschiede zwischen mono- und bilingualen Menschen. Hierzu benutzte sie Tests von Piaget. Es stellte sich heraus, dass gerade bilinguale Kinder besonders stark auf jene Hinweise achteten, welche ihnen der/die Versuchsleiter_in gab. Aus diesem Grund war es ihnen schneller möglich, Fehler zu korrigieren. Die Untersuchung von Ben-Zeev zeigte einen ersten Anhaltspunkt, nämlich dass es möglicherweise kognitive Vorteile von bilingualen Kindern in Bezug auf die kommunikative Sensibilität geben könnte.

Aus diesem Grund soll an dieser Stelle der Begriff der kommunikativen Sensibilität näher erläutert werden. Im Allgemeinen ist es für bilinguale Personen wichtig, dass sie wissen, welche Sprache sie in einer konkreten Situation zu gebrauchen haben. Somit müssen sie ständig entscheiden, welche der beiden möglichen Sprachen nun verwendet werden soll.

Es ist also für sie nicht nur notwendig, dass sie die zwei Sprachen möglichst nicht vermischen, sondern es müssen auch die konkreten Schlüsselreize aus der Umgebung durch sie wahrgenommen werden. Nur so ist es ihnen möglich, mit einem eventuellen Sprachenwechsel zu reagieren. Man kann dies als ein unbewusstes Training betrachten, welches möglicherweise Bilinguale sensibler auf die kommunikativen Eigenschaften einer Sprache reagieren lässt.

Genesee, Tucker und Lambert (1975) führten eine Untersuchung an fünf bis achtjährigen, ein- und zweisprachigen Kindern durch. Diese sollten im Rahmen der Untersuchung zwei Zuhörern_innen ein konkretes Würfelspiel erklären.

Die Zuhörer_innen waren Mitschüler_innen, wobei eine_r der beiden Zuhörer_innen die Augen verbunden hatte. Es war den Zuhörern_innen nicht erlaubt, während oder nach der Erklärung irgendwelche Fragen zu stellen. Im Anschluss an der Erklärung sollte versucht werden, das erklärte Spiel auch in der Praxis zu erklären. Durch das Ergebnis der Studie stellte sich heraus, dass es den bilingualen Kindern besser möglich war, auf die Bedürfnisse ihrer Zuhörer_innen einzugehen. So teilten sie vor allem dem_der Zuhörer_in, welche_r die Augen verbunden hatte, eine größere Menge an Informationen mit, als jenem_r Zuhörer_in, welche_r die Augen nicht verbunden hatte. Aus diesem Zusammenhang wurde bezüglich des_r Zuhörers_in mit verbundenen Augen Folgendes geschlossen: „[...] may have been better able than the control children to take the role of others experiencing communicational difficulties, to perceive their needs, and consequently to respond appropriately to these needs.” (Genesee/Tucker/Lambert 1975:1013).

Eine mögliche Schlussfolgerung aus dieser Untersuchung könnte sein, dass bilinguale Menschen sensibler in jenen Situationen reagieren, welche eine sehr sorgfältige Kommunikation erfordern und auch aus diesem Grund besonders intensiv auf die Bedürfnisse des_der Zuhörers_in eingehen (vgl. Hammer 1999:48ff.).

7.2.4 Deutungsansätze

Leopold (1949:188) definierte drei unterschiedliche Möglichkeiten, um die Korrelation zwischen kognitiven Vorteilen und der Zweisprachigkeit erklären zu können. So stellte er im Rahmen seiner ersten Erklärung fest, dass Bilinguale deutlich größere und vielfältige Erfahrungen haben, als dies bei den Monolingualen der Fall ist. Er schrieb dieses ihrer Möglichkeit zu, in zwei oder mehreren Sprachen sowie Kulturen zu leben. Dadurch steht ihnen für ein Wort eine deutlich größere Palette von Bedeutungen zu Verfügung und man kann feststellen, dass aufgrund der verschiedenen kulturellen Werte ihre Denkweise erweitert ist.

Cummins (vgl. 1976:31) bezieht sich auf die Umschalt-Mechanismen, d.h. die Fähigkeiten von bilingualen Menschen, die Sprache zu wechseln. Da ein begleitender Sprachwechsel eine flexible Sprachfähigkeit voraussetzt, muss ein ständiges Training erfolgen, mit wel-

chem möglich wird, dass Bilinguale flexibler in ihrem Denken sind, als dies bei monolingualen Menschen der Fall ist.

Lambert und Tucker (vgl. 1972:208) beschäftigen sich mit dem Prozess der Objektivierung. Es ist nämlich bei Bilingualen bewusst oder unbewusst üblich, dass sie ständig die zwei Sprachen vergleichen, welche sie beherrschen. Dies ist notwendig, um Differenzen zu vermeiden. Folglich kann das bilinguale Kind seine eigene Sprache – im Vergleich zu einigen anderen – als eine ganz spezielle wahrnehmen. Des Weiteren kann es seine Sprache unter allgemeinen Kategorien sehen und möglicherweise die sprachlichen Handlungen, welche es selbst vornimmt, bewusster wahrnehmen (vgl. Baker 1993:126).

Sternberg (vgl. 1985:317) erstellte im Jahr 1985 ein Konzept zum Fachbegriff Intelligenz und versuchte damit den kognitiven Nutzen von bilingualen Menschen, zu erklären.

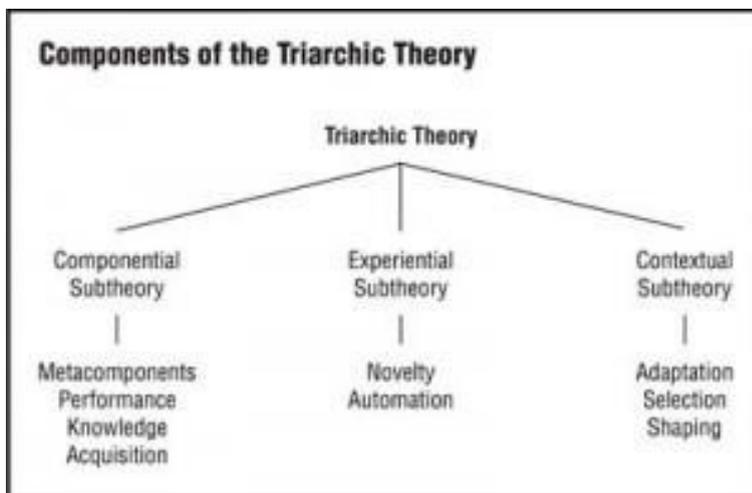


Abbildung 8: Modell von Sternberg (1985: 320)

Im Allgemeinen besteht dieses Modell aus drei Bereichen: der *Contextual*, der *Experiential* und der *Componential Subtheory*.

In der *Contextual Subtheory* geht es im Allgemeinen um kontextbezogenes intelligentes Verhalten. So wird die Intelligenz einer Person daran gemessen, welche Fähigkeiten sie bei der Anpassung an ständig neue Umgebungen an den Tag legt (vgl. Sternberg 1985:44ff.).

Sternberg (vgl. 1985:317ff.) vertritt im Rahmen seines Modells den Standpunkt, dass bilinguale Menschen über eine stärker entwickelte Anpassungsfähigkeit verfügen, weil sie sich ständig an neue Umgebungen anpassen müssen und ihre sprachlichen bzw. kulturellen Umgebungen auseinanderzuhalten haben.

In der *Experimental Subtheory* wird intelligentes Verhalten als veränderliche Variable angesehen. Dieses hängt vom Erfahrungserlebnis ab, das in einer konkreten Situation erfahren wird. Eine Handlungsweise wird als umso intelligenter gesehen, je effektiver sich ein Mensch in einer neuen Situation zurechtfinden kann und wie automatisierter dieser Anpassungsprozess abläuft. Auch hier besteht ein Vorteil für bilinguale Menschen, weil der Prozess der Automatisierung von sprachlichen Belangen einfacher für sie ist. Dies ist darauf zurückzuführen, dass sie schon früh gelernt haben, ihre Sprachen situationsbedingt anzupassen. Folglich haben sie auch eine größere Möglichkeit, sich auf nicht sprachliche Forderungen einzustellen (vgl. Sternberg 1985:317ff.)

Die *Componential Subtheory* bezieht sich auf den Prozess, dem allgemeines intelligentes Verhalten zugrunde liegt. Hauptsächlich beinhaltet dieser Prozess das Kontrollieren, Ausführen und Leiten von Informationsbearbeitung. Für einen bilingualen Menschen ist es ununterbrochen notwendig, dass zwei Sprachsysteme kontrolliert und geleitet werden. Aus diesem Grund kann man davon ausgehen, dass die Verarbeitung der Informationen in einer effizienteren Art und Weise funktioniert bzw. besser ausgebaut ist (vgl. Sternberg 1985:317ff.)

8 Fazit

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde der Zusammenhang zwischen Bikulturalität sowie Bilingualismus und Identität bei Menschen in verschiedenen Kulturen näher betrachtet. Insbesondere wurden die Vorteile des Bilingualismus berücksichtigt.

Es zeigte sich, dass die Begriffe der Kultur und der Migration nicht leicht zu definieren sind. In diesen Bereichen existiert nämlich eine große Anzahl an unterschiedlichen Begriffen, die zum Teil widersprüchlich und zum Teil komplementär sind. Dies kann möglicherweise auf die Interdisziplinarität der Migrationsforschung zurückgeführt werden.

Der Begriff der Kultur hat sich darüber hinaus über die Zeit stark verändert. Aus diesem Grund ist es auch schwierig, eine allgemein gültige Definition vorzuschlagen.

Es zeigten sich jedoch in Bezug auf die Fragestellung dieser Arbeit deutliche positive Aspekte von Bikulturalität und Zweisprachigkeit. Wenn Menschen täglich in einer bilingualen Art und Weise agieren, so fördert dies im Allgemeinen durch die ständige Übung die Schnelligkeit der Worterkennung. Hierbei ist es jedoch zu erwähnen, dass bei einer Betrachtung der Vorteile von Bilingualismus und Bikulturalität gerade die Studien nach den 1960er Jahren von Bedeutung sind, weil diese im Großen und Ganzen die Störvariablen der Studien vor 1960 ausgeschaltet hatten und somit positive Effekte von Bilingualismus und Bikulturalität nachweisen konnten.

Die Ergebnisse der neueren Forschung zeigen, dass Menschen, die bilingual aufwachsen, keinerlei Schwierigkeiten dabei haben, wenn Sätze nach ihrer syntaktischen Korrektheit zu ordnen sind. Des Weiteren haben sie ein besseres Gefühl für Grammatik. Auch die kommunikative Sensibilität ist bei bilingualen Menschen häufig deutlicher ausgeprägt, als dies bei monolingualen Menschen der Fall ist.

Mittels Tests von Piaget konnten die Forscher auch nachweisen, dass sich bilinguale Menschen im Allgemeinen mehr auf ihr Gegenüber konzentrieren, als monolinguale Menschen dies tun. Sie sind nämlich aufgrund ihrer Erfahrungen eher gewohnt, auf ihr Gegenüber mehr Rücksicht zu nehmen. Die Ursache dafür liegt möglicherweise darin, dass bilinguale Personen ständig ihre Umgebung beobachten müssen, um entscheiden zu können, in welcher Sprache sie sich gerade ausdrücken sollen und wann ein Sprachenwechsel angebracht ist.

Eine der möglichen Erklärungen für diese Vorteile von bilingualen Menschen ist etwa ihre ständige Übung des Umschaltens von einer Sprache in die andere, was eine gewisse Flexibilität erfordert. Eine weitere plausible Erklärung ihrer Vorteile wäre jene, dass die eigene Sprache wesentlich bewusster wahrgenommen wird, wenn auch noch eine andere Sprache beherrscht wird.

Die Zweisprachlichkeit ist allerdings auch in ihrem politisch-gesellschaftlichen Kontext zu sehen. Es besteht kein Zweifel darüber, dass die Begegnungen mit anderen Kulturen eine Kultur nur bereichern können. Allerdings darf man nicht vergessen, dass dies in vielen Ländern im Kontext der politischen Regelungen nicht erkannt wird.

Die Mehrsprachigen, vor allem die Einwanderer_innen gelten nach wie vor wie Fremde, die eine Bedrohung der eigenen Identität und Kultur darstellen, weswegen die Staaten sich entscheiden, sie per Gesetz zur Übernahme der Sprache des jeweiligen Staates – und somit auch seiner Kultur – zu verpflichten. Dies zeigt die ambivalente Einstellung der Gesellschaften und Politiker der Mehrsprachigkeit bzw. der kulturellen Vielfalt gegenüber. Eine mehrsprachige und multikulturelle Gesellschaft bleibt immer noch ein (oft nicht wirklich gewünschtes) Postulat.

9 Abstract

In this thesis the relationship between the bicultural aspect and the bilingual aspect as well as the identity of people living in different cultures has been discussed.

The main focus was on the advantages of bilingualism.

It can be seen that the term of culture and the term of migration are not easy to define.

Within this field there is a wide range of different terms which are conflicting on the one hand and complementary on the other. This fact may be a result of the interdisciplinary nature of migration research.

The term of culture has significantly changed in the course of time. For that reason it is difficult to find a commonly applied definition for this term.

Regarding to the issues addressed in this thesis, a lot of positive aspects concerning bicultural people and bilingualism were shown.

If people act bilingual on a daily basis this behavior promotes the quickness of word recognition. However, it has to be mentioned that when considering the advantages of bilingualism and bicultural aspects, studies conducted after 1960 are of relevance. This is because by and large they have eliminated the confounding variables of the studies conducted before 1960 and therefore have been able to show the positive effects of being bicultural and bilingual.

Results of new research show that people who are raised in a bilingual way have no difficulties when it comes to sorting phrases regarding to their syntactical correctness.

Furthermore they have a better instinct for grammar. Also communication skills of bilingual people are – in most cases – more pronounced than of monolingual ones.

With the help of Piaget's tests researchers were able to prove that bilingual people focus more on their counterpart than monolingual people do.

This is because based on their experiences they are more used to focusing on their counterpart. The reason for this fact may be that bilingual people have to constantly observe their environment in order to decide which language to choose or when to switch into another language.

One of the possible explanations for these advantages of bilinguals may be that they have to switch permanently from one language to another which requires certain flexibility. Another plausible explanation for the advantages of bilinguals may be that they experience their own language more consciously when they are able to speak another one.

Bilingualism, nevertheless, has also to be seen within its political and social context. There is no doubt about the fact that encounters with different cultures only can enrich a culture. However, it must not be forgotten that this context is not recognized by many countries due to their political arrangements.

Multilinguals, particularly migrants, are still seen as aliens who are a threat to the own identity and culture. This is why countries choose to oblige migrants by law to adopt their official language and therefore also their culture.

This shows the ambivalent attitude of societies and politicians towards multilingualism or towards cultural diversity. A multilingual and multicultural society remains a (often a not really desired) postulate.

10 Lebenslauf

Name: Wajman Olivia, B.A.



Bildungsgang::

seit Oktober 2011- heute	Studium der Dolmetschwissenschaft an der Universität Wien (Deutsch, Polnisch, Englisch)
2007-2011	Studium der Translationswissenschaft an der Universität Wien (Deutsch, Polnisch, Englisch)
Juni 2006	Reifeprüfung
2002 - 2006	AHS Oberstufe Institut Neulandschulen, 1100 Wien (privat)
1998 – 2002	AHS Unterstufe Institut Neulandschulen, 1100 Wien (privat)
1994-1998	Volksschule Institut Neulandschulen, 1100 Wien (privat)

Bisherige berufliche Erfahrung:

01.01.2015 - heute	Leiterin des Vorstandsbüros des Evangelischen Krankenhauses Wien
12.02.2014 - 31.12. 2014	Sekretärin mit Übersetzungstätigkeiten im Vorstandsbüro des Evangelischen Krankenhauses Wien
01.07.2013 - 11.02.201	Sprachtrainerin bei Berlitz International für Deutsch und Polnisch
01.03.2009 – 11.02.2014	Lehrerin für Deutsch und Englisch beim Nachhilfeinstitut Lernquadrat

10.01.2013 – 30.06.2013 „Share a smile“ – Projekt des Zentrum für
Translationswissenschaften der Universität Wien

01.11.2009 – 01.01.2010 Aushilfskraft Hotel Marriott 1010 Wien

01.10.2008 – 01.03.2009 Opel - Logistikpark 19/ Auftragsbearbeitung

01.09.2007 – 01.07. 2008 Kundenbetreuung bei Firma Müller in der Drogerieabtei-
lung

Sprachkenntnisse: Deutsch (Muttersprache)
Polnisch (zweite Muttersprache)
Englisch (sehr gute Kenntnisse in Wort und Schrift)
Französisch (Grundkenntnisse)

11 Literaturverzeichnis

- Aleemi, Janet. 1991. *Zur sozialen und psychischen Situation von Bilingualen: Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung*. Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Lang
- Arnberg, Lenore. 1987. *Raising children bilingually: the pre-school years*. Bristol: Multilingual Matters.
- Aumüller, Jutta. 2009. *Assimilation: Kontroversen um ein migrationspolitisches Konzept*. Bielefeld: Transcript.
- Baker, Colin. 1995. *A parent's and teacher's guide to bilingualism*. Clevedon, Philadelphia, Sydney: Multilingual Matters.
- Baker, Colin / Prys Jones, Sylvia. 1998. *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon, Toronto, Artamon: Multilingual Matters Ltd.
- Baker, Colin. 1993. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters Ltd.
- Baker, Colin. 2007a. *Zweisprachigkeit zu Hause und in der Schule. Ein Handbuch für Erziehende*. Engelschoff: Verlag auf dem Ruffel.
- Baker, Colin. 2007b. *A Parent's and Teacher's Guide to Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, Colin. 2011. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism: 5th Edition*. Clevedon, Philadelphia, Sydney: Multilingual Matters.
- Beatens Beardsmore, Hugo. 1983. *The Supreme-Language hypothesis applied to Brussels*. In: Nelde, P.H. (Ed.) 15-30.
- Ben-Zeev, Sandra. 1977. *The Effect of Bilingualism in Children from Spanish-English Low Economic Neighbourhoods on Cognitive Development and Cognitive Strategy*. Working Papers on Bilingualism: 1977b:14. S. 83–122.
- Bialystok, Ellen. 1987a. *Influences of Bilingualism on Metalinguistic Development*. In: Second Language Research. 3 (2). S. 154–166.

- Bialystok, Ellen. 1987b. *Words as Things: Development of Word Concept by Bilingual Children*. In: *Studies in Second Language Learning*: 9. S. 133–140.
- Boeckmann, Klaus-Börge. 1994. *Zweisprachigkeit und Schule. Schullaufbahn von Zweisprachigen im Burgenland*. Universität Klagenfurt.
- Boesch, Ernst E. 1980. *Kultur und Handlung - Eine Einführung in die Kulturpsychologie*. Bern: Huber.
- Brizić, Katharina. 2007. *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann 2007.
- Bruner, Jerome. 1997. *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Hans Huber Verlag.
- Bruns, Klaus / Homlong, Nathalie. 2005. *Wirtschaftspartner China*. Wien: LexisNexis Verlag.
- Caballero, Claudio. 2009. *Integration*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH.
- Cavalli-Wordel, Alessandra. 1989. *Schicksale italienischer Migrantenkinder: Eine Fallstudie zur Schul- und Familiensituation*. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Cummins, James. 1976. *The influence of bilingualism on cognitive growth: a synthesis of research findings hypotheses*. In: *Working Papers on Bilingualism*, No. 9, S. 1-43.
- Cummins, Jim. 1977. *Cognitive factors associated with the attainment of intermediate levels of bilingual skills*. In: *Modern Language Journal* 61. S. 3–12.
- De Cillia, Rudolf. 1994. *Was heißt hier eigentlich bilingual? Formen und Modelle bilingualen Sprachunterrichts*. In: Koschat, Franz; Wagner, Gottfried (Hrsg.): *Bilinguale Schulen. Lernen in zwei Sprachen*. Wien: BMfUK, S. 11–22.
- Dirim, Inci. 2000. „Almanca konus, damit ich auch etwas verstehe!“ *Code-Switching und sprachliche Identität*. In: Aguado, Karin; Hu, Adelheid (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität. Dokumentation des 18. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Dortmund, 4.-6: Oktober 1999*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag 2000. (=Beiträge zur Fremdsprachenforschung, Bd.6), S. 113–122.

Dirim, Inci. 2007. *Gestaltung sozialer Beziehungen durch multilinguale Sprachpraxis*. In: De Florio-Hansen, Inez; Hu, Adelheid (Hrsg.): *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen: Stauffenburg Verlag 2007, S. 73–84.

Doyle, Anna-Beth / Champagne, Mireille / Segalowitz, Norman. 1978. *Some Issues on the Assessment of Linguistic Consequences of Early Bilingualism*. In: Paradis, Michel (Hrsg.). *Aspects of Bilingualism*. Hrsg. Von M. Paradis. Columbia: Hornbeam Press. S. 13–20.

Dreyer, Wilfried / Höbner, Ulrich 2011. *Perspektiven Interkultureller Kompetenz*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Elias, Norbert / Scotson, John. 1990. *Etablierte und Außenseiter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Eriksen, Thomas Hylland, 2007. *Globalization. The key concepts*. Oxford: Berg.

Esser, Hartmut. 2001. *Integration und ethnische Schichtung, Arbeitspapiere*. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.

Fishman, Joshua A. 1996. *What do you lose when you lose your language?* In: G. Cantoni. *Stabilizing indigenous languages* Flagstaff. AZ: Northern Arizona University, pp. 71-81.

Franceschini, Rita. 2003. *Modellbildung über Mehrsprachigkeit hinaus: für eine Linguistik der Potentialität (LP)*. In: Mondana, Lorenza (Hrsg.): *Plurilinguisme, Mehrsprachigkeit, Plurilingualism*. Tübingen: Francke 2003, S. 247–259.

Frik, Olga. 2005. *Integration zu welchem Preis*. In: Datta, Asid (Hrsg.): *Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion*. Frankfurt am Main: IKO-Verlag, S. 139–152.

Fthenakis, Wassilios E./Sonner, Adelheid/Thurl, Rosemarie/ Walbinder, Waltraud. 1985. *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Pädagogen und Linguisten*. München: Hans Huber Verlag.

Fürstenau, Sara. 2004. *Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum. Perspektiven portugiesischer Jugendlicher beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt*. Münster: Waxmann.

Gardt, Andreas / Hass-Zumkehr / Roelcke, Thorsten. 1999. *Sprachgeschichte als Kulturgeschichte*. Berlin: Walter de Gruyter.

Gardt, Andreas. 2000. *Nation und Sprache: die Diskussion ihres Verhältnisses in Geschichte und Gegenwart*. Berlin: Walter de Gruyter.

Geis, Martin. 2005. *Migration in Deutschland: Interregionale Migrationsmotivatorenen*. Wiesbaden: Springer-Verlag.

Genesee, Fred / Tucker, Richard / Lambert, Wallace 1975. *Communication Skills in Bilingual children*. In: *Child Development* 46. S. 1010–1014.

Germerhausen, Andreas. *Sozialwissenschaftliche Studien über das Weltflüchtlingsproblem*. Berlin: Opitz.

Goebel, Hans/ Nelde, Peter H. / Sary, Zdenek. 1996. *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 2 Halbbde., Berlin, New York, de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 12).

Gogolin, Ingrid. 2007. „Das ist doch kein gutes Deutsch“ – Über Vorstellungen von 'guter' Sprache und ihren Einfluss auf Mehrsprachigkeit. In: De Florio-Hansen, Inez; Hu, Adelheid (Hrsg.): *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, S. 59–71.

Goodz, Naomi. 1989. *Parental Language Mixing in Bilingual Families*. In: *Infant Mental Health Journal*, 10,1, 25-44.

Groseva, Maria. 1998. *Dient das L2-System als ein Fremdsprachenmodell?* In: Hufeisen, Britta/ Lindemann, Beata (Hrsg.). *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenberg. S.21-30

Grosjean, François. 1982. *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Grosjean, François. 1985. *The bilingual as a competent but specific speaker-hearer*. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6 (6), S. 467-77.

Grosjean, François. 1988. *Exploring the recognition of guest words in bilingual speech*. In: *Language and Cognitive Processes* 3, S. 233-74.

Gugenberger, Eva. 1995. *Identitäts- und Sprachkonflikt in einer pluriethnischen Gesellschaft. Eine soziolinguistische Studie über Quechua-Sprecher und Sprecherinnen in Peru*. Wien: Universitätsverlag.

Gugenberger, Eva. 2003. *Einflussfaktoren auf Migranten_innensprachen. Bausteine für ein migrationslinguistisches Modell*. In: Erfurt, Jürgen / Budach, Gabriele / Hofmann, Sabine (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Migration. Ressourcen sozialer Identifikation*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 37-62.

Gugenberger, Eva. 2004. *Sprache-Identität-Hybridität. Das Beispiel der Galicier/innen in Galicien und Argentinien*. In: *Grenzgänge* 22, S. 110-143.

Gugenberger, Eva. 2005. *Der dritte Raum in der Sprache. Sprachliche Hybridisierung am Beispiel galicischer Migrant/inn/en in Buenos Aires*. In: Cichon, Peter/ Czernilofsky, Barbara/ Tanzmesiter/ Robert/ Hönigsperger, Astrid (Hrsg.): *Entgrenzungen. Für eine Soziologie der Kommunikation*. Wien: Praesens, S. 354-376.

Hall, Stuart. 1992. *The Question of Cultural Identity*. In: *Modernity and its Futures*, hg. V. Stuart Hall et al., Oxford: Blackwell. S. 273-326.

Hammer, Maud. 1999. *Zweisprachige Kindererziehung*. Unveröffentlichte Diplomarbeit der Karl-Franzens-Universität Graz.

Han, Petrus. 2000. *Soziologie der Migration: Erklärungsmodelle, Fakten, Politische Konsequenzen, Perspektiven*. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Herczeg, Petra. 2006. *Sprache als Erbe. Aufwachsen in mehreren Sprachen*. Klagenfurt: Wieser Verlag.

Hillmann, Karl Heinz. 1994: *Wörterbuch der Soziologie*. Stuttgart: Kröner.

Hoffmann Nowotny, Hans Joachim. 1973. *Soziologie des Fremdarbeiterproblems: ein theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Schweiz*. Stuttgart: Enke.

Hoffmann-Nowotny, Hans Joachim. 1970. *Migration – ein Beitrag zu einer soziologischen Erklärung*. Stuttgart: Enke

Hofstede, Geert. 1982. Dimensions of national cultures. In: Rath, Radhanath/ H.S. Asthana/D. Sinha/Jai BP. Sinha (Hg.): *Diversity and unity in cross-cultural psychology –*

selected papers from the 5th international congress of die international association for cross-cultural psychology held at Utkal University, Lisse, S. 173-187.

Hofstede, Geert. 1993. *Interkulturelle Zusammenarbeit. Kultur-Organisationen – Management*. Wiesbaden: Gabler.

Huemer, Bettina. 2002. *Auswirkungen von Migration und Pendeln aus MOE-Staaten auf den Arbeitsmarkt im Raum Wien, im Zuge der EU-Osterweiterung*. Wien: Wirtschaftsuniversität Wien.

Hufeisen, Britta. 2011. *Zugänge zum Forschungsfeld des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen – oder: Gibt es und brauchen wir eigene Forschungsmethoden*. In: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Ewa/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsethik, Forschungsmethodik und Politik*. Arbeitspapiere der 31. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 82-91.

Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard. 2003. *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Straßburg: Europarat.

Humboldt, Wilhelm von. 1905. *Gesammelte Schriften. Herausgegeben von Albert Leitzmann, Bd. 4*. Berlin: Behr.

Ianco-Worrall, Anita D. 1972. *Bilingualism and cognitive development*. In: *Child Development* 43, 1, S. 390-1400.

Ingenhoven, Katrin. 2003. *“Ghetto” oder gelungene Integration?: Untersuchungssozial-räumlicher Entwicklungsprozesse in der bedeutendsten Siedlungskonzentration von Aussiedlern aus Rumänien, der Siebenbürger-Sachsen-Siedlung in Wiehl-Drabenderhöhe (NRW)*. Münster: Lit-Verlag.

Israel Nadja. 2006. *Expatriates Grundlagen, Auswahl, Erfolgsfaktoren*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

Jonekeit, Sylvie /Kielhöfer, Bernd.1995.*Zweisprachige Kindererziehung*. 9., aktualisierte und erweiterte Auflage. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Kaiser-Cooke, Michèle. 2008. *Is there a linguistic melting-pot? Who needs it? Who cares?* In: *Everyday Multilingualism. Conference Report, Eisenstadt, 13–15. June 2008*. Austrian Commission for UNESCO and BM:UK. S. 89–90.

- Kinda – Berlakovic, Andrea Zorka. 2005. *Die kroatische Unterrichtssprache im Burgenland. Bilinguales Pflichtschulwesen von 1921 – 2001*. Wien: LIT Verlag.
- Klann-Delius, Gisela .1999. *Spracherwerb*. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Klein, Wolfgang. 1987. *Zweitspracherwerb*. Frankfurt am Main: Athenäum.
- Kresic, Marijana. 2006. *Sprache, Sprechen und Identität: Studien zur sprachlich-medialen Konstruktion des Selbst*. München: Iudicium.
- Kroeber, Alfred L. / Kluckhohn, Clyde (1952). *Culture – a Critical Review of Concepts and Definitions*. New York: Vintage Books.
- Kutschker Michael / Schmid Stefan. 2011. *Internationales Management*. München: Oldenbourg.
- Lambert, Wallace E./Tucker Richard G. 1972. *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley, MA: Newbury House.
- Langenmayr, Arnold.1997. *Sprachpsychologie: Ein Lehrbuch*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag.
- Lasar, Sabrina. 2008.*Migrationsprozesse und soziale Transformation in Südasien*. Münster: Grin.
- Leist-Villis, Anja. 2004. *Zweisprachigkeit im Kontext sozialer Netzwerke: unterstützende Rahmenbedingungen zweisprachiger Entwicklung und Erziehung am Beispiel griechisch deutsch*. Münster: Waxmann.
- Lenneberg, Eric. H. 1972. *Biological Foundations of Language*. New York 1967 [deutsche Ausgabe: Biologische Grundlagen der Sprache. Übersetzt von Friedhelm Herborth. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Leopold, Werner F. 1949: *Speed Development of a Bilingual Child. A Linguist s Record* (4 volumes). Evenston. IL: Northwestern University Press.
- Lewin, Kurt. 1963. *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften*. Bern: Huber.
- Luchtenberg, Sigrid.1991. *Zu Zweisprachigkeit und Bikulturalität ausländischer Kinder*. In: Lajios, Konstantin (Hrsg.): *Die zweite und dritte Ausländergeneration. Ihre Situation und Zukunft in der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen, S. 55-90.

- Maier, Wolfgang.1991. *Fremdsprachen in der Grundschule. Eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Mead, George Herbert. 1978. *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Metzeltin, Michael.2000. *Nationalstaatlichkeit und Identität. Ein Essay über die Erfindung von Nationalstaaten. Mit einem Epilog von Benita Ferrero-Waldner Bundesministerin für Auswärtige Angelegenheiten*. Wien: Eidechsen Verlag.
- Mittelstraß, Jürgen.2005. *Methodische Transdisziplinarität*. In: Technikfolgenabschätzung Theorie und Traxis (TATuP) 14 (2), S. 18 - 23.
- Nida, Eugene Albert. 2003. *Language and Culture*. In: *Mejri, Salah; Baccouche, Taïeb; Class, André & Gross, Gaston (Hgg). Traduire la langue, traduire la culture. Rencontres Linguistiques méditerranéennes*. Paris: Maisonneuve et Larose.
- Ondoa, Hyacinthe. 2005. *Identität und interkulturelle Beziehungen*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Oppenrieder, Wilhelm / Thurmair, Maria. 2003. *Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit*. In: Janich, Nina (Hrsg.): *Sprachidentität – Identität durch Sprache*. Tübingen: Narr, S. 39- 60.
- Park, Robert E./ Burgess, Ernest W. 1969. *Introduction to the Science of Sociology*, 3rd ed. Chicago: University of Chicago Press.
- Park, Robert E. 1950.*The Nature of Race Relations*. In: Ders. (Hrsg.), *Race and Culture*, Glencoe, S. 81-116.
- Petzold, Hillarion Gottfried. 1982. *Dramatische Therapie. Neue Wege der Behandlung durch Psychodrama, Rollenspiel, therapeutisches Theater*. Stuttgart: Hippokrates.
- Piaget, Jean. 1974. *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde*. Stuttgart: Klett.
- Piaget, Jean. 1984. *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*. Frankfurt: Fischer Verlag.
- Piaget, Jean. 1992. *Das Erwachsen der Intelligenz beim Kinde*. Stuttgart: Klett.
- Piaget, Jean. 1993. *Probleme der Entwicklungspsychologi. Kleinere Schriften*. Hamburg: EVA.

Pinker, Steven. 1996. *Der Sprachinstinkt. Wie der Geist die Sprache bildet. Aus dem Amerikanischen von Martina Wiese*. München: Kindler.

Pries, Ludger. 2001. *Internationale Migration*. Bielefeld: Transcript.

Putzar, Oskar. 2006. *Staat – Nation – Sprache*. In: Abel, Andrea / Stuflesser, Mathias / Putz, Magdalena (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in Europa: Erfahrungen, Bedürfnisse, Gute Praxis*. Bolzano: Europäische Akademie Bozen. S.49-60.

Ravenstein, Ernst. 1885. *The Laws of Migration*. In: *Journal of the Royal Statistical Society* 48.Jg., S, 167-235.

Redlinger, Wendy E./ Park, Tschang-Zin.1980. *Language mixing in young bilinguals*. In: *Journal of Child Language* 7, S. 337-352.

Rohs, K. 2014. *Auswirkungen sprachlicher Sensibilisierungsmaßnahmen auf koreanische Deutschlerner: Zur Nutzung von Sprachlernerfahrungen und sprachlichem Wissen aus der ersten Fremdsprache Englisch bei der Textproduktion im Deutschen als Tertiärsprache*. Berlin: Logos.

Ronjat, Jules. 1913. *Le developpemenet du langage observe chez un enfant bilingue*. Paris: Champion.

Ronzani, Silvio. 1980. *Arbeitskräftewanderung und gesellschaftliche Entwicklung. Erfahrungen in Italien, in der Schweiz und in der Bundesrepublik Deutschland*. Königstein/Ts: Schriften des Wissenschaftszentrums Berlin.

Saunders, G. 1988. *Bilingual children: from birth to teens*. Bristol: Multilingual Matters.

Schoen, Ulrich. 2000. *Mensch sein in zwei Welten. Bi-Identitäten in Sprache, Religion und Recht. Mit einem Gleitwort von Annemarie Schimmel*. Münster: LIT Verlag 2000. (= Ökumenische Studien, Bd.11).

Schreyögg, Astrid. 1991. *Supervision, Ein integratives Modell*. Paderborn: Junfermann.

Six-Hohenbalken, Maria.2005. "Studying Transnationalism ...". Konzeptionelle Ansätze zur Untersuchung multidimensionaler Migrationsnetzwerke. In: Binder, Susanne (Hrsg.). *Herausforderung Migration. Beiträge zur Aktions- und Informationswoche der Universität Wien anlässlich des "UN International Migrant's Day"*. Wien: Inst. für Geographie und Regionalforschung. S. 50 –70.

Soares, Carlos / Grosjean, François . 1984. *Bilinguals in a monolingual and a bilingual speech mode. The effect on lexical access. Memory und Cognition*, 12 (4), 380-386.

Steidl, Annemarie. 2003. *Auf nach Wien!: die Mobilität des mitteleuropäischen Handwerks im 18. und 19. Jahrhundert am Beispiel der Haupt- und Residenzstadt*. Oldenbourg: Verlag für Geschichte und Politik.

Stelzig-Willutzki, Sabina. 2012. *Soziale Beziehungen im Migrationsverlauf: Brasilianische Frauen in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sternberg, Robert J. 1985. *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Suhrke, Astrid/Zolerg Aristide. 1992: *Jenseits der Flüchtlingskrise. Entspannung und dauerhafte Lösungen für die sich entwickelnde Welt*. In: Blaschke, Jochen / Germershausen, Andreas (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliche Studien über das Weltflüchtlingsproblem*. Berlin: Edition Parabolis. S. 11–51.

Tracy, Rosemarie. 2009. *Multitasking: Mehrsprachigkeit jenseits des „Streitfalls“*. In: Gogolin, Ingrid; Nuemann, Ursula (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 163-196.

Treibel, Annette. 1999. *Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht*. Weinheim: Juventa.

Tunmer, William / Herriman, Michael. 1984. *The Development of Metalinguistic Awareness*. In: Tunmer, William / Herriman, Michael (Hrsg.): *Metalinguistic Awareness in Children*. Berlin: Springer Verlag, 1984. S. 12–35.

UNDP (United Nation Development Programme). 2009. *Overcoming barriers. Human mobility and development*. Houndmills: Palgrave Macmillan. (HumanDevelopment Reports, online)

Vaccaro-Notte, Lucia. (2014): *Das Leben in zwei Sprachen: Wie italienische Migranten_innenkinder ihre Bilingualität bewerten*. Hamburg: disserta Verlag.

Viehböck, Eveline/ Bratić Ljubomir. 1994. *Die zweite Generation. Migranten_innenjugendliche im deutschsprachigen Raum*. Innsbruck: Österr. Studien-Verl.

Williams, Sarah/ Hammarberg , Björn. 1998. *Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model*. In: Applied Linguistics 19.3: 295-333.

Zimmermann, Klaus. 1992. *Sprachkontakt, ethnische Identität und Identitätsbeschädigung. Aspekte der Assimilation der Otomi-Indianer an die hispanophone mexikanische Kultur*. Frankfurt am Main: Vervuert Verlag .

12 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:Fragestellungen der unterschiedlichen Disziplinen in der Migrationsforschung	- 4 -
Abbildung 2: 5 Stufen der Migration nach Park und Burgess.....	- 11 -
Abbildung 3: System-/Sozialintegration	- 26 -
Abbildung 4: Effekte der Untersuchung von Grosjean	- 47 -
Abbildung 5: Formen des Bilingualismus	- 51 -
Abbildung 6: Kriterien für uni- und bilinguales Sprechen	- 55 -
Abbildung 7: Threshold Theory	- 64 -
Abbildung 8: Modell von Reynolds	- 69 -