



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Bilingualer Spracherwerb Katalanisch-Spanisch in Barcelona“

Erwerb der Kompetenzen Lesen, Schreiben und Sprechen

verfasst von

Maria Ecker

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 347 353

Studienrichtung lt. Studienblatt:

UF Französisch UF Spanisch

Betreut von:

ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon

DANKSAGUNG

Eingangs gilt all jenen mein Dank, die mich bei der Realisierung meiner Diplomarbeit unterstützt haben. Dabei möchte ich mich vor allem bei meinen Geschwistern, insbesondere bei Barbara und Judith, die mich immer wieder motiviert und mich im Werdegang meiner Arbeit so tatkräftig unterstützt haben, bedanken.

Besonderen Dank möchte ich auch Herrn Ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon für seine stets interessanten und belebenden Beiträge aus der Praxis und auf menschlicher Ebene für seine freundliche Art aussprechen.

Zu erwähnen seien auch meine Praktikumsbetreuerin und all meine Freunde der Universität Barcelona, die mich bei der Realisierung meines empirischen Teils unterstützt haben.

Ich bedanke mich ebenso bei all meinen Freunden aus dem Ausland, durch jene ich in vielerlei Hinsicht große Bereicherung erfuhr. An dieser Stelle möchte ich vor allem Romina danken.

Der größte Dank gilt meiner Mutter Christine für ihr herzliches Wesen und alle dem, womit sie mir im Laufe meines Studiums immer zur Seite stand. Ihr sei diese Arbeit gewidmet. Danke Mama.

INHALTSVERZEICHNIS

1. VORWORT	6
THEORETISCHER TEIL	7
2. EINLEITUNG	7
3. ZUM BEGRIFF MEHRSPRACHIGKEIT	8
4. SPRACHENTWICKLUNG UND SPRACHERWERB	11
5. ABGRENZUNG DER BEGRIFFE MUTTERSPRACHE, ERSTSPRACHE, ZWEITSPRACHE	13
6. SPRACHERWERBSFORMEN	15
6.1. ERSTSPRACHERWERB (ESE, L1-ERWERB)	16
6.2. ZWEITSPRACHERWERB (ZSE, L2-ERWERB)	19
6.3. NATÜRLICHER L2-ERWERB	20
6.4. GESTEUERTER L2- ERWERB	21
6.5. ERSTSPRACHERWERB VERSUS ZWEITSPRACHERWERB	22
6.6. WIEDERERWERB	23
6.7. SPRACHERWERB VERSUS SPRACHENLERNEN	23
7. BILINGUALISMUS: SPRACHE IN KONTAKT	24
7.1. DEFINITIONEN FÜR BILINGUALISMUS	24
7.2. DIE ROLLE DER ELTERN	25
7.3. FORMEN VON ZWEISPRACHIGKEIT AUS DER PSYCHOLOGIE	26
7.4. SPRACHFÄHIGKEIT VERSUS SPRACHVERWENDUNG	27
7.5. ALTER UND BEWUSSTSEIN	28
7.6. DIE „KRITISCHE SPANNE“ (“CRITICAL PERIOD”)	29
7.7. THEORIEN DES L2-ERWERBS	31
7.7.1. DIE IDENTITÄTSHYPOTHESE	31
7.7.2. DIE KONTRASTIVHYPOTHESE	32
7.7.3. DIE MONITOR-THEORIE NACH STEPHEN KRASHEN (1981)	33
8. FORMEN DES BILINGUALISMUS	34
8.1. SIMULTANER VERSUS SUKZESSIVER BILINGUALISMUS	34
8.2. ZUSAMMENGESETZTER BILINGUALISMUS	35
8.3. NATÜRLICHER BILINGUALISMUS	35
8.4. SPRACHMISCHUNGEN: POSITIVER- UND NEGATIVER TRANSFER (INTERFERENZEN)	36
8.5. ZWEI SPRACHEN: VOR- ODER NACHTEIL	38
9. BILINGUALE LESE- UND SCHREIBFÄHIGKEIT	39

9.1.	DEFINITIONEN FÜR BILINGUALE LESE- UND SCHREIBFÄHIGKEIT	39
9.2.	SEQUENTIELLE LESE- UND SCHREIBFÄHIGKEIT	41
9.3.	AUSBILDUNG VON LESE- UND SCHREIBFÄHIGKEIT BILINGUALER KINDER	42
9.3.1.	KOMPETENZEN DER MÜNDLICHEN SPRACHPRODUKTION	44
9.4.	DAS IMMERSIONSPROGRAMM ("Language Immersion Program").....	44
10.	SPRACHENSITUATION IN KATALONIEN - BARCELONA	47
10.1.	DAS NORMALISIERUNGSGESETZ VON 1983 ("Llei Normalització Lingüística")	51
10.2.	DAS AUTONOMIESTATUT KATALONIENS 2006 ("L'Estatut d'Autonomia de Catalunya 2006")	53
11.	DAS SCHULSYSTEM IN KATALONIEN - BARCELONA	54
11.1.	LESE- UND SCHREIBKOMPETENZ BEI KINDERN DES IMMERSIONSPROGRAMMS IN KATALONIEN ("Programa de Inmersió lingüística catalana")	61
11.1.1.	SPRACHKOMPETENZEN IN SPANISCH BEI KINDERN DER PRIMARSTUFE	62
11.1.2.	SPRACHKOMPETENZEN IN SPANISCH BEI KINDERN DER SEKUNDARSTUFE	65
EMPIRISCHER TEIL		68
12.	FRAGEBOGEN ZUR SPRECH,- LESE- UND SCHREIBKOMPETENZ BILINGUALER STUDIERENDER UND ABSOLVENTEN	68
12.1.	TEILNEHMER	68
12.2.	AUFBAU UND INHALT	69
12.3.	DATENSAMMLUNG	70
12.4.	DIE SCHULEN	70
13.	UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE: KOMPETENZEN: LESEN; SCHREIBEN UND SPRECHEN BILINGUALER STUDIERENDER UND ABSOLVENTEN	71
13.1.	¿En qué lengua te enseñaron? (In welcher Sprache wurdest du unterrichtet?)	71
13.2.	Pre-Lectura (Voraussetzungen: Lesekompetenz)	72
13.3.	Frecuencia en "storytelling"	78
13.4.	Escritura (Schreiben)	83
13.5.	Vocabulario: entender instrucciones en el colegio	85
13.5.	Fonología (Phonologie)	87
13.6.	Ortografía en la L2 (Rechtschreibung in der L2)	88
13.7.	Nivel Oral (Sprechen)	93
13.8.	Situación actual – Lengua dominante versus lengua dominada (aktuelle Sprachensituation).....	93
13.8.	Escritura en la vida cotidiana (Schreiben im alltäglichen Leben).....	95

13.9.	Lengua preferida respecto a la lectura de libros y otros medios (Bevorzugte Sprache in Büchern und anderen Medien).....	98
13.9.1.	Preguntas generales (Allgemeine Fragen)	100
14.	CONCLUSIO	109
15.	RESUMEN EN LENGUA ESPAÑOLA	112
15.1.	INTRODUCCIÓN.....	112
15.2.	DISTINCIÓN ENTRE LOS TÉRMINOS “LENGUA MATERNA”, “PRIMERA LENGUA”, “SEGUNDA LENGUA” Y “LENGUA EXTRANJERA”	114
15.3.	ADQUISICIÓN DE LA LENGUA.....	115
15.4.	RELACIÓN ENTRE ADQUISICIÓN, EDAD Y CONCIENCIA	116
15.5.	ETAPAS E IRREGULARIDADES EN LA ADQUISICIÓN DEL IDIOMA.....	117
15.6.	DEFINICIÓN: BILINGÜISMO	118
15.7.	LA EDUCACIÓN BILINGÜE.....	119
15.8.	BILINGÜISMO EN LA LECTOESCRITURA.....	119
15.9.	SITUACIÓN LINGÜÍSTICA EN BARCELONA: EL PROGRAMA DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA 121	
15.10.	CUESTIONARIO: RESULTADOS E INTERPRETACIONES.....	121
15.10.1.	Cambio de un idioma a otro - interferencias en la L2	122
15.10.2.	Lectura y la importancia del “storytelling”	123
15.10.3.	“Balanced bilingual”: lengua materna, lengua primera, lengua segunda	124
16.	BIBLIOGRAPHIE	128
16.1.	LITERATURVERZEICHNIS.....	128
16.2.	WEBBIBLIOGRAPHIE.....	132
16.3.	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	133
17.	ANHANG	137
17.1.	ABSTRACT IN ENGLISCH	137
17.2.	ABSTRACT IN DEUTSCH	138
17.3.	FRAGEBOGEN	140
17.4.	LEBENS LAUF	147

1. VORWORT

Mein Interesse für den Forschungsbereich Bilingualismus bestand seit jeher. Die Liebe zu den Sprachen und mein Studium des Lehramtes Spanisch und Französisch führten mich dazu die Welt zu erkunden, im Ausland zu leben, Fremdsprachen zu lernen und in unterschiedliche Kulturen einzutauchen. Die Idee meine Arbeit dem bilingualen Spracherwerb zu widmen, entstand primär durch meine zwei Auslandsaufenthalte in Barcelona und Montreal im Sommersemester 2014. Die Neugier, das Leben in einer zweisprachigen Stadt zu erkunden, war groß. Dort angekommen war ich fasziniert. Ich bekam Einblick in das, was es bedeutet in einer zweisprachigen Gesellschaft zu leben. Beide Städte lieferten ganz unterschiedliche aber für sich interessante und beeindruckende Bilder und Erfahrungen. Meine Vorliebe zur spanischen Sprache, meine Kontakte, die ich während meines 5-monatigen Praktikums an der Universität Barcelona knüpfen konnte und dem vor allem noch wenig erforschten Bereich Katalanisch-Spanisch in Barcelona, brachten mich am Ende dazu, meine Diplomarbeit über das Thema bilingualer Spracherwerb Spanisch-Katalanisch am konkreten Beispiel Barcelona zu schreiben. Im Detail legte ich den Fokus auf die bilingualen Kompetenzen in den Bereichen Lesen, Schreiben und Sprechen und versuchte mittels einer Umfrage in dieser Arbeit auch die Praxis zu veranschaulichen. Es hat mir große Freude bereitet, diese Arbeit über Barcelona, der Stadt, in der ich selbst einige Zeit lebte und die ich sehr zu schätzen lernte, zu schreiben. Ich sehe es als große Bereicherung an, aufgrund detailreicher Recherche noch so viel mehr über den bilingualen Spracherwerb zu erfahren und vor allem durch die Umfrage einen tieferen Einblick in das Leben des zweisprachigen Barcelonas bekommen zu haben.

THEORETISCHER TEIL

2. EINLEITUNG

Zweisprachigkeit wird vom Europarat groß geschrieben. Als eines der Barcelona-Ziele gilt die Beherrschung der Muttersprache plus zwei weiterer Sprachen.

In folgender Arbeit soll die Sprachensituation in Katalonien, im Konkreten in Barcelona, untersucht werden. Barcelona gilt als Paradebeispiel einer bilingualen, immer mehr multilingualer werdenden Stadt. Untersucht sollen die Koexistenz und die damit einhergehenden Erscheinungen sowie Probleme werden. Vermehrt wird von Seiten der spanischen Regierung Kritik am katalanischen Schulsystem, dessen Verkehrssprache Katalanisch ist, geübt; schließlich gelten beide Sprachen als Amtssprachen. Im Mittelpunkt dieser Arbeit stellt sich demnach vor allem die Frage, wie Studierende und Absolventen aus Barcelona ihre Sprachkompetenzen, im Detail das Lesen, Schreiben und Sprechen, in den beiden Sprachen, Katalanisch und Spanisch, erlangen, inwiefern Familie, Umgebung und Schule darauf Einfluss nehmen und Zweisprachigkeit als Vor- oder Nachteil interpretiert werden kann.

Der erste Teil dieser Arbeit befasst sich mit Definitionen des Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerbs. Es werden die unterschiedlichen Spracherwerbsformen und die damit auftretenden Begleiterscheinungen resümiert.

Des Weiteren wird im Detail auf den bilingualen Spracherwerb eingegangen. Der frühe Spracherwerb ist ein faszinierendes Phänomen, Kinder lernen Sprachen *anders*: Was den Erwachsenen nun vom Kind unterscheidet wird ebenfalls in dieser Arbeit behandelt und dabei auf Studien der Hirnforschung Bezug genommen.

Beim Versuch den Begriff Bilingualismus zu definieren, wird auf die Komplexität und Diversität dieses Forschungsgebietes aufmerksam gemacht. Es scheint schier unmöglich, eine konkrete Definition dafür zu finden (vgl. García et al. 2007: 210). Sprache an sich ist ein komplexes Phänomen, die von einer Vielzahl von Komponenten beeinflusst wird. Sie ist unabdingbar mit Identität, Kultur und Politik etc. verbunden.

Der Begriff Bilingualismus wird je nach Disziplin unterschiedlich interpretiert und ist letzten Endes ein oft sehr individuelles Phänomen. Allgemein betrachtet bedeutet bilingual zu sein, die Fähigkeit sich zweier Sprachen abwechselnd bedienen zu können (vgl. Kielhöfer und Jonekeit 1998: 11).

Des Weiteren wird in Folge auf Barcelona und das in Kanada etablierte Immersionsprogramm, welches seit 1983 in Katalonien eingesetzt wird, im Detail eingegangen. Aufbau und Methodik des katalanischen Bildungssystems sowie relevante Resultate aus Studien, die sich mit dem Erwerb des Lesens, Schreibens und Sprechens katalanischer Schüler und Absolventen beschäftigen, werden im Detail betrachtet.

Im Falle Kataloniens ist es unabdingbar die geschichtliche und politische Komponente miteinzubeziehen. Sie hatte und hat großen Einfluss auf die Sprachensituation.

Zu Zeiten der Franco-Diktatur wurde das Katalanische komplett aus allen öffentlichen Bereichen verboten und wurde nur innerhalb der Familien mündlich bewahrt. Den Kampf um den Erhalt des Katalanischen führte und führt Katalonien bis heute.

Der empirische Teil soll ein Panoramabild der Sprachensituation in Barcelona lebender Studierender und Absolventen liefern, die die aktuelle Situation der Zweisprachigkeit sowie den Erwerb von Lese-, Schreib- und Sprechkompetenz des Katalanischen verglichen mit dem Spanischen beschreiben.

Um die Sprachensituation, insbesondere Lese-, Schreib- und Sprechkompetenz der Bewohner Barcelonas in der Praxis zu beleuchten, wurde ein Fragebogen erstellt, der sich konkret diesem Thema widmet. Dieser wurde mittels der, in dieser Arbeit recherchierten Theorie, ausgewertet und interpretiert.

Da das Thema Zweisprachigkeit ein breites Forschungsfeld darstellt, wurde in der Studie versucht, Antworten auf folgende Fragen zu geben:

1. Weisen Kinder, die bereits in früher Kindheit mit zwei Sprachen (Spanisch, Katalanisch) konfrontiert wurden, Vorteile beim Erwerb von Lese- und Schreibkompetenz auf?
2. Hat die Erstsprache Einfluss auf die Zweitsprache und umgekehrt? Bedingen die zwei Sprachen einander?
3. Weisen Sprecher, die Spanisch als L1 (erst erworbene Sprache; siehe Kapitel 5. *Abgrenzung der Begriffe Muttersprache, Erstsprache und Zweitsprache* und Kapitel 6.1. *Erstspracherwerb (ESE, L1-Erwerb)*) haben (Katalanisch als L2 ((zweiterworbene Sprache; siehe Kapitel 6.2. *Zweitspracherwerb (ZSE, L2-Erwerb)*) und Sprecher, die Katalanisch als L1 (Spanisch als L2) weitgehend idente Lese-, Schreib- und Sprechfähigkeiten in deren L1 und L2 auf?
4. Begünstigen Sprachkenntnisse in zwei Sprachen den Erwerb einer Drittsprache?
5. Was bedeutet es in einer bilingualen Gesellschaft zu leben?

3. ZUM BEGRIFF MEHRSPRACHIGKEIT

Sprache dient der Organisation des Menschen. Vor allem dort wo soziale Strukturen und Funktionen in mehreren Sprachen zusammenstoßen, so der Fall bei Immigranten, Grenzgängern, oder mehrsprachigen Gesellschaften. Dort erhält Sprache in Erziehung und Ausbildung einen ganz besonderen Stellenwert (vgl. Dietrich 1987: 352). Allgemein stellt Zweisprachigkeit und Vielsprachigkeit ein immer präsenter werdendes Phänomen dar (vgl. Kremnitz 1979: 54). Hinsichtlich der Bedeutung und Auffassung von Mehrsprachigkeit lässt sich über die Jahre hinweg ein Paradigmenwechsel beobachten.

So meint Leo Weißgerber, Germanist, 1966 noch wie folgt: „Für die große Menge behält es Geltung, dass der Mensch im Grunde einsprachig ist. (...) vor allem aber gehen corruption du langage und corruption des moeurs Hand in Hand (...)“ (Weisgerber 1966, 73).

Etwa 30 Jahre später formulieren Ammon, Mattheier und Nelde, Linguisten, einen Titel der Zeitschrift „Sociolingüística“ wie folgt: „Einsprachigkeit ist heilbar – Überlegungen zur neuen Mehrsprachigkeit Europas. Monolingualism is curable – Reflections on the new multilingualism in Europe. Le monolinguisme est curable – Réflexions sur le nouveau plurilinguisme en Europe“ (Ammon et al. 1997).

Die beiden Auszüge verdeutlichen wie sich das Bild des Begriffs Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit über die Jahre hinweg wandelte. Während Weißgerber Einsprachigkeit als Norm definiert, stellen Ammon, Mattheier und Nelde Mehrsprachigkeit als gängig, Einsprachigkeit als Ausnahme hin. So erhielt das Phänomen Mehrsprachigkeit in der Wissenschaft eine ganz neue Wertung (vgl. De Cillia 2010: 245).

Auf der Welt existieren geschätzt 2500-8000 Sprachen. Soziologen, Sprachwissenschaftler sowie Migrationsforscher drücken nachweislich aus, dass Gesellschaften immer mehrsprachig sind. Es kann somit davon ausgegangen werden, dass nicht einsprachige, sondern mehrsprachige Gesellschaften die Regel sind, dies wiederum liefert keine Aussage über das Individuum (vgl. Klein und Dimroth 2003: 135; vgl. De Cillia 2010: 245f). „Der Normalfall ist aber, dass ein Mensch mehrere Sprachen lernt, wenn auch in unterschiedlichen Graden der Perfektion“ (Klein und Dimroth 2003: 135). In jedem Fall, so Klein und Dimroth (2003: 135), lernt jeder Mensch eine Sprache auf perfektem Niveau¹. Die Lernbedingungen variieren gleich wie die Ergebnisse. Eine zweite oder dritte Sprache wird meist weniger gut beherrscht. Allein in Österreich wird Deutsch zwar von 88,6% der Bevölkerung gesprochen, doch sprechen 8,6% Deutsch und eine andere Sprache und 2,8% haben Deutsch nicht als Umgangssprache (vgl. Volkszählung 2001, Statistik Austria 2002). Mehrsprachigkeit wird heute vom Europarat und der EU groß geschrieben und gilt als zentraler Bestandteil in der Sprachenpolitik und deren Bildungsziele.

Im Weißbuch „Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ wird folgendes Ziel verfolgt:

- L1 (Erstsprache) plus 2

Als eines der Barcelona-Ziele gilt:

- „Kommunikation in der Muttersprache plus 2 weitere Sprachen“ (Europäische Kommission 2008, 5; vgl. De Cillia 2010: 245f).

Wird von Mehrsprachigkeit gesprochen, so unterscheidet man zwischen individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit. Ersteres bezieht sich auf Personengruppen, die Fertigkeiten und Kenntnisse in mehr als einer Sprache aufweisen, während gesellschaftliche Mehrsprachigkeit das Koexistieren mehrerer natürlicher Sprachen als Eigenschaft von Nationen, Gesellschaften oder sozialen Gruppen meint. Zweisprachige Gesellschaft meint Gesellschaften, die in zwei Sprachen organisiert sind, deren Individuen jedoch nicht zwangsläufig zweisprachig sein müssen.

¹ Die Definition perfekt beläuft sich auf ein Sprecherniveau, welches sich von dem der sozialen Umgebung nicht auffällig abhebt. Der Sprecher verfügt somit über eine perfekte, durch seine Umgebung replizierte, Sprachbeherrschung (vgl. Klein und Dimroth 2003: 129f.).

In der Sprachwissenschaft wird in diesem Kontext von Bilingualismus (individuelle Mehrsprachigkeit) und dem von Ferguson (1959) geprägten Begriff der Diglossie² (gesellschaftliche Mehrsprachigkeit) gesprochen (vgl. Dietrich 1987: 353).

Häufig treten individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit parallel auf, dies muss jedoch nicht zwingend der Fall sein. So gibt es mehrsprachige Personen, die in einer nicht-mehrsprachigen Gesellschaft leben und umgekehrt. Als Beispiel sei Deutschland als nicht-mehrsprachig geltendes Land, in dem aber etwa vier Millionen Menschen leben, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, genannt. Diese Personengruppe, meist Menschen mit Migrationshintergrund, verfügt über ein gewisses Sprachniveau in dieser Sprache. Ein Beispiel für gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und Individuen hingegen lässt sich in Kanada mit Personengruppen des ausschließlich frankophonen und jenen des ausschließlich anglophonen Teils beobachten (vgl. Kremnitz 1979: 54). Mehrsprachigkeit, solange es sich nicht um Fremdspracherwerb handelt, ist stets mit Fragestellungen zur ethnischen und kulturellen Zugehörigkeit und Identität verbunden (vgl. Dietrich 1987: 353).

Die Fähigkeit des Lesens und Schreibens spielt eine wichtige Rolle in der Gesellschaft. Eltern schicken ihre Kinder in die Schule, damit sie dort lesen und schreiben lernen, denn schließlich hängt ihre (akademische) Zukunft daran (vgl. Bialystock 2001: 152). Bilingual zu sein, scheint von noch größerem Vorteil zu sein, schließlich bedeutet dies, dass die Person in der Lage ist, in zwei Sprachen zu lesen, zu schreiben und zu sprechen. Dies bietet eine wichtige Grundvoraussetzung für berufliche Erfolge in einer immer globaler werdenden Welt. Obwohl bilingual aufzuwachsen viele Vorteile mit sich bringt, sei wohl angemerkt, dass es kein einfacher Prozess ist und vor allem auch die Eltern gewillt sein müssen, sich dieser Aufgabe zu stellen. Auf die emotionale und soziale Komponente in der zweisprachigen Kindererziehung wird in *Kapitel 7.2. Die Rolle der Eltern* spezifisch eingegangen.

Die Notwendigkeit sich eine zweite Sprache anzueignen, ist kein neues Phänomen. Seit jeher sehen sich Gesellschaften mit Bilingualismus konfrontiert. Frühere Texte waren zunächst zwar einsprachig, doch aufgrund unterschiedlicher Kulturen und Bevölkerungsgruppen im Alten Mesopotamien etablierten sich schon früh bilinguale Texte (vgl. Baker und Jones 1998: 613). Auch Gelehrte wie Virgil, Seneca, Ovid und Horace bedienten sich einer zweiten Sprache, um ihre Texte zu publizieren.

Des Weiteren, schrieben z.B. Geoffrey Chaucer, Gelehrter aus dem Mittelalter und John Milton, Schriftsteller aus der Renaissance, bereits in mehr als einer Sprache. Bis etwa in das 17. Jahrhundert pflegten Schriftsteller Texte in zwei Sprachen zu verfassen. Später im 19. Jahrhundert wendete sich die Einstellung davon ab und es gab eine Tendenz zum Monolingualismus, da man ihn mit dem Nationalaspekt assoziierte und folgender Betrachtung folgte: „writing in the national language as a sign of solidarity with the nation“ (Baker und Jones 1998: 613). Heute hat sich das Bild erneut gewandelt und Zweisprachigkeit wird stark propagiert und als positiv und nützlich angesehen (vgl. Baker und Jones 1998: 613).

² Siehe Vallverdú (1973).

4. SPRACHENTWICKLUNG UND SPRACHERWERB

Die Termini Sprachentwicklung und Spracherwerb werden häufig synonym verwendet, jedoch ist der Terminus Sprachentwicklung dem Forschungsfeld der Psychologie, genauer gesagt dem Bereich der Entwicklungspsychologie, der Begriff Spracherwerb hingegen der Linguistik vorbehalten. Letzt genannter stellt vor allem die aktive Rolle des Kindes in den Vordergrund. Beide Disziplinen beschäftigen sich jedoch mit der Untersuchung des Spracherwerbsprozesses (vgl. Melchior 2011: 2).

Der Spracherwerbsprozess wird von einer Fülle von Faktoren beeinflusst, die jedoch schwer voneinander isolierbar sind (vgl. Klein und Dimroth 2003: 134).

Die Kompetenz Sprache zu erlernen ist dem Menschen von Natur aus gegeben (vgl. Klein und Dimroth 2003: 133). Der ungesteuerte, natürliche Spracherwerb ist ein dem Menschen, und zwar nur der Spezies Mensch, eigenes Phänomen. Es wurden ausführliche Studien an Gorillas durchgeführt, um zu sehen, ob sie fähig sind, Sprache in der Komplexität wie der Mensch sie beherrscht, zu erlernen. Doch wurden, trotz hohem Trainingseinsatz, bis auf rudimentäre Elemente keine Erfolge erzielt (vgl. Wode 1999: 26). Sprache gilt also dem Menschen eigen und funktioniert lediglich, wenn eine Konzeption eines Sprachlernsystems, wie die des menschlichen Gehirns bzw. Gedächtnisses vorhanden ist (vgl. Wode 1999: 26). Über Jahrhunderte hinweg lernen Menschen eine zweite Sprache auf natürliche Weise, tun es bis heute und sind damit erfolgreich.

Wir verwenden Sprache, um miteinander zu kommunizieren, um Gefühle, Gedanken und Absichten auszudrücken (vgl. Klein und Dimroth 2003: 128; vgl. Dietrich 2004: 305f). Der Spracherwerb ist ein kognitiver Prozess; je nach Situation wählt der Sprecher adäquat aus seinem Sprachrepertoire aus. Durch die unterschiedlichen natürlichen, sozialen sowie individuellen Lebensbedingungen der jeweiligen Sprachgemeinschaften und Individuen, lassen sich Unterschiede in Kommunikation und im sprachlichen Wissen feststellen. Im sozialen und natürlichen Umgang entwickelten die Menschen sprachliche Konzepte, die permanenten Veränderungen unterliegen (vgl. Dietrich 2004: 305).

Gezielter Unterricht hingegen dient, so Klein und Dimroth (2003: 128), somit lediglich der Optimierung des natürlichen Spracherwerbs (vgl. Klein und Dimroth 2003: 128). Jedes Kind lernt normalerweise von Geburt an eine Sprache, seine „Muttersprache“ (vgl. Klein und Dimroth 2003: 129), wobei dieser Begriff als veraltet gilt und heute in der Wissenschaft der Terminus Erstsprache verwendet wird (vgl. Klein 1987: 15). Physiologische Gründe wie z.B. Taubheit, aber auch soziale Faktoren wie beispielsweise „Wolfskinder“ können zu Einschränkungen des Spracherwerbs führen. Da der Erstspracherwerb mit der Geburt einsetzt, besteht bereits von diesem Zeitpunkt an eine besondere Sensibilität zu Stimme und Sprache zwischen dem Kind und deren Bezugspersonen. Zwischen Mutter und Kind ist dies bereits vor der Geburt der Fall (vgl. Dietrich 2004: 306). Neben der mechanisch-akustischen Komponente, kommt der Interaktion erhebliche Bedeutsamkeit zu. So besitzt das Kind bereits nach der Geburt die Fähigkeit zwischen zwei Sprachregistern zu unterscheiden, und zwar dem ID-Register (infant directed) und dem AD-Register (adult directed).

Der ID-Erwerb zeichnet sich durch kürzere Sätze, Pausen, verstärkte Intonation und Markierungen aus und beeinflusst den Spracherwerb des Kindes stark und erhöht dessen Aufmerksamkeit. Der AD-Erwerb hingegen hat weniger Einfluss auf das Kind. Er bezieht sich auf den Sprach Austausch wie er in der Kommunikation zweier Erwachsener Verwendung findet (vgl. Dietrich 2004: 306).

Es ist faszinierend, wenn wir eine Unterhaltung mit einem 2-3 jährigen Kind führen, wie geschickt es sich bereits ausdrücken kann und wie gut es die Sprache bereits erworben hat und das obwohl die Umstände bei weitem nicht ideal sind. Weder ist hier ein Sprachlehrer, der sein gezieltes Wissen aus der Psychologie einsetzt, noch hört das Kind, wie etwa im Fremdsprachenunterricht, gezielt normgerechte Sprache. Im Gegenteil, beim natürlichen Erstspracherwerb sprechen Mutter, Vater, Geschwister, Verwandte, Nachbarn miteinander und mit dem Kind, da sie sich mit Sprache verständigen und interagieren wollen. Dabei wird jedoch nicht spezifisch auf das Lehren der Sprache geachtet. Vor allem in der direkten Interaktion kommt es, verglichen mit dem schriftsprachlichen Grammatikstandard, zu Versprechern, unvollständigen Äußerungen, also der Nutzung unvollkommener Sprache (vgl. Augst 1978: 7). Selbstverständlich ist den Geschwistern und den Erwachsenen bewusst, dass das Kind die Sprache nicht perfekt beherrschen kann. So werden Sätze für das Kind oft vereinfacht, langsamer gesprochen oder Korrekturen vorgenommen. In diesem Zusammenhang kommt vor allem der Mutter eine bedeutende Rolle zu. Selten jedoch lehrt sie dem Kind Sprache bewusst, doch kann die Mutter das Kind ermuntern, implizit korrigieren und die Bedeutung missglückter Sätze aus dem Handlungszusammenhang erschließen, um dem Kind stets eine emotionale Sicherheit zu verleihen (vgl. Augst 1978: 7f.). In diesem Zusammenhang soll erwähnt werden, dass der Faktor Zeit eine wesentliche Rolle spielt und, dass Kinder Gehörtes nicht nur passiv absorbieren, sondern ihr Wissen systematisch und schrittweise aktiv und kreativ der Zielsprache annähern. Durch Fehler lässt sich erschließen, dass der gesamte Spracherwerb einer gewissen inneren Systematik unterliegt, und von außen nur begrenzt beeinflusst werden kann.

Dazu ein Beispiel: Kinder, die Deutsch als Fremdsprache lernen, sprechen das Wort *Stadt* eine bestimmte Zeit lang als [tat] aus. Werden sie darauf aufmerksam gemacht, dass es [ʃtat] und nicht [tat] heiße, so kann es durchaus vorkommen, dass das Kind einen aufklärt, dass es dies längst wüsste, dass es nicht (tat) heiße und obendrein auch gar nicht [tat] sondern [ʃtat] sagt (vgl. Wode 1993: 17).

Dieses Beispiel zeigt, dass das Kind bereits gemerkt hat, dass der Anlaut [ʃ] dazu gehört, es den Laut aber noch nicht produzieren kann, denkt jedoch, es zu tun. Weder Zureden, Belohnen oder gar das Kind zu bestrafen würde dafür sorgen, dass es den Laut richtig produziert. Es bedarf der Entwicklung. Das Kind wird noch über einen gewissen Zeitraum [tat] sagen und wenn es die Entwicklungsstufe erreicht hat, Stadt korrekt aussprechen (vgl. Wode 1993: 17). Es existiert vielfach die Meinung, dass der Erwerb der Muttersprache und der Zweitsprache bei Kindern völlig mühelos und unkompliziert stattfinden. In Wahrheit jedoch erweist sich der Spracherwerb als sehr komplex und langwierig. Kinder benötigen sogar mehr Zeit als Erwachsene, um eine Sprache zu erwerben. Es lassen sich jedoch Unterschiede in der Art des Erwerbsprozesses feststellen. In Wahrheit lernt der Mensch Sprache ein Leben lang.

Dies betrifft vor allem den Bereich des Wortschatzes, doch auch im Bereich der Grammatik und Flexion lernt der Mensch stets Neues (vgl. Klein und Dimroth 2003: 129). Fest steht, dass der Spracherwerb mit fünf bis sechs Jahren noch nicht abgeschlossen ist. Die Fortschritte, die das Kind ab diesem Zeitpunkt macht, sind zwar nicht mehr so ersichtlich und spektakulär, vor allem sind phonetisch und phonologische sowie morphologische und syntaktische Grundstrukturen bereits erworben, die Lautbildung sogar meist ganz abgeschlossen, doch beginnt eigentlich erst mit Eintritt in die Institution Schule der Erwerb semantischer, lexikalischer und pragmatischer Strukturen. Auch die Ausbildung impliziter Sprechakte, Ironie sowie Argumentationen müssen erst erworben werden. Während vor Eintritt der Schule Sprache noch sehr situativ bedingt ist, löst sich das Kind von jenem am Ersichtlichsten mit dem Erwerb des Schreibens (vgl. Augst 1978: 8f.) davon ab. Unterhält man sich mit einem 8-jährigen Kind, spricht es zwar nahezu fehlerfrei und fließend, bei genauerer Beobachtung jedoch zeigen sich oft Mängel in der Bildung grammatikalischer Konstruktionen. Langwierig sind vor allem das Erlernen der Produktion von längeren Texten sowie der Erwerb bestimmter sozialer Kompetenzen (vgl. Klein 2003: 3).

Im Allgemeinen kann jedoch davon ausgegangen werden, dass der Spracherwerbsprozess etwa mit der Pubertät als abgeschlossen gilt. Ihre weitere Entwicklung ist minimal, wobei man im Bereich des Wortschatzes wohl ein Leben lang lernt (vgl. Klein 1987: 15). Selbstverständlich schreibt kein 14-jähriger wie Goethe im Alter von vierzig, gemeint ist jedoch, dass das Sprachniveau mit der Pubertät als *perfekt* bezeichnet werden kann. Die Definition „perfekt“ beläuft sich auf ein Sprecherniveau, welches sich von dem der sozialen Umgebung nicht auffällig abhebt. Der Sprecher verfügt somit über eine perfekte, durch seine Umgebung replizierte Sprachbeherrschung (vgl. Klein und Dimroth 2003: 129f.).

Zusammengefasst gilt der Erstspracherwerb als natürlicher, unbewusster Prozess, der weder systematisch noch von außen beeinflusst, stattfindet. Er führt in aller Regel zur perfekten Beherrschung der zu lernenden Sprache (vgl. Klein und Dimroth 2003: 129f.).

5. ABGRENZUNG DER BEGRIFFE MUTTERSPRACHE, ERSTSPRACHE, ZWEITSPRACHE

Eingangs gilt es einer Abgrenzung zum Ziel einer präzisen Definition der Termini Muttersprache, Erstsprache, Zweitsprache und Fremdsprache. Jene Begrifflichkeiten finden im Alltag vielfache Verwendung und gelten als gebräuchlich. Muttersprache und Erstsprache werden häufig als Synonyme verwendet. Vorab soll erwähnt werden, dass neben der im Alltag auftretenden individuellen Auffassungen dieser Begriffe, auch in der Fachliteratur unterschiedliche Definitionen existieren (vgl. Dietrich 1987: 354). Diese beiden Definitionen sind nicht kongruent. Auch in unterschiedlichen Forschungsdisziplinen lässt sich keine einheitliche Verwendung der Termini feststellen.

Folgt man den Ansätzen der Soziolinguistik, so ergeben sich folgende drei Dimensionen (vgl. Dietrich 1987: 353f):

- Sprachstatus (Statusdimension)
- Reihenfolge des Spracherwerbs (Reihenfolgedimension)
- Funktion der Sprache in der Kultur (Kulturdimension)

Die Begriffe Erstsprache, Zweitsprache, eventuell auch Drittsprache, finden je nach Reihenfolge ihres Erwerbs ihre Abgrenzung. Hierbei wird von der Reihenfolgedimension gesprochen. Orientiert man sich an der Rolle der Sprache, ob unter- oder übergeordnet, so bezieht er sich auf die Statusdimension. Die Definition des Begriffs Muttersprache hingegen gestaltet sich als wesentlich komplexer. Dietrich (1987) nimmt hierbei Bezug auf die Kulturdimension. Die Muttersprache unterliegt einem besonderen Status, zu ihr hat der Sprecher ein ganz besonderes Verhältnis, die an kulturellen Aspekte, Einstellungen zur Sprache und Sprachloyalität gegenüber der Gruppe gekoppelt ist (vgl. Dietrich 1987: 354). Verglichen mit der Zweitsprache, ist die Erstsprache stark an das Denken des Sprechers gebunden. Dieser Ansatz der Zusammengehörigkeit von Sprachen und Denken, der Verknüpfung von grammatikalischem und lexikalischem Wissen mit begrifflichen Wissen und Denken, geht auf Wolfgang Humboldt zurück. Er spricht von einer sprachspezifischen Weltansicht (vgl. Dietrich 2004: 306f.).

Für eine adäquate Definition und Folgerung der vorliegenden Arbeit werden obig genannte Begriffe wie folgt abgegrenzt:

Erstsprache bezeichnet jene Sprache, die der Mensch als erstes erworben hat (vgl. Dietrich 1987: 353). Sie wird in der Wissenschaft als L1 („erst erlernte Sprache“) bezeichnet (vgl. Kremnitz 1979: 46). Die Begriffe Muttersprache und Erstsprache werden auf den ersten Blick oft als Synonyme verwendet, sind es aber nach genauer Differenzierung nicht (vgl. Dietrich 1987: 353). Der Erstspracherwerb sieht ihren Beginn mit Anfang des Lebens und gilt auf grammatikalischer Ebene, sofern keine Störung auftritt, etwa im Alter von 5 Jahren als beendet. Das Kind besitzt dann einen aktiven Wortschatz von etwa 3000 Wörtern, einen passiven von etwa 14 000 Wörtern (vgl. Dietrich 2004: 306).

In mehrsprachigen Nationen wird als Erstsprache auch häufig jene bezeichnet, die von der Mehrheit der Mitglieder als Erst- oder Zweitsprache gesprochen wird und den höchsten sozialen Stellenwert in der Gesellschaft einnimmt. Erwirbt das Kind zwei Sprachen simultan, so spricht man vom *bilingualen Erstspracherwerb*, im Gegensatz zum *monolingualen Erstspracherwerb* (vgl. Dietrich 2004: 310, 308).

Der Terminus „Muttersprache“ hingegen bezieht sich auf die Sprache des Individuums, die es als Erstsprache mit einer kulturellen homogenen Gruppe gleich hat und zu der sich darüber hinaus eine besondere affektive Bindung beobachten lässt. Diese ist individuell und abhängig von den Lebensumständen des jeweiligen Menschen. Sie erhält ihre Prägung durch frühkindliche Erfahrungen und artspezifische Disposition. Eine stärkere Bindung konnte bei Emigranten festgestellt werden (vgl. Dietrich 2004: 308).

Der Muttersprache wird ein hoher Status zugeschrieben, emotionale Signale können in der Muttersprache besser empfangen werden, so wird ihr in der Erziehungswissenschaft und in der Sprachenpolitik

besondere Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Dietrich 2004: 306). Auch jedoch, betrachte man die deutsche Geschichte, kann Muttersprache zum Zwecke von Propaganda missbraucht werden.

Der Begriff Muttersprache unterlief im Laufe der Geschichte unterschiedlichen Definitionen. So galt sie im Mittelalter, unter Abgrenzung zur Bildungssprache, als Sprache des Volkes, häufig als einzige Sprache, die Frauen beherrschten. Nach Übersetzung der Bibel nahm man ihr ihre pejorative Bezeichnung und die Muttersprache galt als Sprache einer Kulturnation oder -region, ein Begriff, der in der Soziolinguistik heute noch Anwendung findet. In mehrsprachigen Nationen wird Muttersprache, als die Sprache bezeichnet, die nicht die Erstsprache der Gesellschaft und parallel von Teilen der Gesellschaft oder der gesamten Nation als Muttersprache gelernt wurde.

Bedeutend ist, dass aufgrund der affektiven Bindung, der kulturellen Komponente sowie der Bewahrung der ethnischen Identität der Muttersprache ein hoher Wert zugeschrieben wird. Sie wird vor allem in mehrsprachigen Nationen politisch unterstützt (vgl. Dietrich 2004: 309).

Als Zweitsprache wird in der Forschung jene Sprache bezeichnet, die nicht als erste erlernt wird, das heißt auch die dritte, vierte oder siebte Sprache. Dafür finden sich jedoch auch Entsprechungen wie Drittsprache und Viertsprache. Meist wird als Zweitsprache (L2) die später gelernte Umgebungssprache, hauptsächlich im ungesteuerten Erwerb, bezeichnet (vgl. De Cillia 1989: 1). Vom *frühkindlichen Zweitspracherwerb*, auch *sukzessiver Zweitspracherwerb*, wird gesprochen, wenn das Kind ab dem 3.-4. Lebensjahr eine zweite Sprache lernt. In diesem Fall gelten noch häufig die Gesetze des Erstspracherwerbs (ESE) (vgl. De Cillia 1998: 2).

Bedeutend ist, dass zu diesem Zeitpunkt der Erstspracherwerb auf keinen Fall als abgeschlossen gilt (vgl. Klein 1987: 27). Für den frühkindlichen Zweitspracherwerb sind vor allem die ersten 5-6 Jahre sowie die Zeitspanne bis zum 12. Lebensjahr bedeutend. Dabei gilt von Belang, dass der Erwerbsprozess ungesteuert, das bedeutet durch alltägliche Kommunikation, stattfindet. In Abgrenzung dazu erscheint der Begriff *gesteuerter Zweitspracherwerb*, häufig auch *Fremdspracherwerb (FU)* genannt.

In diesem Kontext stößt man auf unterschiedliche Termini in der Wissenschaft. Jener meint den Erwerb von Sprache durch Einfluss äußerlicher Faktoren wie etwa eine Sprachschule. Abhängig von Alter des Lerners sowie Art des Spracherwerbs, ergeben sich weiteren Unterformen. Spricht man also von Spracherwerbstypen so kann von einer Fülle an Formen, deren Übergang oft fließend ist, ausgegangen werden (vgl. Klein und Dimroth 2003: 133).

6. SPRACHERWERBSFORMEN

In diesem Kapitel sollen vier wesentliche Formen des Spracherwerbs näher erläutert werden. Dabei sei jedoch erwähnt, dass jene Extreme darstellen und noch vielzählige Zwischen-Erscheinungen und andere Konstellationen existieren (vgl. Klein und Dimroth 2003: 132).

Ich möchte auf folgende vier Spracherwerbsserscheinungen, die für diese Arbeit von Relevanz sind, eingehen. Sie wurden nach Wode (1993) wie folgt abgegrenzt:

- 1) *monolingualer Erstspracherwerb* (Erwerb nur einer L1)
- 2) *mehrsprachiger ESE* (gleichzeitiger Erwerb zweier oder mehrerer Sprachen)
- 3) *natürlicher Zweitspracherwerb* (Erwerb zweier Sprachen unter natürlichen Bedingungen, ohne schulische Intervention)
- 4) *Fremdsprachenunterricht* (Erlernen einer zweiten oder dritten Sprache durch Zuhilfenahme schulischer Lehrverfahren).

De Cillia (1998) verwendet folgende Abgrenzung: Erstspracherwerb (ESE), ungesteuerter Zweitspracherwerb (ZSE) und gesteuerte Zweitspracherwerb bzw. Fremdspracherwerb (vgl. De Cillia 1998: 2). Klein hingegen erstellt eine etwas abweichende Grobgliederung der drei wesentlichen Spracherwerbstypen: Erstspracherwerb, Zweitspracherwerb, was lediglich bedeutet, dass eine zweite Sprache gelernt wurde und Wiedererwerb, das heißt eine bereits erworbene, jedoch vergessene Sprache wird erneut erworben (vgl. Klein 1987: 15).

6.1. ERSTSPRACHERWERB (ESE, L1-ERWERB)

Die L1-Forschung sieht ihren Beginn gegen Ende des 19. Jahrhunderts (vgl. Wode 1993: 32). Es waren Psychologen, Philosophen und Pädagogen, wie Preyer (1882), Amend (1899), Lindern (1882), Stern und Stern (1928), die sich erstmalig mit dem Phänomen Spracherwerb als Forschungsgegenstand auseinandersetzten. Preyer (1882) verlieh seinem Buch den Titel „Die Seele des Kindes: Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Kindes in den ersten Lebensjahren“. Weitere Forschung betrieb die Psychologie mit Jean Piaget, welcher die sprachliche Entwicklung des Kindes auf die Entwicklung seines Intellekts zurückführte (vgl. Wode 1993: 32).

Anders näherten sich Meumann (1902), Idelberger und Wundt (1911-1912) an; sie gelten als Vertreter des *voluntaristischen Ansatzes* und werteten die Umwelt als den, die sprachliche Entwicklung leitenden Faktor. Bereits zu dieser Zeit wurde stark darüber diskutiert, ob Kinder Sprache passiv durch Imitation oder aktiv und kreativ durch Verständnis der Umwelt erwerben. Dem *intellektualistischen Ansatz* folgend würden Kinder Sprache durch Deutung und Verständnis der Umwelt lernen. Stern und Stern (1928) versuchten beide Richtungen zu verknüpfen.

Nicht alleinig Nachahmung und Kreativität seien ausschlaggebend, auch ginge es darum wie Umwelteinflüsse die endogenen Fähigkeiten initiieren. Dieser Ansatz erschien 50 Jahre später als *Empirismus und Rationalismus*, ausgelöst durch die Sprachtheorie von *Noam Chomsky* (1965), Vertreter des Nativismus.

Zu Zeiten des zweiten Weltkrieges stoppte die Forschung des Erstspracherwerbs. Erst in den 60er Jahren stieg das Interesse wieder an und die Spracherwerbtheorie vom Chomsky wurde wieder aufgegriffen.

Erneut sind es Psychologen, wie beispielsweise Miller und Erwin-Tripp (1964), Slobin (1966) und Brown (1973), die sich dem Erwerb von Kindersprache widmeten. Ihr Ursprung lag in den USA mit dem Interessenschwerpunkt des Lernprozesses sprachlicher Strukturen (vgl. Wode 1993: 32f).

Grundsätzlich besitzt jeder Mensch die Fähigkeit Sprachen unter verschiedensten Bedingungen zu lernen. Sprachen und Dialekte können synchron oder zeitlich versetzt erworben werden. Selbst Blindheit und Taubheit hindern den Menschen nicht daran eine Sprache zu erlernen. Auch besteht die Möglichkeit, eine vergessene Sprache wieder zu lernen. Dies ist nicht selten der Fall (vgl. Wode 1999: 26). Wird von physiologischen Einschränkungen wie Taubheit oder Blindheit und sozialen wie „Wolfskinder“ abgesehen, so lernt jedes Kind im Laufe seiner ersten Lebensjahre eine Sprache, die es auf Ebene der Lautbildung, Phonetik und Phonologie, Syntax und Morphologie mit Eintritt in die Schule weitgehend abgeschlossen hat und sich mühelos zu verständigen weiß (vgl. Augst 1978: 8; vgl. Klein 199: 15ff.). Natürlich ist der Spracherwerbsprozess mit 6 Jahren noch nicht abgeschlossen; systematisches Sprachenlernen findet in der Regel erst durch Schule statt und ist wesentlich, denn eigentlich kommt es erst ab dann zur Ausbildung atypischer Sprechakte sowie argumentativer Kompetenzen (vgl. Augst 1987: 8f.). Der Bereich der Lexik wird hingegen als lebenslanger Lernprozess beschrieben.

Der Erwerb der Erstsprache entspricht anzunehmend zu höchstem Grade naturgegebener Gesetzmäßigkeiten, da zuvor noch keine andere Sprache erlernt wurde und beeinflussend wirken kann (vgl. Klein und Dimroth 2003: 129ff.).

Viele Kinder erwerben aber nicht nur *eine* Erstsprache, sondern von Beginn an *zwei* Sprachen. Unterschieden werden unterschiedliche Spracherwerbstypen. Je nachdem, ob das Kind eine oder zwei Sprachen parallel gelernt hat, zwischen *monolingualer* und *bilingualer* ESE. Der monolinguale Erstspracherwerb gilt als weitgehend erforscht (vgl. Klein 1987: 16, vgl. Wode 1993: 30).

Der bilinguale ESE bezieht sich auf Kinder, die in Grenzgebieten aufwachsen wie es beispielsweise im Elsass der Fall ist. Aber auch Kinder, die in Sprachgemeinschaften groß werden innerhalb derer mehrere Sprachen koexistieren z.B. die deutsche, französische, italienische und rätoromanische Schweiz, spanischsprachige Minoritäten in den Vereinigten Staaten sowie Kanada mit den Sprachen Englisch und Französisch gehören hier dazu. Zuletzt seien Eltern erwähnt, deren Herkunft unterschiedlich ist und in deren Familie beide Sprachen gesprochen werden (vgl. Wode 1993: 30).

Werden zwei Sprachen nicht parallel sondern sukzessiv erworben und das Kind erwirbt die zweite Sprache ab dem dritten Lebensjahr, so wird vom *frühen Zweitspracherwerb* gesprochen.

Findet der Zweitspracherwerb somit vor 3 Jahren statt, greift man noch auf die Bezeichnung bilingualer ESE zurück. Unterschiede sind jedoch gleitend (vgl. Klein 1992: 15ff.).

Der Erstspracherwerb funktioniert als natürlicher Spracherwerb, d.h. Sprache wird ungesteuert im Alltag ohne Intervention wie Unterricht oder spezielle Sprachlehrverfahren erworben. Bis zum Eintritt in die Schule findet er in der alltäglichen Interaktion mit den Eltern, Nachbarn, Geschwistern etc. statt und unterliegt keinen äußerlichen Interventionen. Auch der Zweitspracherwerb kann als natürlicher Spracherwerb stattfinden (vgl. Klein und Dimroth 2003: 130; vgl. Wode 1993: 29).

Kognitive, sprachliche und soziale Entwicklung des Kindes

Der Spracherwerb des Kindes ist ein komplexer und langer Prozess. Als bedeutend anzumerken ist, dass das Kind über den Erwerb von Sprache hinaus noch eine beträchtliche körperliche, kognitive und emotionale Entwicklung durchläuft und der Spracherwerb von vielzähligen Faktoren beeinflusst wird (vgl. Augst 1978: 8; vgl. Klein und Dimroth 2003: 130, 133).

Kognitive Komponente

Vor allem bei Markierungen des Tempus zeigen Kinder häufig Probleme. Die Entwicklung des Konzeptes Zeit ist ein langwieriger und komplexer Prozess. In den Sprachen Deutsch, Englisch und Französisch finden wir nahezu in jedem Satz einhergehend mit dem finiten Verb auch eine zeitliche Markierung.

Bis zum 6. Lebensjahr unterläuft Kinder der Fehler „gestern“ mit „morgen“ zu vertauschen, obgleich sie fähig sind, grammatikalisch vollständig korrekte Sätze zu bilden. Aus obig genanntem Beispiel wird ersichtlich, dass ein grammatikalisch richtiger Satz nicht Garantie dafür sein kann, dass Sprache in Semantik auch korrekt erworben wurde. Kognitive Kategorien müssen nämlich erst erworben werden. Zweitsprachenlerner hingegen, besitzen diese Fähigkeit meist schon.

Als zweites Beispiel könnte man die Kontextabhängigkeit nennen, wie etwa deiktische Marker „hier, da und dort“ aus dem Deutschen, "here - there" im Englischen, worin Kinder häufig Schwierigkeiten aufweisen. Hat das Kind die Kontextabhängigkeit jedoch als Prinzip erfasst und erworben, so lässt sie sich auf alle Sprachen anwenden, d.h. der Zweitsprachenlerner muss diesen Mechanismus nicht erneut lernen (vgl. Klein 1987: 16f.).

Zusammenfassend kann demnach gesagt werden, dass viele Elemente, die im ESE erlernt werden, dem Zweitsprachlernen bereits zur Verfügung stehen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass nicht auch im ZSE neue kognitive Konzepte entwickelt werden müssen. Manchmal besteht auch die Notwendigkeit einer Modifizierung. Allgemein jedoch sind die kognitiven Voraussetzungen beim ZSE vielfach höher als beim ESE (vgl. Klein 1987: 17).

Soziale Komponente

'Werde - mit kleinen Unterschieden - wie die anderen!' (Klein 1987: 18).

Einem Kind werden durch Sprache Werte, Kultur, Moral, Religion und andere Vorstellungen aus der jeweiligen Gesellschaft, in der es aufwächst, vermittelt. Durch Sprache lernt das Kind, Wünsche, Gefühle, Vorstellungen einer Norm entsprechend auszudrücken. Ebenso erwirbt das Kind Fähigkeiten, wie man in sozialen Situationen adäquat reagiert, erfährt, dass man sich mit Worten Feinde schaffen kann, ebenso wie Freunde und, dass man nicht immer alles sagen darf. Das Kind erwirbt also „[...] eine soziale Identität und innerhalb des Sozialen eine individuelle Identität“ (Klein 1987: 18). Eine Betrachtung, die dem ESE eigen ist und die beim ZSE, nicht in gleichem Maße auftritt. Es kann auch davon ausgegangen werden, dass die Angst des Identitätsverlustes ein Hindernis für den ZSE darstellt.

Gut vorstellbar ist, dass bei Kindern diese Angst kleiner ist als bei Erwachsenen. Auch seien biologische Faktoren dafür verantwortlich, dass Kinder eine zweite Sprache leichter erwerben (vgl. Klein 1987: 18).

6.2. ZWEITSPRACHERWERB (ZSE, L2-ERWERB)

Die Forschung hinsichtlich des Zweitspracherwerbs ist noch relativ jung, jedoch wurde in den letzten 20 Jahren eine Vielzahl empirischer Untersuchungen realisiert (vgl. Wode 1993: 33). Die L2-Forschung entstand in Großbritannien, den USA und Deutschland. Der Norweger Roar Raven untersuchte seine Kinder, die Englisch als Zweitsprache in Edingburgh lernten. In den USA wurde das Phänomen mit Spanisch und Englisch bei spanischsprachigen Gastarbeitern, ihren Kindern und den dort lebenden Minoritäten untersucht. In Deutschland lösten Sprachdefizite von Gastarbeitern aus Italien und Spanien Untersuchungen des Zweitspracherwerbs auf. Der L2-Erwerb wird durch psycholinguistische Gesetzmäßigkeiten gesteuert. Jene sind auch Basis für die Entwicklung von Pidginsprachen. Mittlerweile hat die Forschung große Fortschritte, auch in anderen Sprachkombinationen, erzielt (vgl. Wode 1993: 34f.).

Aus Kapitel 4. *Sprachentwicklung und Spracherwerb* und 5. *Abgrenzung der Begriffe Muttersprache, Erstsprache, Zweitsprache* sowie obig Genanntem wurde ersichtlich, dass eine genaue Abgrenzung der Begriffe Erstsprache und Zweitsprache und Wiedererwerb nur schwer möglich ist. Dies liegt vor allem daran, dass eine zweite Sprache zu jedem beliebigen Zeitpunkt gelernt werden kann.

Vor allem die Differenzierung zwischen bilinguaem ESE und frühkindlichen ZSE erweist sich als komplex. Um zumindest zwischen Kindern und Erwachsenen zu unterscheiden, werden Begrifflichkeiten wie „ZSE des Kindes“ und „ZSE des Erwachsenen“ verwendet.

Dennoch soll folgend eine tabellarische Auflistung zum Zwecke einer Abgrenzung unterschiedlicher Termini nach Klein (1987) aufzeigt werden:

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

Abb. 1: Zweitspracherwerb (ZSE, L2-Erwerb), Klein 1987: 27

Allgemein wird somit von Zweitsprache gesprochen, wenn sie ab 3-4 Jahren gelernt wird, das heißt zu einem Zeitpunkt, an dem der Erstspracherwerb noch keinesfalls beendet ist. Einflussfaktoren, wie Sprachlernbedingungen, Beweggründe, Art und Weise, Alter des Lerners sowie Grad der Beherrschung führen zu unterschiedlichen Bezeichnungen des ZSE (vgl. Klein 1987: 27f.). In den folgenden Unterkapiteln soll näher auf unterschiedliche Formen des ZSE eingegangen werden.

6.3. NATÜRLICHER L2-ERWERB

Dem ungesteuerten Zweitspracherwerb (ZSE) wurde in der Forschung bis vor 30 Jahren noch wenig Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Klein 1987: 30). Als Zweitsprache (L2) wird jene bezeichnet, die nach begonnenem oder bereits abgeschlossenem Erstspracherwerb erlernt wird. Natürlich meint ungesteuert, was wiederum bedeutet, dass es sich um den Erwerb in der alltäglichen Interaktion, ohne systematische Interventionen, wie beispielsweise Unterricht, handelt.

Was aber versteht man unter alltäglicher Kommunikation? Vorweg gilt: der Fokus liegt in der alltäglichen Kommunikation nicht auf der Sprache selbst (vgl. Klein 1987: 28f.). Augst (1978) erwähnt wie unvollkommen Sprache in der "face to face-Interaktion" eigentlich ist (vgl. Augst 1987: 7). Aufgabe des Lerners ist es, sich „[...] zu verstehen und sich verständlich zu machen“ (Klein 1987: 29). Ziel ist dabei nicht die sprachliche Korrektheit, sondern eine erfolgreiche Kommunikation (vgl. Klein 1987: 29).

„Um kommunizieren zu können, muß er die Sprache lernen, und um die Sprachen zu lernen, muß er kommunizieren lernen“ (Klein 1987: 28). Der Lerner einer Zweitsprache sieht sich mit folgenden zwei Aufgaben konfrontiert: erstens der Kommunikationsaufgabe: zu Beginn findet Kommunikation häufig nur auf non-verbaler Ebene statt, später muss der Lerner sowohl in der Sprachproduktion als auch im Sprachverstehen sein zur Verfügung stehendes Repertoire optimal gebrauchen.

Als zweite Aufgabe stellt sich die Lernaufgabe. Das bedeutet, dass der Lerner sich Schritt für Schritt der Zielsprache, also jener seiner sozialen Umgebung, annähert (vgl. Klein 1987: 29). Eines der wohl bekanntesten Phänomene des natürlichen ZSE sind Vermeidungsstrategien ("avoidance strategies"). Sprachenlerner, die bestimmten Wörtern oder Konstruktionen unsicher gegenüber stehen, vermeiden diese.

Sie umgehen sie entweder mittels Umschreibungen, wechseln das Gesprächsthema oder meiden jeglichen Situationen, in denen es zu deren Gebrauch kommen würde, komplett. Hierbei sei angemerkt, dass jene Strategie eine Gebrauchsstrategie, nicht aber eine Erwerbsstrategie darstellt und hemmend auf den Spracherwerb wirkt (vgl. Klein 1987: 29).

Einige Forscher wie Stern, McNeill und Kainz sehen den ESE im Wesentlichen mit 4-5 Jahren weitgehend vollzogen (vgl. Augst 1978: 8).

Die Zweitspracherwerbsforschung sieht ihre Anfänge im Wesentlichen erst in den 70er Jahren (vgl. De Cillia 2010: 246). Die Verwendung des Begriffs Zweitsprache wird für den späteren Erwerb einer Sprache als Umgebungssprache, vorwiegend bezogen auf den ungesteuerten Spracherwerb, verwendet (vgl. De Cillia 1998: 246). Der ZSE verläuft im Vergleich zum bilingualen ESE nicht simultan, sondern zeitlich versetzt. Meist ist die Kerngrammatik in der Erstsprache bereits erworben und das Kind hat gewisse kognitive Entwicklungen bereits durchlaufen. Aus diesem Grund verläuft der Erwerbsprozess der Zweitsprache anders als bei einem Säugling.

Dies wird von den Betroffenen häufig bewusst wahrgenommen. Der Spracherwerb findet jedoch bis vor Eintritt in die Schule durch Kontakt mit den Eltern und Peers statt (vgl. De Cillia 1998: 2).

Der natürliche L2-Erwerb lässt sich des Weiteren bei folgenden Personengruppen beobachten: Gastarbeitern und ihren Kindern, die die Sprache am Arbeitsplatz und auf der Straße erlernen müssen sowie bei Eltern und deren Kindern, die sich entscheiden für einige Jahre im Ausland zu leben. Die Erfolge letztgenannter Kinder sind häufig bemerkenswert (vgl. Wode 1993: 30).

Zusammenfassend sei erwähnt, dass der ESE und der ungesteuerte ZSE natürliche Spracherwerbsformen sind, die den von der Natur gegebenen Mechanismen der Sprachverarbeitung entsprechen. Dem entgegen sei der Fremdspracherwerb (FU) angeführt. Jener wiederum unterliegt nicht diesen natürlichen Prinzipien und wird im nächsten Unterpunkt näher erläutert (vgl. Klein und Dimroth 2003: 132). Wie bereits erwähnt ist der ESE nur eine Komponente der kognitiven Entwicklung des Kindes. Beim Zweitsprach- oder auch Fremdspracherwerb gilt diese Entwicklung meist weitgehend abgeschlossen. Dies bringt Vorteile mit sich, da gewisse Sprachmuster nicht erneut erlernt werden müssen und bereits zur Verfügung stehen, andererseits impliziert dies auch Nachteile, da es in manchen Fällen einer Umorientierung bedarf (vgl. Klein und Dimroth 2003: 132f.).

6.4. GESTEUERTER L2- ERWERB

Im Vergleich zum ungesteuerten Zweitspracherwerb, wurden am *gesteuerten Zweitspracherwerb (ZSE)* zahlreiche, empirische Untersuchungen durchgeführt. Grund ist, dass die Beschaffung der Daten sowie empirische Untersuchungen beim gesteuerten ZSE weitaus einfacher sind, ebenso gelten Probanden einer Sprachkursgruppe zugänglicher als türkische Emigranten (vgl. Klein 1987: 30).

Der Zweitspracherwerb existiert auch als gesteuerter Spracherwerb und meint den systematischen Eingriff in den Spracherwerb. Er dient nach Klein und Dimroth (2003) jedoch lediglich der Optimierung der Sprachfähigkeit (vgl. Klein und Dimroth 2003: 128). Muñoz (2002) trifft folgende Unterscheidung zwischen Zweit- und Fremdsprache: "Segunda lengua/ lengua extranjera: Se diferencia entre estos dos términos para resaltar que, en el primer caso, se trata de una lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz, mientras que, en el segundo caso, la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz. Por ejemplo, el inglés es una segunda lengua para un inmigrante mexicano en Estados Unidos, mientras que es una lengua extranjera para un estudiante en España" (Carmen Muñoz 2002: 112-113).

Der gesteuerte L2-Erwerb meint also den Erwerb jener Sprache, die nicht die Umgebungssprache ist und durch Unterricht bzw. durch Zuhilfenahme von Sprachlehrverfahren vermittelt wird. Als Abgrenzung zur Zweitsprache, die, wie bereits obig erwähnt, meist automatisch den ungesteuerten Erwerb meint, wird auch als Fremdsprachenunterricht (FU) bezeichnet (vgl. De Cillia 2010: 2).

6.5. ERSTSPRACHERWERB VERSUS ZWEITSPRACHERWERB

Wie in Kapitel 6.1. *Erstspracherwerb (ESE, L1-Erwerb)* beschrieben, führt der Erstspracherwerb in der Regel zu muttersprachlichem Niveau (vgl. Klein und Dimroth 2003: 130). Häufig jedoch wird nicht nur eine Sprache erworben, sondern gleich zwei oder mehrere. Die Frage, die sich hierbei stellt ist: inwiefern unterscheiden sich ESE und ZSE?

Der Beginn der Erstspracherwerbsforschung sieht sich in den 80er Jahren und gilt heute als weitgehend erforscht. Ähnlichen Prinzipien folgt die weitaus jüngere Zweitspracherwerbsforschung. Folge man der Identitätshypothese (vgl. Kapitel 7.7.1. *Die Identitätshypothese*), würde der ZSE denselben Gesetzmäßigkeiten wie jenen des ESE entsprechen. Anders die Auffassung der Kontrastivhypothese (vgl. Kapitel 7.7.2. *Kontrastivhypothese*). Sie besagt, dass beim ZSE nur noch jene Strukturen ausgebildet werden müssen, die sich von der Erstsprache unterscheiden. Dieser Auffassung zufolge wäre der Erwerb einer Zweitsprache, umso einfacher je ähnlicher die sprachlichen Strukturen der beiden Sprachen sind. Dem kann jedoch entgegen gehalten werden, dass gerade Unterschiede zur Vereinfachung des Erwerbs führen können.

Auch könnten die Ideen der Kontrastivhypothese Einfluss auf die Schnelligkeit des Zweitsprachenlerner haben. Vor allem in den 50er Jahren erregte diese Theorie schlichtweg aufgrund ihrer Logik viel Aufsehen und führte zur Erstellung „kontrastiver Grammatiken“.

Auch später wurde sie vielfach in unterschiedlichen Formen aufgegriffen, doch bleibt ihr Einfluss auf die Spracherwerbsforschung sehr gering. Dies liegt an folgenden Faktoren: nicht die linguistischen Unterschiede der jeweiligen Sprachsysteme sind wesentlich, sondern wie Sprecher ihre Sprachkenntnisse zum Ausdruck bringen, d.h. wie der Lerner den Input deutet. Auch die Häufigkeit des Inputs beeinflusst den Erwerbsprozess (vgl. „Spracherwerb als Verarbeitung von sprachlichem Input“; vgl. Klein und Dimroth 2003: 140).

Beim Zweitspracherwerb spielen zwei Einflussfaktoren, nämlich *Alter* des Sprechers und *Art* des Erwerbs (in der natürlichen Kommunikation oder in Form des Fremdsprachenunterrichts) eine wesentliche Rolle. Während der ESE mit der Geburt einsetzt, gibt es beim Zweitspracherwerb keine zeitlichen Einschränkungen. Eine zweite Sprache kann beispielsweise simultan zur ersten erworben werden, in diesem Fall jedoch spricht man vom bilingualen Erstspracherwerb oder aber kann der ZSE z.B. im frühen Kindesalter, wo sprachliche Strukturen in der Erstsprache noch nicht mal erworben sind, stattfinden, ebenso aber auch erst im späten Alter, wo Lernfortschritte erfahrungsgemäß nachlassen. Anzunehmen ist, dass es, je nach Alter, zu unterschiedlichen Ausprägungen des Spracherwerbs kommt (vgl. Klein und Dimroth 2003: 130).

Bezugnehmend auf die Art des Erwerbs soll auf den bereits erwähnten, ohne systematische Interventionen und durch die alltägliche Interaktion, erworbenen ESE verwiesen werden. Auch der Zweitspracherwerb kann durch alltägliche Kommunikation, d.h. ungesteuert, erworben werden. Beweggründe können die soziale Umgebung sein (vgl. Klein und Dimroth 2003: 130).

6.6. WIEDERERWERB

Der Wiedererwerb stellt eine Form des Spracherwerbs dar, die nicht selten der Fall ist. Sie kann sowohl Erst- als auch Zweitsprachen betreffen, die ganz oder zum Teil gelernt wurden, jedoch unzugänglich sind. Der Sprecher ist demnach nicht mehr in der Lage sie zu reproduzieren, jedoch ist sie in den Gehirnzellen nicht gelöscht und kann wieder erworben werden. Das Spektrum ist groß: es reicht vom Verschwinden einiger Wörter und Konstruktionen bis hin zum kompletten Sprachverlust.

Unabhängig vom Ausmaß, kann solch Sprachverlust folgende zwei Ursachen haben: es können erstens physiologische Gründe sein z.B. Sprachpathologien, Aphasien, die durch Verletzungen im Hirn auftreten, auch aber können Taubheit, Durchblutungsstörungen sowie periphere Störungen wie Kehlkopfkrebs Ursachen sein.

Zweitens kann die Notwendigkeit des Wiedererwerbs schlichtweg auch auf eine mangelnde Praxis zurückzuführen sein. Dies betrifft z.B. Kinder von Auswanderern, wo eine im Kindesalter erworbene Sprache nicht mehr angewendet wird (vgl. Klein 1987: 34).

Der Wiedererwerb ist nicht mit den Prinzipien des ESE oder ZSE vergleichbar. Eine Sprache, die aufgrund mangelnder Praxis verloren ging, lässt sich relativ rasch wieder erlernen; dies wurde jedoch nie empirisch belegt. Die Ergebnisse bei Betroffenen von Aphasie seien variabel. Der Wiedererwerb ist jedoch nicht mit den sonstigen Formen des Spracherwerbs vergleichbar (vgl. Klein 1987: 34f.).

6.7. SPRACHERWERB VERSUS SPRACHENLERNEN

Da die Termini Spracherwerb und Sprachenlernen in ihrer Bedeutung stark variieren, sollten jene Begriffe folgend erläutert werden. Spracherwerb ("adquisición") findet stets in natürlicher Umgebung statt und ist die Darstellung unbewusster, impliziter Sprechakte, wohingegen das Sprachenlernen ("aprendizaje") das gezielte Intervenieren in den Lehrprozess meint, das heißt gesteuert und explizit, durch Zuhilfenahme schulischer Lehrverfahren stattfindet (vgl. Krashen und Terrell 1984: 27). Der Unterricht wird nach Klein und Dimroth (2003) lediglich als mögliche Optimierung zum Spracherwerb angesehen (vgl. Klein und Dimroth 2003: 128).

Der Erwerb einer Sprache findet also im Alltag durch natürliche Kommunikation mit "Native-Speakern" statt. Der Austausch ist demnach authentisch. Das Lernen ist ein institutionalisierter Prozess der im Rahmen des Unterrichts stattfindet. Als Beispiel könnte das Sprachenlernen in der Pflichtschule genannt werden. Lehrende vermitteln Sprache, sie sind nicht zwingend "Native-Speaker". Krashen und Terrell (1984) liefern eine übersichtliche Gliederung zum Zwecke der Abgrenzung des Erwerbs – *picking it up* und des Lernens – *knowing the rules*:

Spracherwerb	Sprachlernen
unbewusst	bewusst
authentisch	künstlich
informell	formell
ungesteuert	gesteuert
implizit	explizit
→ Sprachspezifisch, kognitives System	→ Allgemeine Problemlösungskompetenz

Abb. 2: Spracherwerb versus Sprachlernen, vgl. Krashen und Terrell 1984: 27

7. BILINGUALISMUS: SPRACHE IN KONTAKT

Allgemein leben Sprachgemeinschaften nicht isoliert voneinander, sondern gilt als häufigster Fall, dass die Sprache der Gesellschaft mit zumindest einer oder mehreren Fremdsprachen in Kontakt tritt. Untersuchungen in diesem Bereich fallen unter den Terminus *Mehrsprachigkeit*. Dieser Begriff wird in folgender Arbeit verwendet, wenn es sich um eine allgemeine, wertfreie sowie globale Darstellung des Problems handelt. Wissenschaftler, die das Phänomen der Sprachkontaktsituationen untersuchen, verwenden den Begriff *Sprachen in Kontakt*. Jene, die sich mit der sozialen Dimension und der damit verbundenen Probleme beschäftigen, sprechen von *Sprachen in Konflikt*. In folgender Arbeit wird auf letztgenannten Begriff zurückgegriffen, wenn der Fokus auf soziale und politische Spannungssituationen gelegt wird (vgl. Kremnitz 1979: 45).

7.1. DEFINITIONEN FÜR BILINGUALISMUS

Es gibt zahlreiche Definitionen für das Phänomen des Bilingualismus, jene reichen von Kompetenzen eines "Native-Speakers" ("native-like competence") in zwei Sprachen bis hin zu bescheidenen Kenntnissen ("minimal proficiency") in einer zweiten Sprache. Doch sind weder *native like competence*, noch *minimal proficiency* genau definierte Begriffe. Die allgemeine, am meisten vertretene Definition von Bilingualismus ist die *Beherrschung* zweier Sprachen (vgl. Mora-Golovátina 2013: 8). Spricht man von Bilingualismus, so stellen sich folgende Fragen:

- Kann jemand, der eine zweite Sprache auf muttersprachlichem Niveau beherrscht, jedoch einen starken Akzent in der zweiten Sprache hat, als bilingual bezeichnet werden? (vgl. Blanc und Hamers 1989: 6f.)
- Kann jemand, der einen Sprachkurs absolviert hat, jedoch nicht fähig ist in allen Situationen zu kommunizieren als bilingual bezeichnet werden? (vgl. Blanc und Hamers 1989: 6f.)

Dies sind komplexe Fragen, die nicht mit einem einfachen Ja oder Nein beantwortet werden können. Fest steht jedoch, dass Bilingualismus weitaus mehr als *“knowing two languages“* ist (vgl. Gottardo und Grant 2008a: 1). Nach Baker und Jones (1989) ist Zweisprachigkeit ein Phänomen, das mehrere Dimensionen miteinschließt (vgl. Baker und Jones 1989: 2f.). Streng betrachtet meint Zweisprachigkeit „[...] die Praxis, abwechselnd zwei Sprachen zu gebrauchen“ (Kremnitz 1979: 44). Allgemein gilt der Begriff Zweisprachigkeit jedoch als nur schwer definierbar. Je nach Anzahl, der sich in Kontakt befindenden Sprachen wird von *Zweisprachigkeit*, *Dreisprachigkeit* und *Mehrsprachigkeit* gesprochen. Auch der Begriff *Vielsprachigkeit* findet für letzteren Begriff häufig Verwendung. Der Begriff Bilingualismus stammt grundsätzlich aus der Psychologie und bezieht sich auf das Individuum (vgl. Kremnitz 1979: 45).

7.2. DIE ROLLE DER ELTERN

Bilinguale Kindererziehung bedarf einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Kind. Die Eltern müssen zusätzlichen Aufwand beim Lesen und Schreiben betreiben, wenn sie möchten, dass ihr Kind erfolgreiche Kenntnisse in beiden Sprachen erwirbt (vgl. Genesee 2008: 22). Ihre Funktion als Modellfunktion ist bedeutend. Schließlich imitieren Kinder oft das Verhalten ihrer Eltern und folgen deren Betrachtungsweisen. Eine positive Einstellung zu beiden Sprachen von Seiten der Eltern ist demnach von großer Bedeutung. Vermitteln Eltern dem Kind eine positive Haltung zu den Kulturen sowie die Nützlichkeit der jeweiligen Sprachen, wird das Kind positiv beeinflusst. Umgekehrt bewirkt eine negative Haltung ein negatives Bild beim Kind (vgl. Arnberg 1987: 13).

Ist die Rede von zweisprachiger Kindererziehung und der Gewichtung der beiden Sprachen, so spielt die Rolle der Eltern und die emotionale und sprachliche Bindung eine wesentliche Rolle. Ist die emotionale Zuwendung zum Kind eingeschränkt, kann der Spracherwerb gebremst werden. Im Falle, dass die Mutter eine Sprache, der Vater eine andere spricht, einer der beiden Elternteile jedoch wenig Engagement für den Spracherwerb zeigt, kann dies dazu führen, dass das Kind eine Sprache verzögert erwirbt und sich ein Ungleichgewicht mit dem Resultat einer starken und einer schwachen Sprache ergibt. Um ein erfolgreiches Ergebnis zu erzielen, ist eine Sprachvermittlung in möglichst gleicher Intensität Voraussetzung. Die Zuwendung ist nicht zwingend an die Eltern gebunden, ebenso können Geschwister, Großeltern, Freunde oder andere Personen des Vertrauens diese Rolle übernehmen oder positiv beeinflussen. Auch die Umgebung allgemein, d.h. Schule und das Alltagsleben spielen eine wichtige Rolle (vgl. Kielhöfer und Jonekeit 1998: 15; vgl. Arnberg 1987: 17).

Grosjean (1982: 166) fasst die Wichtigkeit einer positiven Haltung zu beiden Sprachen und deren Begünstigung einer Zustimmung oder, im negativen Fall bei negativer Haltung, einer Ablehnung zur Sprache von Seiten des Kindes wie folgt zusammen: *“If the two cultures are valued equally in the home, in the school and in the society at large and if biculturalism is judged to be as valuable as monoculturalism, the children and adolescents who are in contact with two cultures will accept both instead of rejecting by one or the other or my both“* (Grosjean 1982: 166).

7.3. FORMEN VON ZWEISPRACHIGKEIT AUS DER PSYCHOLOGIE

Allgemein unterscheidet die Psychologie zwischen *instrumentaler* und *integrativer* Zweisprachigkeit, d.h. zwischen instrumentaler und integrativer Motivation beim Erwerb einer zweiten Sprache. Bei ersterem liegen die Gründe, eine zweite Sprache zu erlernen in der Praxis; etwa wird Sprache z.B. erlernt, um eine Arbeit zu bekommen.

Dabei hat der Sprecher nicht das Ziel, seine Sprachkenntnisse zu perfektionieren oder sich in eine neue Kultur zu integrieren, während im zweiten Fall das Individuum eine zweite Sprache lernen will, die Kenntnisse darin perfektionieren möchte und anstrebt, Mitglied einer Gesellschaft zu werden (vgl. Kremnitz 1979: 45).

Auch wird zwischen *geordneter* oder *ungeordneter Zweisprachigkeit* unterschieden, deren Differenzierung sich auf psychologische Gründe zurückführen lässt. Der erste Fall trifft auf jene Menschen zu, die zwei Sprachen systematisch sowie zweckmäßig voneinander trennen und bei deren Gebrauch es nur zu wenigen Interferenzen zwischen den beiden Sprachen kommt. Im zweiten Fall hingegen kommt es aufgrund des Mischens beider Sprachsysteme zu einem „Übersystem“ und einem hohen Maß an Interferenzen (vgl. Kremnitz 1979:45f.).

Von *begrenzter* und *unbegrenzter* Zweisprachigkeit wird je nach Art der Verbreitung einer Fremdsprache in einer Gesellschaft gesprochen. Ersteres kann gebildet oder populär sein, je nachdem ob es sich um intellektuelle Minderheiten oder eher breite Gebiete mit hohen Einwanderungszahlen handelt (vgl. Kremnitz 1979: 46).

Des Weiteren kann Zweisprachigkeit *familienbedingt* sein, d.h. sie findet innerhalb der Familie statt, oder aber auch *umweltbedingt*, d.h. sie bezieht sich auf ein begrenztes Gebiet. Letzt genannte Form kann *einheitlich* sein, und zwar dann wenn eine ganze Bevölkerungsgruppe zwei Sprachen verwendet und *dual*, wenn zwei Sprachgemeinschaften in einem Gebiet zusammen leben (vgl. Kremnitz 1979: 46f.).

Gemäß der gesellschaftlichen Funktion von Sprache, wird zwischen *neutraler* und *diglossischer Zweisprachigkeit* unterschieden. Neutral ist sie dann, wenn das Individuum frei wählen kann, die eine oder die andere Sprache zu verwenden.

Unterliegt der Gebrauch der zwei Sprachen jedoch nicht der freien Wahl beim Sprecher, so ist von diglossischer Zweisprachigkeit die Rede. Sprache A kommt demnach ein höherer Status als Sprache B zu.

Während in Katalonien in den Jahren 1931-1939 eine neutrale Zweisprachigkeit herrschte, kam es unter der Herrschaft Franco's (1939-1975) zur Unterdrückung des Katalanischen. Er beharrte auf die ausschließliche Verwendung des Spanischen. Ziel war eine monozentrische Staatskultur "Una gran libre"³. Das Spanische hatte während der Franco-Diktatur den Status der einzigen Amtssprache (vgl. Doppelbauer und Cichon 2008: 7).

³ Online unter: [<http://www.elpais.com/fotogaleria/Simbolos/franquistas/Espana/4473-1/elpgal/>], besucht am 06.02.2015.

Des Weiteren wird zwischen *offizieller* und *inoffizieller Zweisprachigkeit* differenziert. Gelten beide Sprachen, wie es etwa in Belgien der Fall ist, als amtlich anerkannt, so wird von offizieller Zweisprachigkeit gesprochen. Bei inoffizieller Zweisprachigkeit ist die Sprache amtlich nicht anerkannt, dann muss differenziert werden, ob jene in bestimmten öffentlichen Veranstaltungen erlaubt ist oder nicht. Sie kann geduldet oder gar verfolgt werden (vgl. Kremnitz 1979: 47).

Letzte Unterscheidung wird zwischen *symmetrischer* und *asymmetrischer Zweisprachigkeit* gemacht. Jene Unterscheidung bezieht sich auf den Beherrschungsgrad der Sprache. Erstere wird auch als aktive Zweisprachigkeit bezeichnet. Im Falle einer asymmetrischen Zweisprachigkeit wird eine weitere Unterscheidung getroffen: sie kann *rezeptiv*, d.h. der Sprecher kann die zweite Sprache verstehen, jedoch nicht sprechen, *nicht-rezeptiv*, wenn die zweite Sprache gesprochen aber schlecht verstanden wird, *technisch*, wenn sie nur am Arbeitsplatz gebraucht wird und *schriftbedingt* sein, wenn der Sprecher die zweite Sprache nur beim Lesen oder Schreiben versteht. Allgemein ist „[...] die gleichzeitige vollständige Beherrschung zweier in Kontakt befindlichen Sprachen schwer: deshalb sind zweisprachige Individuen selten, viel seltener, als Ideologen der ‚glücklichen Zweisprachigkeit‘ glauben (Kremnitz 1979: 46).

7.4. SPRACHFÄHIGKEIT VERSUS SPRACHVERWENDUNG

Grundsätzlich ist es wichtig zwischen Sprachfähigkeit und Sprachverwendung zu unterscheiden. Eine Person mag in der Lage sein zwei Sprachen zu beherrschen, gebraucht jedoch nur eine der beiden regelmäßig. Anders mag eine Person zwei Sprachen beherrschen und auch anwenden, jedoch über ein niedrigeres Niveau in einer der beiden Sprachen verfügen. Eine andere Person wiederum verwendet möglicherweise eine Sprache für die mündliche Kommunikation und die zweite lediglich für das Schreiben und Lesen. Allgemein variieren die Sprachkenntnisse bilingualer Personen in den Kompetenzen Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben (vgl. Baker 2001: 3).

Vielen Wissenschaftlern zufolge sei ein muttersprachliches Niveau in beiden Sprachen nur selten der Fall (vgl. Baker 1998: 3; vgl. Bialystok 2001: 10); man würde dabei von *“true bilingualism“* sprechen (vgl. Gottardo und Grant 2008: 1). Das bedeutet nicht, dass nicht einige bilinguale Personen gleiche Sprachkenntnisse in beiden Sprachen aufweisen.

Allgemein müssen bilinguale Sprecher nicht über die gleichen Kenntnisse in beiden Sprachen verfügen, um als bilingual zu gelten. In den meisten Fällen werden die Sprachen für unterschiedliche Bereiche und zu unterschiedlichen Zwecken eingesetzt und variieren somit in deren Ausprägungen. Es existiert demnach meist ein Ungleichgewicht, eine Sprache wird fast immer von der anderen dominiert. Die *dominierende Sprache*, meist auch diejenige, die besser beherrscht wird, wird als *starke Sprache*, die *dominierte* als *schwache* bezeichnet. Meist bedingt ein Aspekt den anderen, d.h. die stärkere Sprache wird häufig besser beherrscht, weil sie öfter verwendet wird, demnach die andere dominiert (vgl. Kielhöfer und Jonekeit 1998: 12).

Hierzu ein Beispiel: Jemand verwendet eine Sprache ausschließlich am Arbeitsplatz, während er die andere zuhause und in seiner sozialen Umgebung spricht (vgl. Baker 2001: 7; vgl. Cunningham-Andersson und Andersson 1999: 54f.; vgl. Fabbro 1999: 107f.). Meist ist die Sprachwahl bei bilingualen Personen nicht willkürlich, sondern durch eine Situation bestimmt (vgl. Kielhöfer und Jonekeit 1998: 12). Grundsätzlich ist eine der beiden Sprachen mehr ausgebildet. Dies muss jedoch zwingend die L1 sein (vgl. Baker und Jones 1998: 3; vgl. Gottardo und Grant 2008b: 1).

7.5. ALTER UND BEWUSSTSEIN

Der Faktor Alter spielt eine wesentliche Rolle im Bereich des Bilingualismus' (vgl. August und Shanahan 2006: 1; vgl. Baker 2001: 97; vgl. Bialystok 2007b: 211; vgl. Genesee 2008: 34). Dies betreffe nicht nur die kognitive, sondern auch die linguistische, neurophysiologische sowie soziokulturelle Entwicklung (vgl. Black und Hamers 1989: 10).

Jedes Kind⁴ erreicht normalerweise eine perfekte Sprachbeherrschung. Damit ist nicht gemeint, dass das Sprachniveau nicht auch noch perfektioniert werden könnte, jedoch weicht es nicht auffällig von dem seiner sozialen Umgebung ab. Gleichsam erwerben Kinder nicht selten auch eine zweite Sprache auf perfektem Niveau, wohingegen Erwachsenen das Erlernen einer Sprache bis zu einem perfekten Niveau nur selten gelingt. Häufig stagniert der Spracherwerb der Erwachsenen auf einem bestimmten Niveau (vgl. Klein und Dimroth 2003: 130).

Es existiert der allgemeine Glaube, dass der beste Weg zwei Sprachen zu lernen sei, von früher Kindheit an mit beiden Sprachen konfrontiert zu werden. Jüngere Kinder erreichen meist ein höheres Niveau in beiden Sprachen, als Ältere oder Erwachsene es tun. Das betrifft vor allem den Bereich der Phonologie. Der Zweitspracherwerbsprozess bei Kindern wird, im Vergleich zu Erwachsenen, mit dem Verb *erwerben* und nicht mit *lernen* beschrieben (vgl. Kapitel 6.7. *Spracherwerb versus Sprachenlernen*). Grund, dass Erwachsene Sprachen weniger gut beherrschen, liegt auch an der erhöhten Hemmschwelle; Erwachsene haben häufig mehr Angst, Fehler zu machen (vgl. Klein und Dimroth 2003: 130). Dem entgegen findet der Erwerbsprozess einer zweiten Sprache bei älteren Kindern und Erwachsenen rascher statt, als bei jüngeren Kindern, dem ist jedoch nur anfänglich so. Dies lässt sich auf die bereits ausgebildeten Kenntnisse in der L1 (auch dem Schreiben) zurückführen. So lernen Jugendliche eine zweite Sprache schneller, als junge Kinder, da sie jenen auf intellektuellem Niveau beziehungsweise in ihrer kognitiven Entwicklung voraus sind. Nicht außer Acht gelassen werden darf jedoch die Dauer und Intensität, der die Kinder und Jugendlichen in der zweiten Sprache ausgesetzt sind. Kinder, die sich weniger häufig mit der L2 beschäftigen, werden ein dementsprechend niedrigeres Niveau aufweisen, als jene, die häufigeren Sprachkontakt haben (vgl. Baker 2006: 128; vgl. Genesee 2008: 35; vgl. Johnson und Newport 1989: 63; vgl. Snow und Hoefnagel-Höhle 1978: 1124).

⁴ sofern keine physiologischen Einschränkungen vorliegen

Anzunehmen ist, dass sich der Spracherwerb nach der Pubertät verändert. Es liegt nahe, dass dies mit biologischen Veränderungen im Gehirn des Menschen zusammenhängt. Dem ging der amerikanische Biologe Eric Lenneberg 1967 nach. Er stellt die Theorie auf, dass es eine *kritische Spanne* (*“critical period”*) in der das Hirn besonders rezeptiv ist, gibt (vgl. Kapitel 7.6. *Die Kritische Spanne* (*“critical period”*)). Jene endet etwa mit Beginn der Pubertät. Es ist jedoch nicht ausgeschlossen, auch noch nach der Pubertät eine zweite Sprache perfekt und auch akzentfrei zu erwerben (vgl. Klein und Dimroth 2003: 143).

Allgemein kann noch keine Antwort darauf gegeben werden, in welchem Alter mit der L2 begonnen werden soll. Nach Vildomec (239) soll jedoch eine zweite Sprache so früh wie möglich erlernt werden, um sie weitgehend akzentfrei und gewandt sprechen zu können. Weinreich (76) schließt sich dem an; er meine das ideale Alter wäre bis 10, 11 Jahre. Ist Zweisprachigkeit *notwendig*, so empfiehlt es sich die L2-Sprache mit 6 Jahren zu beginnen, besteht lediglich persönliches Interesse am Erwerb einer zweiten Sprache, so kann später damit begonnen werden. Das Alter von 11 Jahren sollte jedoch nicht überschritten werden (vgl. Kremnitz 1979: 54).

7.6. DIE „KRITISCHE SPANNE“ (“CRITICAL PERIOD“)

Vor mehr als 30 Jahren zeigten Studien bereits auf, dass der Zweitspracherwerb in vielerlei Hinsicht ähnlichen Strukturen wie die des Erstspracherwerbs unterliegt (vgl. Snow und Hoefnagel-Höhle 1978: 114). Wie im Kapitel 7.5. *Alter und Bewusstsein* bereits erwähnt wurde, spielt der Faktor Alter eine wesentliche Rolle beim Erlernen einer zweiten Sprache. Es existieren eine Vielzahl von Studien, die der Frage nachgehen, inwiefern das Alter Einfluss auf die Kompetenzen in einer L2 hat.

Unterschiedliche Studien zeigten, dass Kinder im Vergleich zu Erwachsenen beim Erwerb einer zweiten Sprache weitaus erfolgreicher sind (vgl. Bialystok 2001: 73). In diesem Kontext sei die Wichtigkeit des Gehirns, speziell die linken Hirnhälfte, zu erwähnen. Darauf soll folglich näher eingegangen werden:

Man stellte fest, dass es in der Kindheit eine bestimmte Phase gibt, in der das menschliche Gehirn hinsichtlich des Erwerbs einer Sprache besonders aufnahmefähig für *Input* und den Erwerb einer Sprache ist (vgl. Yule 2006: 145). Diese Phase findet die Bezeichnung *“critical period”* („kritische Spanne“). Was ihre Dauer betrifft, so existieren gespaltene Meinungen. Häufig wird die Zeitspanne von der Geburt bis zur Pubertät angeführt, jedoch gibt es, wie gesagt, unterschiedliche Ansichten bezüglich eines exakten zeitlichen Rahmens (vgl. Hakuta et al. 2003: 31; vgl. Snow & Hoefnagel-Hoehle 1978: 1114; vgl. Yule 2006: 145).

Diese Hypothese einer *“critical period”* wurde ursprünglich von dem Neuropsychologen Wilder Penfield und seinem Co-Autor Lamar Roberts (1959) aufgestellt. Sie sehen den Erwerb der L2 in Verbindung mit der physiologischen Entwicklung des Gehirns. Ihre Hypothese wurde 1967 von Eric Lenneberg weitergeführt. Seine viel diskutierte Hypothese lautet wie folgt (vgl. Klein 1987: 22):

“primary language acquisition must occur during a critical period which ends at about the age of puberty with the establishment of cerebral lateralization of function” (Snow und Hoefnagel-Höhle 1978: 1114).

Des Weiteren meint er: “any language learning which occurs after the age of puberty will be slower and less successful than normal first language learning” (ibid.)

Diese Annahme soll jedoch nicht ausschließen, dass nicht auch noch nach der Pubertät eine L2 perfekt erworben werden kann, jedoch unterliege der Erwerb anderen physiologischen Prozessen, weshalb nach der Pubertät eine Unterscheidung im Erlernen und auch Vermitteln einer L2 wichtig ist. Schließlich müsste demnach Unterricht nach der Pubertät anders konzipiert werden. Zweifelhaft ist jedoch, dass dies alleinig auf biologische Faktoren zurückzuführen sei. Häufig ist es auch der Fall, dass bei Erwachsenen die Bereitschaft, ihre soziale Identität aufzugeben, eine Hürde darstellt. 1979 führte Neufeld eine Untersuchung an Erwachsenen Zweitsprachenlernern durch. Vor allem im Bereich der Phonologie haben Erwachsene oft Probleme (vgl. Klein 1987: 22). Seine Studien haben jedoch gezeigt, dass auch ambitionierte Erwachsene in der Lage sind „[...] für sie gänzlich exotische Sprachen so perfekt lernen zu können, daß sie vom muttersprachlichen Sprechern nicht mehr am „Akzent“ erkannt werden“ (Klein 1987: 22). Dies sei der Beweis dafür, dass ein perfekter Zweitspracherwerb aus biologischer Perspektive auch nach der Pubertät noch möglich ist (ibid.).

Nach Eric Lenneberg zeichne sich bei Kindern beim Erwerb einer Sprache nach dem 7. Lebensjahr ein ausländischer Akzent ab (vgl. Hurford 1990: 161).

Bereits vor mehr als 30 Jahren wurde festgestellt, dass der Erwerb der Erstsprache ähnlichen Prinzipien wie die der Zweitsprache folgt (vgl. Snow und Hoefnagel-Höhle 1978: 1114). Genesee (2006: 60) fand ebenso heraus, dass sprachliche Entwicklungsmuster bilingualer Kinder ähnlich ihren monolingualen Peers, die dieselben Sprachen erlernen, sind. Es kann davon ausgegangen werden, dass es nicht nur *eine* kritische Spanne gibt, sondern mehrere kritische Phasen “for different linguistic features that close at different times” (Bialystok 2001: 80; Kovelman 2008b: 205). Das bedeutet, dass bei bilingualen Kindern beispielsweise eine kritische Phase für den Bereich der Phonetik zu erkennen ist, möglicherweise aber nicht für andere Bereiche wie z.B. Syntax. Die kritische Spanne für den Bereich der Lautbildung gelte bereits in früher Kindheit als abgeschlossen. Untersuchungen zeigen, dass Kinder bereits mit einem Monat fähig sind unterschiedliche phonologische Laute zu differenzieren (vgl. Bialystok 2001: 78; vgl. Kuhl 2009: 837). Wie bereits erwähnt, zeigt sich späterer Zweitspracherwerb häufig mit einem „Akzent“. Doch, so Bialystock (2001: 79), gäbe es Ausnahmen in beide Richtungen, nämlich bilinguale Kinder, die einen ausländischen Akzent haben, ebenso wie Erwachsene, die dem scheinbar unvermeidlichen phonologischen Problem, entkommen. Trotz der bestehenden Ausnahmen jedoch, gilt der Akzent bei späteren L2-Lernern als primäres Merkmal. Kuhl (2010) spricht in einem Vortrag vom Alter von 7 Jahren, mit dem der Sprachlernprozess stark abnehme (siehe Abbildung 3).

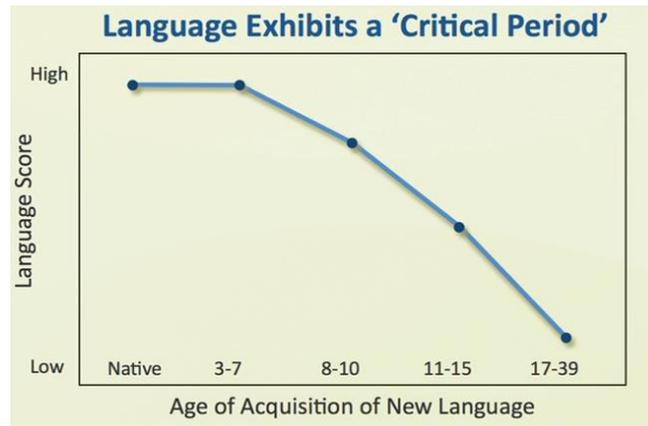


Abb. 3: Language Exhibits a 'Critical Period', Kuhl 2010

Als besondere Fähigkeit von Babys erwähnt Kuhl (2010), dass jene bis zu einem halben Jahr im Stande seien, Lautsysteme unterschiedlicher Sprachen zu differenzieren. Um Sprache zu bewahren, müsse mit Babys gesprochen werden. Sie bezeichnet Babys als Genies. Bis, wie obig erwähnt, zum Alter von 7 Jahren sei der Erwerbsprozess erstaunlich gut, danach, wie aus Abbildung 3 zu entnehmen ist, lässt sich eine systematische Dekadenz beim Sprachenlernen beobachten (vgl. Kuhl 2010).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Erfolg des Erwerbs einer Zweitsprache mit steigendem Alter abnimmt. Ohne Zweifel stellen in diesem Kontext soziale Faktoren, Familie, Funktion der Sprache sowie Schule bedeutende Einflussfaktoren dar (vgl. Hakuta et al. 2003: 37). Doch alles in allem fasst Hakuta et al. (2003: 37) wie folgt zusammen: "second-language proficiency does in fact decline with increasing age of initial exposure". Es wäre ein Irrglaube zu meinen, dass alle Kinder Sprache wie ein „Schwamm“ aufsaugen; auch gilt der Faktor Zeit als wesentlich, weshalb der frühe Kontakt mit beiden Sprachen für einen perfekten Erwerb von großer Bedeutung ist (vgl. Ball 2001: 27; vgl. Kovelman et al. 2008b: 217). Zweifelslos dürfen Sprachbegabung und das Individuum selbst nie außer Acht gelassen werden (vgl. Kremnitz: 1979: 49).

7.7. THEORIEN DES L2-ERWERBS

7.7.1. DIE IDENTITÄTSHYPOTHESE

Die Identitätshypothese meint, dass der Erwerb der Erstsprache denselben Gesetzmäßigkeiten wie dem der Zweitsprache unterliege. Demnach gehe sie in ihrer extremsten Erscheinung davon aus, dass es nicht von Belang ist, ob bereits eine zweite Sprache erworben wurde oder nicht. Obgleich sie in ihrer radikalsten Form keine Anhänger fand, existiert vielfach die Meinung, dass Erstsprach- und Zweitspracherwerb mehrheitlich denselben Prinzipien entsprechen (vgl. Klein 1987: 36).

Auf sie wurde tatsächlich zurückgegriffen, jedoch lediglich betreffend einzelner Grammatikgebiete wie etwa die Negation oder die Reihung der Flexionsmorpheme im Englischen (vgl. Klein und Dimroth 2003: 139f.).

In Anbetracht der Identitätshypothese sind folgende 5 Faktoren von Bedeutung:

- 1) Die Aussprache - die Lernumgebung betreffend - wird in den meisten Fällen lediglich in der L1 perfektioniert. Es besteht zwar die Möglichkeit auch in der L2 akzentfrei zu werden, dies wird jedoch als unwahrscheinlich angesehen.
- 2) Die Vermutung, dass Erstsprach- und Zweitspracherwerb denselben Prinzipien folgen, wird durch den ähnlichen Ablauf der Entwicklung bestimmter Schemata wie z.B. Negation, Bildung von Fragen bestätigt werden.
- 3) Trotz Ähnlichkeit in den Erwerbsprozessen, werden zwischen dem Erlernen einer Sprache durch die Mutter, die Umgebung oder Lehrer stets Unterschiede bestehen.
- 4) Gewiss weisen Erst- und Zweitspracherwerb Gemeinsamkeiten auf, die existierenden Unterschiede dürfen jedoch nicht unbeachtet gelassen werden.
- 5) Ungleichheiten in der sozialen sowie kognitiven Entwicklung des Kindes und deren Konsequenzen sind nicht von großem Belang.

Die Identitätshypothese sieht den Spracherwerbsprozess demnach als analogen Prozess an. Sowohl beim Erstspracherwerb als auch beim Zweitspracherwerb kommt es durch intensive Auseinandersetzung mit der Sprache zur Aktivierung angeborener, mentaler Prozesse. Der Zweitspracherwerb folge demselben Ablauf und derselben Reihenfolge wie der des Erstspracherwerbs, woraus sich eine enge Relation mit dem LAD (Language acquisition device) – der angeborenen Spracherwerbstrukturen und den Erwerbsequenzen – beobachten lässt (vgl. Klein 1992: 36f.).

7.7.2. DIE KONTRASTIVHYPOTHESE

Der Identitätshypothese gegenüber steht die Kontrastivhypothese. Ihr zufolge wird der Erwerb der Zweitsprache von den bereits erworbenen Strukturen der Erstsprache bestimmt (vgl. Klein 1987: 37f.). Der Sprecher müsse lediglich jene Strukturen neu erwerben, welche Erst- und Zweitsprache nicht gemeinsam haben (vgl. Klein und Dimroth 2003: 139f.). Daraus ließe sich ableiten, dass je größer die Abweichung, desto schwerer der Erwerb der Zweitsprache wäre, es komme zu Fehlern und Interferenzen von der ES in die ZS, zum sogenannten negativen Transfer. Ebenso aber auch würde es umgekehrt bedeuten, dass Entsprechungen in den jeweiligen Sprachen zur Vereinfachung und Erhöhung des Tempos des Erwerbs führen, dem sogenannten *positiven Transfer*. Auch diese Theorie findet unterschiedlich starke Aufmerksamkeit.

Es existierte die Hoffnung, dass das Kontrastieren von ESE und ZSE Lernschwierigkeiten erfassen ließe, was für die Unterrichtsforschung von positiver Erkenntnis gewesen wäre.

Als Fakt gilt die Kontrastivhypothese jedoch als nicht wahr, da sie deutliche Mängel aufweist. Fehler und Lernschwierigkeiten treten in Bereichen auf, wo Sprachen auffällig voneinander abweichen, ebenso aber fällt es Lernern leicht, jene Strukturen zu erwerben.

Auch existiert der umgekehrte Fall, dass dort wo sich Sprachen sehr ähnlich sind, Fehler und Schwierigkeiten auftreten. Die Kontrastivhypothese kann demzufolge lediglich in ihrer abgeschwächten Form, als das positive und negative Einwirkungen aus der Erstsprache bestehen, verwendet werden (vgl. Klein und Dimroth 2003: 139f.; vgl. Klein 1987: 38f.).

7.7.3. DIE MONITOR-THEORIE NACH STEPHEN KRASHEN (1981)

Während sich die zwei obig genannten Theorieansätze, Identitätshypothese und Kontrastivhypothese, auf die Unterscheidung zwischen ESE und ZSE beziehen, liegt der Fokus bei der Monitor-Theorie auf der Abgrenzung zwischen *ungesteuertem (acquisition)* und *gesteuertem (learning) Spracherwerb* (vgl. Kapitel 6.3. *Natürlicher L2- Erwerb* und 6.4. *Gesteuerter L2- Erwerb*; vgl. Klein 1987: 38f). Sie lässt sich allgemein durch drei Auffassungen zusammenfassen:

- 1) Erwachsene haben zwei Möglichkeiten sich Sprache anzueignen: erstens, durch unbewussten Spracherwerb oder zweitens, durch bewusstes Sprachenlernen. Der Unterschied zwischen Erwerb und Lernen wurde in Kapitel 6.7. *Spracherwerb versus Sprachenlernen* erläutert. Dem unbewussten, ungesteuerten Spracherwerb kommt dabei weitaus mehr Bedeutung zu. Der Fokus liegt nicht an der Struktur der Äußerungen, sondern auf deren Verständnis, d.h. Äußerungen zu verstehen und auch selbst als Sprecher verstanden zu werden. Dieser Prozess findet unbewusst, intuitiv statt. Der Spracherwerb zeigt häufig Entwicklungssequenzen auf, die unveränderbar sind. Des Weiteren wird ein zielgerichtetes, sinnvolles Interagieren in der Zielsprache als Notwendigkeit angesehen.
Das Sprachenlernen hingegen ist ein expliziter Lernvorgang mittels Regeln. Hier kommt dem Faktor Selbstkontrolle eine wesentliche Rolle zu.
- 2) Die Monitortheorie meint, wie schon der Name sagt, dass für das Lernen einer Sprache ein Monitor notwendig ist. Er gilt als Kontrollinstanz, überwacht sozusagen den Sprachlernprozess. Über den Monitor wird erworbenes Wissen gesteuert und geleitet, die Sprachverarbeitung beeinflusst und, wenn notwendig, verändert.
- 3) In der Sprechersituation kann der „Monitor“ jedoch nur funktionieren, wenn ausreichend Zeit für die Sprachverarbeitung gegeben ist, der Sprecher auf die Korrektheit der Form achtet und die Gesetzmäßigkeiten der Sprache kennt.

Betrachte man die Monitortheorie, so heben sich gesteuerter und ungesteuerter Spracherwerb deutlich voneinander ab. Für beide Erwerbsformen steht jedoch der „Erwerb“ an erster Stelle.

Der „Monitor“ überwacht die Fähigkeiten des Sprechers, sein Verständnis sowie dessen Sprachproduktion und ist eine von außen einwirkende Kontrollinstanz. Die Monitor-Theorie ist keine Spracherwerbtheorie, die die den Spracherwerb determinierenden, kausalen Faktoren untersucht. Sie folgt der Auffassung, dass Spracherwerb von außen intentional und gezielt beeinflusst werden kann (vgl. Klein 1987: 38f.).

Krashen (1984: 27) zufolge lässt sich das Wissen, dass der Sprecher in der spontanen Interaktion braucht, lediglich auf dessen intuitiven Erwerb zurückführen. Die Ausbildung des bewussten Systems (*learning*) beginne erst mit dem Stadium der formalen Operation. Auf diese Weise bestünde zwar auch die Möglichkeit eine Sprache zu erwerben, sie sei jedoch für eine Bewältigung spontaner Kommunikation im Alltag unzureichend. Auf sie kann jedoch, vorausgesetzt man verfügt über genügend Zeit, zurückgegriffen werden, um begonnenes Formulieren aus dem unbewussten System zu korrigieren (vgl. Krashen und Terrell 1984: 27; vgl. Wode 1993: 315).

Inwiefern sie wahr ist, ist umstritten. Fest steht jedoch, dass im Falle ihrer Gültigkeit, Krashens Theorie von essentieller Bedeutung für den Unterricht hätte (vgl. Klein 1987: 38f.).

8. FORMEN DES BILINGUALISMUS

8.1. SIMULTANER VERSUS SUKZESSIONER BILINGUALISMUS

Im Allgemeinen lernen bilinguale Kinder Sprache auf zwei unterschiedlichen Wegen: entweder ist das Kind von Geburt an parallel zwei Sprachen ausgesetzt, in diesem Fall spricht man vom *simultanen Bilingualismus*, oder aber lernt das Kind eine Sprache nach der anderen, dann spricht man vom *sukzessiven Bilingualismus*. Fest steht, dass sowohl bei simultanen als auch bei sukzessivem Bilingualismus in früher Kindheit ein hoher Grad an Zweisprachigkeit erreicht werden kann.

Zum Zwecke einer Abgrenzung der Termini simultaner und sukzessiver Bilingualismus wird häufig das Alter von 3 Jahren angeführt. Von da an würden Kinder beginnen die zwei Sprachen bewusst wahrzunehmen und zu trennen. Häufig wird auch das Alter von 6 Jahren als Schnittpunkt genannt, da Kinder Sprache etwa mit Eintritt der Schule „anders“ wahrnehmen. Man unterscheidet dann zwischen *deduktivem* und *induktivem* Lernen (vgl. Arnberg 1987: 66; vgl. Kempert und Hardy 2012: 27). So existiert keine Regel, die besagt, dass ein Kind eine zweite Sprache gezwungener Weise ab der Geburt lernen muss, um bilingual zu werden. Welches sprachliche Niveau das Kind letzten Endes erreicht, hängt vor allem auch von äußerlichen Faktoren, z.B. inwiefern die zweite Sprache begünstigt wird, ab. Dennoch steht außer Zweifel, dass zwischen einem Kind, das bereits im frühen Kindesalter, beispielsweise mit 4 Jahren und einem Kind, das eine zweite Sprache im Alter von zehn lernt, Unterschiede bestehen. Somit stellt sich auch in der Forschung im Bereich des sukzessiven Zweitspracherwerbs die Frage *ab wann* eine zweite Sprache eingeführt werden soll (vgl. Arnberg 1987: 66).

8.2. ZUSAMMENGESETZTER BILINGUALISMUS

Im Falle des bilingualen Erstspracherwerbs entwickelt das Kind zwei Sprachsysteme parallel, z.B. Französisch und Deutsch. Jene zwei Sprachen scheinen auf den ersten Blick völlig unterschiedlich zu sein, sind es auch in vielen Aspekten, doch ebenso bestehen auch einige Gemeinsamkeiten zwischen ihnen. So weisen sie beispielsweise in Bereichen wie Zeit, Modalität und Person gleiche Muster auf und ähneln sich oft auch in syntaktischen Strukturen oder haben Wortentsprechungen. Es ist demzufolge nicht abwegig anzunehmen, dass das Kind *ein* System mit jedoch variablen Komponenten, auf welche das Kind je nach Bedarf zurückgreift, entwickelt. Vor allem den Bereich des Wortschatzes betreffend, treffe diese Theorie zu. Schließlich werden für ein und dasselbe Wort, z.B. „Stuhl“, zwei phonologische Bezeichnungen, [[tu:l] und [[ɛzə] gelernt, welche je nach Gesprächspartner gewählt (vgl. Klein 1987: 23).

8.3. NATÜRLICHER BILINGUALISMUS

Früher Bilingualismus (“childhood bilingualism”) findet meist im gleichen Kontext statt, hierbei spricht man vom *sozialen oder natürlichen Bilingualismus*. Wie aus dem Kapitel 6.1. *Erstspracherwerb (ESE, L1-Erwerb)* hervorgeht, erwirbt jedes Kind auf natürlichem Wege eine Sprache. So verläuft es auch bei Kindern, die zwei Sprachen erwerben. Dabei ist von Belang, dass die Bedingungen dafür auch gegeben sind. Jene Kinder erwerben demnach zwei Sprachen auf natürlichem, authentischen Wege, d.h. durch die soziale Umgebung und, anzunehmend, ohne Einsatz von Unterricht. Deren Spracherwerbsprozess kann mit dem Erstspracherwerb verglichen werden. In diesem Fall kommen die Eltern meist aus unterschiedlichen Ländern, sprechen also zwei unterschiedliche Sprachen, die sie dem Kind vermitteln wollen. Jenes Kind empfindet diese Situation als völlig normal und erwirbt beide Sprachen. Erst später entwickelt das Kind das Bewusstsein darüber aus, mit zwei unterschiedlichen Sprachsystemen konfrontiert zu sein. Das geschätzte Alter liegt bei etwa 3-4 Jahren. Diese Reflexion über Sprache führt beim Kind zu einem erhöhten Sprachbewusstsein, das zu einer veränderten Perspektive des Bilingualismus führt (“*language awareness*”). Bilinguale Kinder gelten auch als toleranter gegenüber anderen Kulturen und erwerben ein weiteres Blickfeld (vgl. Arnberg 1987).

Um einen erfolgreichen, bilingualen Spracherwerb zu erreichen, muss auf folgende Faktoren geachtet werden: Funktion der Sprache, Sprachtrennung, sprachliche und emotionale Zuneigung von Seite der Eltern zum Kind und, nicht außer Acht zu lassen, die positive Einstellung der Eltern zu den Sprachen. All diese Faktoren gelten als unabdingbar, da der Spracherwerb der Kinder an die Eltern gekoppelt ist. Besteht eine positive Haltung zu den jeweiligen Sprachen und gebraucht jedes Elternteil seine Muttersprache, werden dem Kind automatisch Merkmale wie Solidarität und Prestige vermittelt (vgl. Riehl 2004: 68).

8.4. SPRACHMISCHUNGEN: POSITIVER- UND NEGATIVER TRANSFER (INTERFERENZEN)

Als Sprachmischungen werden die Komposition einzelner Wörter, Satzteile oder ganzer Sätze in zwei Sprachen bezeichnet. Dabei stellt eine Sprache die dominierende Sprache dar, aus welcher einzelne Elemente aus der anderen Sprache eingeführt werden. Meist transferiert der Sprecher sein linguistisches Wissen von der L1 in die L2. Dies bezeichnet man als Transfer, und dessen Resultat als Interferenz. Interferenz wird heute oft anstelle des Begriffes des negativen Transfers verwendet. Durch vermehrtes „Code-switching“⁵ und Interferenzen kommt es zu Sprachmischungen, welche zur Regelmäßigkeit werden können. In diesem Fall findet man bei zweisprachigen Kindern die Bezeichnung „Mischsprache“. Diese „Mischsprache“ lässt vermuten, dass im Sprachsystem dieses Menschen beide Sprachen positioniert sind. Stelle man den Begriff des Sprachmischens jenem der Interferenz gegenüber, so besteht der Unterschied darin, dass es bei Interferenzen zu Überschneidungen von Regeln und Strukturen kommt, welche sich aufgrund ihres indirekten Einwirkens schwerer erkennen lassen.

Weinreich (1977: 15) definiert den Begriff der Interferenz wie folgt: „Der Terminus Interferenz schließt die Umordnung von Strukturschemata ein, die sich aus der Einführung fremder Elemente in die stärker strukturierten Bereiche der Sprache ergibt; zu diesen Bereichen sind etwa der Hauptteil des phonologischen Systems, ein großer Teil der Morphologie und Syntax und einige Felder des Wortschatzes zu zählen.“

Dies treffe vor allem auf Nicht-L1-Erwerbstypen zu. Das *Sprachlernen* folgt ähnlichen Prinzipien wie jenen des natürlichen Spracherwerbs, d.h. in aufeinanderfolgenden Stadien, in denen es immer wieder zu Interferenzen mit der Erstsprache kommen kann. Bei *interlingualen Interferenzen* lassen sich vor allem Fehler beim Ersetzen von Sprachelementen sowie bei Über- und Unterdifferenzierung beobachten. Diese entstehen dadurch, dass die Sprecher Schemata ihrer L1 mit der Zielsprache vergleichen. Interlinguale Interferenzen zeigen sich in der Praxis meist in Form von Übergeneralisierung und überhöhter Korrektheit. In diesem Fall kann der Transfer sowohl positiv als auch negativ sein (vgl. Weinreich 1977: 15).

Ternes (1976) definiert die Termini positiver und negativer Transfer wie folgt: „Insofern bestimmte Erscheinungen der Ausgangssprache in gleicher Form auch in der Zielsprache auftreten, spricht man von *positivem Transfer*.“

⁵ Vgl. Auer (1998)

Die Übertragung der Gewohnheiten aus der Muttersprache des Lernenden auf die Fremdsprache führt in solchen Fällen zu einem korrekten Ergebnis. Der positive Transfer stellt demnach eine Lernerleichterung dar.“ (Ternes 1976: 5)

Ist nun Umgekehrtes der Fall, d.h. gibt es in den beiden Sprache keine Entsprechungen bzw. unterscheiden sich jene in Ziel- und Ausgangssprache, so kommt es durch Anwendung muttersprachlicher Formen zu einer falschen Übertragung in der Zielsprache. „Wir sprechen in diesem Fall von negativem Transfer. Der *negative Transfer* ist bekannter unter der Bezeichnung *Interferenz*. Die Interferenz stellt demnach eine Lernstörung dar (Ternes 1976: 26).

Juhász (1970: 9) definiert den Begriff Interferenz wie folgt: „Unter Interefrenz ist [...] die durch die Beeinflussung von anderen sprachlichen Elementen verursachte Verletzung einer sprachlichen Norm bzw. der Prozeß der Beeinflussung zu verstehen.“ (Juhász 1970: 9)

Im Falle eines positiven Transfers soll versucht werden, den Transfer zu fördern, bei Interferenzen (negativem Transfer) soll versucht werden dem Transfer entgegenzuwirken. Für ein besseres Verständnis gilt es zu hinterfragen woraus die Fehler resultieren. Allgemein wird folgende Unterscheidung getroffen:

- intersprachliche Fehler: falsche Freunde, Divergenz, Übertreibung
- intrasprachliche Fehler: Vereinfachung, Überdifferenzierung, Regularisierung, Übergeneralisierung

Als weitere Komponente für das Auftreten von Interferenzen sind kulturelle Unterschiede zu nennen, die situativ zu Interferenzen führen können. Unter diesen Aspekt treten auch häufig Missverständnisse auf, da Aussagen von den Sprechern unterschiedlicher Sprachen aufgrund ihrer Kultur anders gedeutet werden, selbstverständlich ohne jegliche Absicht von Seiten des Sprechers. Demnach bedarf es der richtigen Kenntnis über die Wahl bestimmter sprachlicher Mittel, Regeln des situativen Gebrauchs sowie kulturspezifischer Komponenten.

Bedeutend ist: positiver und negativer Transfer lassen sich auch für den *natürlichen Zweitspracherwerb* beobachten. Dies bestätigen Forschungen aus den 1970er Jahren. Bei bilingualen Kindern lässt sich ab dem Alter von 2-3 Jahren intersprachliches Sprachbewusstsein beobachten. Hier sei jedoch angemerkt, dass die Strukturbereiche nicht in gleichem Maße für Transfer anfällig sind. Transfer wird häufig im Bereich der Phonologie beobachtet, während Flexionen kaum davon betroffen sind.

Etwa im Alter von 3-4 Jahren sind mehrsprachige Kinder im Stande, die beiden Sprachen voneinander zu differenzieren. Davor lässt sich ein sehr hoher Grad an Sprachmischung erkennen. Eltern sollen davon nicht beunruhigt sein, es gilt als *normal*. Genannte Beobachtung lässt auf Folgendes schließen: es kann davon ausgegangen werden, dass zu dem Zeitpunkt dieses auffällig hohen Maßes an Sprachmischung, die mehrsprachigen Kinder noch nicht fähig sind, die Sprachen voneinander zu trennen (Wode 1988: 125). Wie obig bereits erwähnt, wird heutzutage der Begriff Interferenz statt negativer Transfer verwendet. Grund dafür ist lediglich die Vereinfachung einer Gegenüberstellung zum positiven Erwerb.

Lambert (1972: 42) formuliert dies wie folgt und beziehe sich dabei sowohl auf den natürlichen als auch den künstlichen Zweitspracherwerb: „The more “separated” the contexts of acquisition, the less the bilingual interference.” (Lambert 1972: 52)

8.5. ZWEI SPRACHEN: VOR- ODER NACHTEIL

Immer mehr wissenschaftliche Untersuchungen zeigen kognitive Vorteile bei bilingualen Kindern. Dies betreffe vor allem die Bereiche der Aufmerksamkeits- und Inhibitionskontrolle. Konkret bedeutet das, dass bilinguale Kinder im Vergleich zu monolingualen in ambivalenten Situationen ihre Aufmerksamkeit besser auf kritische Merkmale richten und relevante Komponenten besser filtern können. Grund dafür sei die bereits frühe Auseinandersetzung und Trennung von zwei Sprachsystemen. Identische Ergebnisse wurden auch auf neurophysiologischer Ebene gewonnen (vgl. Kempert und Hardy 2012: 27). Einige Studien zeigten, dass bilinguale Kinder grammatikalische Fehler schneller erkennen. Sie würden auch schneller erkennen, dass der Klang eines Wortes und deren Bedeutung arbiträr sind. Auch würden sie im Umgang mit ihren monolingualen Peers, wenn diese Fehler machen, toleranter auf sie reagieren, da ihnen das System und die Problematiken zweier Sprachen bekannt sind (vgl. Arnberg 1987: 24ff.).

Gewiss bringt Zweisprachigkeit auch einige Nachteile mit sich, z.B., dass der Erwerbsprozess zweier Sprachen mehr Zeit in Anspruch nimmt, es somit zu einer zeitlichen Verzögerung, zumindest in den ersten Jahren, kommt. Schließlich müssen zwei Systeme erworben werden (vgl. Kuhl 2009: 849; vgl. Arnberg 1987: 19).

Studien kanadischer Wissenschaftler zeigten, dass bilinguale Kinder im Bereich *Vokabular* und beim Erwerb bestimmter grammatischer Strukturen, ihren monolingualen Peers hinten nach sind. In *Komplexität und Logik* weisen sie keine Rückstände auf. Dies liege jedoch nicht an einer Verzögerung des Erwerbs des ‘label concepts’ (Arnberg 1987: 25) sondern daran, dass bilinguale Kinder aufgrund des Ausgesetzt-seins zweier Sprachen weniger Input in den jeweiligen Sprachen erhalten.

Dass jene in der Geschwindigkeit des Erwerbs der Majoritäten-Sprache eingeschränkter sind, sei demnach keine unbegründete Vermutung. Vielen Studien zufolge können Rückschritte durch verstärkten Input jedoch ausgeglichen werden (vgl. Arnberg 1987: 26).

Die positiven Auswirkungen von Zweisprachigkeit sind jedoch unbestritten die *praktischen* Vorteile, wie sie Sprechern kleiner Länder zu Gute kommen sowie die *psychologischen* Vorteile, die solide Kenntnisse in einer zweiten Sprache mit sich ziehen. Das Beherrschen einer zweiten Sprache führe außerdem zur Erweiterung des Horizontes, zu einer erhöhten geistigen Aufmerksamkeit, zu einem erhöhten Wertschätzung der eigenen Sprache sowie zu einer erhöhten Genauigkeit im Denken durch den Erwerb neuer Begrifflichkeiten (vgl. Kremnitz 1979: 54).

9. BILINGUALE LESE- UND SCHREIBFÄHIGKEIT

9.1. DEFINITIONEN FÜR BILINGUALE LESE- UND SCHREIBFÄHIGKEIT

Ähnlich wie bei der Bestimmung des Begriffs Bilingualismus, existieren auch für den Terminus der bilingualen Lese- und Schreibfähigkeit unterschiedliche Definitionen. Im folgenden Absatz wird dabei der Einfachheit halber die englische Bezeichnung für bilinguale Lese- und Schreibkompetenzen, d.h. *biliteracy* verwendet. García et al. (2007: 209) beschreiben den Terminus gemäß den Wissenschaftlern Fishmann (1980) und Goodman und Flores (1979) als "mastery of two languages reading and writing in two languages" (García et al. 2007: 209). Doch ist damit nicht nur die bloße Beherrschung des Lesens und Schreibens in zwei Sprachen gemeint, auch haben soziale, kulturelle, wirtschaftliche sowie politische Faktoren in der Praxis von Lese- und Schreiberwerb wesentlichen Einfluss. Des Weiteren gilt die Lese- und Schreibfähigkeit als situationsabhängig und ist mit sozialer Interaktion verbunden (vgl. García et al. 2007: 209).

In Teilen Asiens, Afrikas sowie postkolonialen Gesellschaften Lateinamerikas galt Multilingualismus als Norm. Heute, durch den internationalen Austausch im Bereich des Arbeitsmarktes, Auswanderungsströmen etc., entwickeln sich sehr komplexe Formen des Multilingualismus in allen Ländern. Diese sind sprachlich unterschiedlich geregelt und manche Sprachen haben mehr Prestige und Macht als andere. So kommt beispielsweise dem Englischen weltweit große Bedeutung zu.

Im Kontext von bilingualer Lese- und Schreibfähigkeit wird der Fokus häufig nur auf Schule und die Beherrschung von Lese- und Schreibfähigkeit des Individuums in den jeweiligen Sprachen gelegt. Doch ist sie weitaus mehr als das. Vor allem bei der Ausprägung bilingualer Lese- und Schreibfähigkeit spielen Faktoren wie Familie, Gesellschaft und Umgebung eine sogar größere Rolle als beim Erwerb monolingualer Lese- und Schreibkompetenzen. Der Erwerb bilingualer Lese- und Schreibkompetenzen ist demnach weitaus mehr, als das was in der Schule erworben wird.

Kinder sowie Erwachsene entwickeln häufig in außerschulischen Bereichen durch ihre Umgebung korrekte Lese- und Schreibkompetenzen in zwei Sprachen auf sehr adäquatem Wege. Auch lernen sie dabei unterschiedliche Einstellungen und Werte im Bereich Lesen und Schreiben ebenso wie jene Anwendung in unterschiedlichen sozialen Bereichen und Niveaus finden.

Blanc und Hamers (1989: 178) beschreiben bilaterale Lese- und Schreibfähigkeit nach Srivastava (1984) als "[...]communication skill which involves a written mode of verbal transmission (reading and writing) employed by literate societies for effective functioning in a changing socio-ecological setting". Srivastava weitet diese Definition aus und beschreibt wie folgt: "[it is] a world-wide conviction that literacy is an instrument for changing the individual's perception and organization of cognition, which leads to economic improvement, and is a prerequisite for all functional education" (ibid.: 187f.).

Viele Studien beziehen sich bei der Betrachtung von *biliteracy skills* auf den Erwerb einer „second powerful language“ (García et al. 2007: 209).

Dworin (2003: 171) definiert bilinguale Lese- und Schreibfähigkeit als 'children's literacy competences in two languages, to whatever degree, developed either simultaneously or successively.' (Dworin 2003: 171). Auf die von Dworin zwei angeführten Typen des Lese- und Schreiberwerbs wird in Kapitel 8.1. *Simultaner versus sukzessiver Bilingualismus* näher eingegangen wurde.

Reyes (2001: 98) weitet den Begriff wie folgt aus:

"Mastery of fundamentals of speaking, reading and writing (knowing sound/ symbol connections, convention of print, accessing and conveying of meaning through oral or print mode, etc.) in two linguistic systems. It also includes constructing meaning by making relevant cultural and linguistic connections with print and the learners own lived experiences [...] as well as the interaction of the two linguistic systems to make meaning." (Reyes 2001: 98)

Auch muss differenziert werden, in welchen Kontexten bilinguale Lese- und Schreibfähigkeit Gebrauch findet. Demnach existieren unterschiedliche Formen von Lese- und Schreibfähigkeit, z.B. für das Erzählen von Geschichten (*storytelling*), dem Lesen, für spontane, funktionale Sprachverwendung in der Arbeit oder Zuhause, für Sprachverwendung in Freizeit und Vergnügen und Bedürfnisse des Menschen, sowie für das Schreiben in persönlichen, privaten Texten, wie Schreiben eines Tagebuches (vgl. Hornberger 1989: 279).

Brisk und Harrington (2007: 2) definieren bilinguale Lese- und Schreibfähigkeit als psycholinguistischen Prozess, der Kompetenzen wie Spracherkennung, Satzverständnis, Worterkennung, En- und Dekodierung beinhaltet. Darüber hinaus sind sie der Meinung, dass bilinguale Kinder zwar den psycholinguistischen Prozess anhand einer Sprache lernen, Grammatik, Wörter, spezifische symbolische Systeme sowie Textstruktur jedoch in jeder Sprache separat erwerben.

Sowohl Bilingualismus, als auch bilinguale Lese- und Schreibfähigkeit werden als sehr komplexe Phänomene beschrieben, was Grund für die Schwierigkeit einer präzisen Definition ist (vgl. García et al. 2007: 210).

9.2. SEQUENTIELLE LESE- UND SCHREIBFÄHIGKEIT

Sequenzielle oder sukzessive Lese- und Schrifterwerb meint grundsätzlich, dass die Kompetenzen Lesen und Schreiben zuerst in der L1, dann in der L2 erworben werden.

Die wohl am weitesten verbreitete Meinung hinsichtlich des Erwerbs bilingualer Lese- und Schreibfähigkeit im 20. Jahrhundert war, dass Kinder vorrangig in der L1 ausgebildet werden sollten und erst danach in der L2. Die UNESCO (1953) sah das anfängliche Unterrichten von Lese- und Schreibfähigkeit in der Muttersprache (L1) des Kindes als Vorteil an. Dies beziehe sich vor allem auf Kinder aus gesellschaftlichen Minderheiten. Die Mehrheit bilingualer Schulsysteme unterrichtete Lese- und Schreibkompetenzen anfangs in ihrer Muttersprache, mit Übergang auf vollständige Vermittlung des Lesen und Schreibens in der L2, sobald das Kind jene mündlich beherrschte (siehe Abbildung 3).

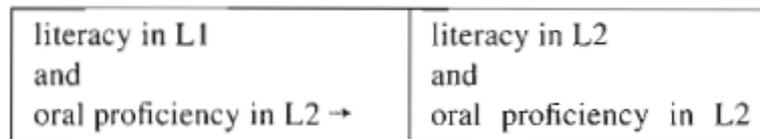


Abb. 4: Biliteracy skills, Wong et al. 1986

Auch nach Wong et al. (1986) soll Kindern erst nach dem Erwerb der Kompetenzen Sprechen, Lesen und Schreiben in der L1, Lesen und Schreiben in der L2 gelehrt werden. Diese Erkenntnis ist auch Folge von gescheiterten Prozessen indigener Völker oder Einwanderern, wo Lesen und Schreiben in der L2 initiiert wurde.

Das Thema Zweisprachigkeit nimmt heutzutage kaum ein Ende und reflektiert sich vor allem in Schulen. Fishman (1976) präsentiert drei Modelle, die im Laufe der Zeit von Psychologen, Soziologen, sowie Pädagogen entwickelt wurden. Die Definition *modelo* gilt als Bezeichnung der grundlegenden Formen, sozusagen der Basis der bilingualen Bildung.

In Folge werden 3 Bildungsmodelle näher erläutert:

1. *modelo compensatorio (compensatory)*
2. *modelo de mantenimiento (maintenance)*
3. *modelo de enriquecimiento (enrichment)*

Das *modelo compensatorio* meint 'compensar el déficit' (Kompensation des Defizites) (Vidal 1983: 6). Es nimmt Bezug auf sprachliche Minoritäten und versucht Mängel, die jene Gruppe in der Sprache des Staates aufweisen, auszubessern und hat letzten Endes zum Ziel, einen Sprachwechsel im Individuum zu schaffen. Es existieren zwei Formen dieses Modells, erstens *el modelo transicional* und zweitens das *modelo uniletrado*. Im ersten Fall wird die Familiensprache (L1) erhalten und in den ersten Schuljahren als Unterrichtssprache verwendet.

Nach und nach wird dann die L2 eingeführt, bis jene selbst zur Unterrichtssprache wird, sozusagen die Funktion, die die L1 bisherig einnahm, übernimmt. Fall 2, *el modelo uniletrado*, unterscheidet sich

insofern vom *modelo transicional* als das sowohl L1 als auch L2 auf mündlichem Niveau verwendet werden, das Lesen und Schreiben jedoch finden ausschließlich in der L1 statt (vgl. Vidal 1983: 6).

Das *modelo de mantenimiento* widmet sich ebenso den sprachlichen Minoritäten, sieht jedoch die Aufrechterhaltung von Sprache und Kultur des Individuums als wesentlichen Bestandteil an. Wie beim vorhergehenden Modell gibt es zwei Variationen: den *bilingüismo parcial* und den *bilingüismo total*. In beiden Fällen verfügen Kinder über Lese- und Schreibkompetenzen in beiden Sprachen und verwenden jene, um Inhalte zu übertragen. Bei der Variante des *bilingüismo parcial* beschränkt sich die Verwendung der L1 meist auf ethnische Themen sowie kulturelle Kontexte der Minoritäten, während beim *bilingüismo total* es keine thematische Aufteilung zwischen den beiden Sprachen gibt. Häufig wird eine Sprache am Vormittag, die zweite am Nachmittag verwendet oder tageweise abgewechselt (vgl. Vidal 1983: 6).

Das *modelo de enriquecimiento* gehört dem Programm des *bilingüismo total* an (Vidal 1983: 7). Es grenzt sich insofern von den anderen beiden Programmen ab, als das es sich auf die *comunidad* und nicht ausschließlich auf die minoritäre Gruppe bezieht. Sie sieht die Beherrschung beider Sprachen aller Mitglieder der Gesellschaft zum Ziel. Der Fokus im Unterricht wird hierbei meist auf die L2 gelegt, als Beispiel dieses Typs sei das Immersionsprogramm (*programa de inmersión*) erwähnt. Die Bezeichnung *inmersión* trägt es, da der Besuch dieses Programms für die meisten Schüler einen *“cambio de hogar-escolar“* bedeutet (vgl. Vidal 1983: 7).

Letzteres Programm ist laut Fishman (1976), er gilt als Befürworter des Immersionsprogramms, in vielerlei Hinsicht die beste und ersichtlichste Methode *“[...] para demostrar las ventajas académicas y sociales“* (Vidal 1983: 7).

9.3. AUSBILDUNG VON LESE- UND SCHREIBFÄHIGKEIT BILINGUALER KINDER

Nach Bialystok (2001: 164) und Lessaux (2006: 83) entwickeln bilinguale Kinder Lese- und Schreibkompetenzen leichter und auch rascher als monolinguale Kinder. Die Fähigkeit des Dekodierens in einer Sprache vereinfacht meist das Dekodieren in der zweiten Sprache. Bialystok (2007) beschreibt, dass sich monolinguale Kinder ein Lautkonzept sowie die Funktion von Printmedien aneignen müssen, bevor sie lesen lernen können, während bilinguale Kinder die *“appropriate representation“* für die Lesefähigkeit der zu jeweiligen Sprachen erwerben müssen (vgl. Bialystok 2007a: 51).

Nach Oller (2008) gilt folgende Unterteilung: der Erwerb der Lesefähigkeit lässt sich in drei Erwerbsstadien einteilen. Diese Einteilung ist sowohl für bilinguale als auch monolinguale Kinder zutreffend. Das erste Stadium ist das *“pre-reading stage“*. In dieser Phase erwerben Kinder ein Bewusstsein für Texte sowie den Umgang mit Büchern, ein Lernprozess, der meist im Kindergarten stattfindet.

Das zweite Stadium ist das *“decoding stage“* oder *“recoding stage“*. In dieser Phase lernen Kinder Buchstaben zu erkennen und einfache Wörter zu lesen, gelten jedoch noch nicht als unabhängige Leser. Zeitlich beginnt sie für monolinguale Kinder ab dem Kindergarten bis zum Eintritt in die Sekundarstufe.

Die letzte Phase bezeichnet Oller (2008: 1) als "fluent reading stage". In dieser Phase können Kinder perfekte Lesekenntnisse erwerben.

Es darf jedoch nie außer Acht gelassen werden, dass jedes Kind ein Individuum darstellt und sein eigenes Lerntempo hat, d.h. während einige Kinder diese Phasen bereits früher durchlaufen, mögen sich andere länger darin aufhalten oder jene verzögert durchlaufen (vgl. Oller 2008: 1).

Nach Oller (2008: 1) durchlaufen bilinguale Kinder diese Phasen mit etwa gleichem Tempo wie ihre monolingualen Peers. Folgende Faktoren seien zu beachten:

- 1) Orthographische Unterschiede zwischen den beiden Sprachen
- 2) Die Form des Bilingualismus, d.h. ob sequenziell oder simultan
- 3) Betrachtend die Lesefähigkeit so besteht für bilinguale Kinder die Möglichkeit eines Transfers von einer Sprache in die andere, was für den Lernprozess förderlich sein kann. Ebenso aber auch können Interferenzen auftreten, die hingegen hinderlich wirken (vgl. Bialystock 2007a: 49; vgl. Durgunoglu 2002: 201; vgl. Oller 2008: 2ff.)

Folgend wird näher auf den Lese- und Schreiberwerb bei bilingualen Kindern eingegangen.

Von großer Wichtigkeit für den selbständigen Erwerb des Lesens wird das Geschichten erzählen und die Erfahrungen, die die Kinder damit machen, angesehen.

Wie beim Sprechen, spielt auch beim Erwerb der Lesekompetenz der soziale Faktor eine wesentliche Rolle. Ehe Kinder lesen lernen, werden ihnen zunächst Bilderbücher vorgelegt. Auf diese Art und Weise erwerben Kinder bereits Lesetechniken z.B. wie man umblättert, sodass der Geschichte weiter gefolgt werden kann (vgl. Bialystok 2001: 157f.). Lautes, tägliches Vorlesen von Seiten der Eltern bzw. Erziehungspersonen wird als hervorragendes und förderliches Mittel für den Erwerb der Lesekompetenz bei Kindern angesehen (vgl. Hornberger 1989: 281; vgl. Shanahan und Beck 2006: 442). Wissenschaftlern zufolge zeigen sich bei Kindern, deren Eltern auch Aspekte der Geschichte, deren Charaktere und der Lebenszusammenhänge in das Geschichten erzählen inkludierten, gewisse Vorteile für einen früheren Erwerb des Lesens und Schreibens (vgl. Bialystok und Herman 1999: 36).

Folgende drei Kompetenzen sind für die (frühe) Entwicklung des Lesens- und Schreibens ausschlaggebend:

- 1) Kompetenzen der mündlichen Sprachproduktion
- 2) Verstehen symbolischer Konzepte von Printmedien
- 3) Metalinguistisches Bewusstsein

9.3.1. KOMPETENZEN DER MÜNDLICHEN SPRACHPRODUKTION

Gottardo und Grant (2008a: 3) verstehen unter der mündlichen Sprachkompetenz die Fähigkeit gesprochene Sprache zu verstehen und sie selbst mündlich produzieren zu können. Für monolinguale Kinder ist es von großer Bedeutung Sprache mündlich zu beherrschen, um Lesefähigkeit zu erwerben. Auch Hornberger (1989: 282) meint: "children learn to read and write through heavy reliance on spoken language".

Bilinguale Kinder weisen ein unterschiedliches mündliches Sprachniveau in beiden Sprachen auf (vgl. Bialystok 2007a: 51). Sie lernen das Lesen und Schreiben auf eine andere Art und Weise. So ist es häufig der Fall, dass bilinguale Kinder die Fähigkeit in der L2 zu lesen erwerben, ehe sie jene mündlich beherrschen. Des Weiteren fand man heraus, dass bilinguale Kinder, die ein höheres Niveau an mündlicher Sprachkompetenz besitzen und über mehr Vokabular verfügen, das Lesen leichter als ihre Peers mit geringerem Niveau erlernen (vgl. Bialystok 2007a: 53).

9.4. DAS IMMERSIONSPROGRAMM ("Language Immersion Program")

Das eine zweite Sprache ungesteuert, in der alltäglichen Situation, erworben werden kann, haben wir nun gesehen. Auch existiert die Möglichkeit eine Zweitsprache im schulischen Kontext, jedoch nicht als Unterrichtsgegenstand, sondern als Unterrichtssprache, somit fern der Methode des üblichen Fremdsprachenunterrichts, zu vermitteln. Ihre Erfolge zeigen die kanadischen Immersionsprogramme, in denen der Spracherwerb durch das Lehren in der Zielsprache (L2), erfolgt.

Als bedeutender Faktor in der Fremdsprachenforschung gilt die Evaluierung unterschiedlicher Lehrvarianten. Vergleichend wird selten gearbeitet. Grund dafür, Vergleiche gelten als methodisch nur schwer erfassbar; Untersuchungen stellen sich aufgrund der hohen Anzahl kritisch zu betrachtender und miteinzubeziehender Faktoren, als äußerst komplex dar. Demnach gelingt eine Bewertung lediglich durch Abgrenzung, d.h. dem Fokus auf Teilbereiche, wie es für die kanadischen Immersionsprogramme gelungen ist (vgl. Wode 1993: 333).

Ihr Durchbruch ist anglophonen Eltern des Vorortes von Montreal, St. Lambert, in den 60er Jahren gelungen. Sie hatten Bedenken in Bezug auf die Berufschancen ihrer Kinder, wenn jene neben Englisch, nicht auch ein zufriedenstellendes Niveau in Französisch vorzuweisen hätten. Aufgrund der starken Unzufriedenheit der Eltern mit den Ergebnissen des traditionellen Fremdsprachenunterrichts (FU), setzten sie auf eine neue Methode, die der *Immersion*, auch *Sprachbad* genannt, und brachten jene als Schulversuch durch.

Die Idee dahinter war, dass Kinder, zwar im schulischen Rahmen, aber auf natürliche Weise, Sprache erwerben. Dies sollte durch Änderung von Sprache als Unterrichtsgegenstand zu Unterricht in der Zielsprache erzielt werden. Französisch sollte somit nicht auf den Französischunterricht allein reduziert werden, sondern auch Unterrichtssprache für Fächer wie Mathematik, Geschichte oder Kunst sein.

Die erzielten Erfolge erregten großes Aufsehen, was dazu führte, dass Immersionsprogramme auch in anderen Regionen Kanadas und den USA eingeführt wurden. Selbstverständlich gibt es unterschiedliche Formen solcher Sprachbäder. Jene variieren beispielsweise in ihrer Intensität des Einsatzes der Zielsprache, d.h. welche Fächer in der Zielsprache unterrichtet werden, ab wann der Unterricht erneut wieder in der L1 abgehalten wird, den Fächern an sich, sowie in welchem Alter die Kinder damit beginnen. Diesen Immersionsprojekten wurde vor allem in der Wissenschaft große Aufmerksamkeit geschenkt; zahlreiche Studien wurden daran durchgeführt. Der Erwerbsprozess der Lernenden wurde, wie in keinem anderen Projekt, über einen Zeitraum mittels wissenschaftlicher Untersuchungen detailliert verfolgt und ausgewertet. Die Methodik dieser Untersuchungen zählt bisweilen zu den besten der Spracherwerbsforschung (vgl. Wode 1993: 333f.).

Die Auseinandersetzung mit Immersionsprogrammen wirft folgende Fragen auf:

- 1) (Inwiefern) ermöglichen Immersionsprogramme den Erwerb einer zweiten Sprache? Wenn ja, wie erfolgreich sind sie und wie rasch kann Sprache erworben werden?
- 2) Welche Methode gilt als die beste?
- 3) Welche Auswirkungen ergeben sich auf die L1? Beeinträchtigt diese Art des Erwerbs der Zweitsprache die Erstsprache oder ist dieser Frage keine große Bedeutung zu schenken.
- 4) Wie entwickeln sich Lese- und Schreibfähigkeit in der L1, wenn die Techniken dafür nur für die L2 bekannt sind?
- 5) Welche Einflüsse hat Immersion auf das Wissen der Kinder in anderen Gegenständen?
- 6) Welche Einflüsse hat Immersion auf die geistige Entwicklung des Kindes?

Um Antwort auf diese Problemstellungen zu erlangen, bedarf es sehr aufwendigen Studien. Es wurden Vergleiche zwischen unterschiedlichen Formen von Immersion und Schulen, die den traditionellen Fremdsprachenunterricht praktizieren, aufgestellt. Die Untersuchungsergebnisse sind weitgehend ident. So gelten Schüler, die an Immersionsprogrammen teilgenommen haben ihren Gleichaltrigen des traditionellen FUs, weit voraus. Dies betreffe deren gesamte Entwicklung, die obendrein noch schneller sei. Rezeptive Fertigkeiten betreffend, erreichen Immersionsschüler selbiges Niveau wie ihre L1-Peers (vgl. Wode 1993: 333ff.), während produktive Fähigkeiten, vor allem die den Sprachtausch der Immersionskinder mit den L1-Sprechern betrifft, Peers, hingegen weniger ausgebildet sind. Dies lässt sich jedoch auf zwei Gründe zurückführen: erstens fehlt der entsprechende Input, da L2-Schüler ausschließlich den Lehrer als Bezugsperson haben, zweitens ist der Sprachkontakt lediglich in der Schule gegeben.

- Welche Form von Immersion ist nun die beste?
- Was das ideale Alter?
- Wie viele Fächer sollen in der L2 unterrichtet werden?
- Welche Richtung ist besser, das Minoritäten die Sprache der Majoritäten oder umgekehrt erwerben?

Diese Fragen können aufgrund der zahlreichen Untersuchungen an den unterschiedlichen Arten heute beantwortet werden. So wurde festgestellt, dass möglichst viele Fächer in der L2 abgehalten werden sollen. Die Schüler sollen zu einem Zeitpunkt eingeschult werden, sodass sie von einer langen Dauer mit dem Kontakt der L2 profitieren, und zu guter Letzt, soll in der Immersion *die Majorität die Sprache der Minorität erwerben*; umgekehrte Versuche erwiesen sich als weniger erfolgreich. Grund dafür, dass Majoritätensprecher die Sprache der Minorität so erfolgreich erwerben, liege darin, dass die Angst eines Identitäts- und Kulturverlustes nicht bestünde (vgl. Wode 1993: 335f.).

Als fraglich erachtete man zu Beginn die Qualität des Fachunterrichts. Beispielsweise Mathematik in einer Sprache zu unterrichten, die das Kind nicht beherrscht, sei für das Fach wohl wenig gewinnbringend. Die Frage, die man sich eingangs stellte war demnach, wie rasch gelingt Kindern der Erwerb der L2, um auch von den Inhalten des Fachunterrichts profitieren zu können.

Beeindruckt haben die Ergebnisse der Immersionsschüler, die nach 3-4 Jahren das gleiche, wenn nicht sogar ein besseres Niveau als die L1-Sprecher aufwiesen. Dies betraf auch die Fachgegenstände.

Angemerkt sei, dass die Immersionsschüler zu Beginn den L1-Schülern deutlich hinten nach sind, aufgeholt wird aber bereits im zweiten Unterrichtsjahr, während sich im vierten Jahr keine Unterschiede mehr zeigen, wenn nicht sogar die Immersionsschüler die Vorderhand übernehmen. Diese Diskrepanz ist jedoch gering.

Was die Frage nach der Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung des Kindes durch Immersion betrifft, sind keine diese Annahme bestätigenden Ergebnisse bekannt. Der Kontakt mit der L1 außerhalb der Schule wird als ausreichend eingestuft, Mängel zeigen die Kinder jedoch im Bereich des Schriftspracherwerbs auf. Kinder, die bereits von Beginn an in der L2 unterrichtet werden, erwerben auch die Techniken für das Lesen und Schreiben in der L2. Jene werden dann automatisch auch auf die L1 gemünzt. Daraus resultierende Defizite können jedoch später durch adäquaten Unterricht ausge bessert werden (vgl. Wode 1993: 335f.).

Grundsätzlich erhöht sich der Erfolg, je *länger* Kinder Teilnehmer am Immersionsprogramm teilnehmen. Der Faktor Zeit gilt demnach als erfolg sfördernd. Dies entspricht auch den Gesetzmäßigkeiten, die beim natürlichen L2-Erwerb zum Tragen kommen. Für einen erfolgreichen L2 Erwerb, bedarf es einer gewissen Intensität sowie Kontinuität mit der L2. Die Tatsache, dass Immersionsschüler bestimmte Mängel aufweisen, welche nicht ausgeglichen werden können, stehe im Einklang mit den Forschungsergebnissen des natürlichen L2- und des traditionellen FU-Erwerbs. Bestimmte Formen sprachlicher Kommunikation können im Unterricht nicht nachgestellt werden, sodass diese sprachlichen Fähigkeiten auch nicht erworben werden können. Darauf lassen sich auch der eingeschränkte Kontakt von Immersionskindern mit L1-Kindern zurückführen (vgl. Wode 1993: 336).

Die Teilnahme an Immersionsprogrammen ist freiwillig. Auch ist sie mit einer gewissen Risikobereitschaft verbunden. Auszuschließen ist jedoch nicht, dass es nicht zu einer automatischen Abspaltung einer elitären Gruppe kommt (ibid).

10. SPRACHENSITUATION IN KATALONIEN - BARCELONA

In Katalonien fungieren sowohl das Katalanische als auch das Spanische als Amtssprachen, wobei das Katalanische als *“lengua propia de Catalunya”* (“it’s ‘own’ language“) gilt, während das Spanische die Sprache des Staates (*“lengua del estado”*) ist (vgl. Kraus 2011: 31f.). Die immense Vielfalt der in Katalonien lebenden Familien setzt sich aus den unterschiedlichsten Nationalitäten zusammen. Sie kommen aus Katalonien, aus dem restlichen Spanien, aber auch aus Ländern der ganzen Welt. Die Immigrationsrate in Katalonien ist in den letzten Jahren enorm gestiegen. Gesprochene Sprachen sind Katalanisch, Spanisch, Arabisch, Urdú, Chinesisch, Englisch, Deutsch etc. (vgl. Ayuntamiento de Barcelona 2015).

Seit dem Jahr 2005 ist Katalanisch mit einer Sprecherzahl von 13.529.127 zur Kommunikationssprache der Europäischen Union aufgenommen worden. Diese doch sehr hohe Sprecheranzahl habe das Katalanische dem Einsatz und dem Kampf seiner Bürger für die Erhaltung der Sprache zu verdanken. Obgleich, wie häufig im Alltag angenommen, ist das Katalanische kein Dialekt, sondern eine eigene Sprache. Sie stammt aus der Familie der romanischen Sprachen und ist besonders nahe der Untergruppe des Galloromanischen (Französisch). Auch findet das Katalanische die Bezeichnung einer *llengua pont* („Brückensprache“) zwischen dem Spanischen und dem Okzitanischen (vgl. Orth 2011: 1).

31,6% der Gesellschaft haben Katalanisch als L1, 55% haben Spanisch als erste Sprache. 3,8% gelten als bilingual, und 9,7% sind Sprecher anderer Sprachen. Das Katalanische gilt als Minoritätensprache, während das Spanische den Status einer Majoritätensprache hat. Katalonien erlebte zwischen 2001 und 2008 wohl eine der größten Zuwanderungswellen (16,7%) seiner Geschichte. Die meisten Immigranten kommen aus Entwicklungsländern, der Großteil wandert aus Südamerika zu und ist demnach spanischsprachig (vgl. Kraus 2011: 31).

Der Anteil jener, die in Barcelona geboren wurden liegt bei etwa 60% (Stand 1986). Katalanisch wird von der Mehrheit der Einwohner (etwa 95%) verstanden. Es findet vor allem auf mündlicher Ebene Verwendung – etwa 70% sprechen Katalanisch. Beim Schreiben lassen sich Unterschiede feststellen: nur etwa 40% können Katalanisch im Schriftgebrauch anwenden.

Bezugnehmend auf das Spanische sind alle Bewohner fähig, Spanisch zu verstehen, zu lesen und auch zu schreiben. Etwa 30% habe nicht einmal versucht, je Katalanisch zu sprechen, etwa 60% noch nie in der Sprache geschrieben. Dennoch ist der Stellenwert des Katalanischen sehr hoch (vgl. Isidor 1996: 99).

Barcelona gilt als Sitz der Wirtschaftsinstitutionen Kataloniens. In der europäischen Presse erhält Barcelona oft die Bezeichnung einer „Region“, dies ist auch der Status, den die Stadt im institutionellen Kontext der Europäischen Union erhält, in dem sie das 344te Mitglied der *“Committee of the Regions”* ist. Dennoch neigen die katalanischen Bürger dazu, sich als *Nation* zu bezeichnen, obgleich sie den Status eines Staates nicht besitzen (vgl. Kraus 2011: 31).

Im Jahre 1978 wurde das Katalanische in das Schulsystem integriert. Davor wurde es aus dem öffentlichen Bereich komplett verbannt, zu beobachten war ein Schulsystem, das ausschließlich spanischsprachig war. Daraus folgte, dass aus den Generationen, die diese Jahre erlebten, die einzigen bilingualen Sprecher die Katalanisch-Sprecher waren, anzumerken sind jedoch Mängel im Schriftlichen, da das Katalanische lediglich im familiären Kontext Verwendung fand. Demnach wurde die Sprache lediglich auf mündlicher Ebene verwendet und auf diese Weise über die Jahre bewahrt. Spanisch-Sprecher blieben weiterhin monolingual (vgl. Arnau 2012: 34ff.; vgl. Kraus 2011: 31).

Das Katalanische blickt auf eine reiche Literatur zurück. Das 14. und 15. Jahrhundert werden als die Blütezeit der katalanischen Literatur bezeichnet. In dieser Zeit wurde das Katalanische zu einer der ersten Sprachen der Wissenschaft Europas. Zu Zeiten der Franco-Diktatur kam es jedoch zur „limpieza“ („Reinigung“) der Bibliotheken. Das heißt, es ließ sich auch im Bereich der Literatur ein starker Rückgang beobachten. Das Spanische wurde auch bei der Adelsgesellschaft zur Prestigesprache und zu jener Sprache, der sich berühmte Autoren als Redaktionsprache bedienten.

Heute fungiert das Katalanische auf wirtschaftlicher Ebene als wichtiger Teilnehmer, ein Faktor, der die Sprache der Autonomie stützt (vgl. Orth 2011: 2f.).

Das 1978 erstellte *Bildungsprogramm* wurde zugunsten des Katalanischen aufgestellt, um mehr Gleichberechtigung zu erzielen. Ebenso dient das Bildungssystem als primordiale Institution für den Erhalt des Katalanischen. Einige Ziele werden in Folge angeführt.

- “Not creating separate schools or classrooms for Catalan speakers and Spanish speakers
- The establishment of an initial, minimum period of time for the study of languages (4 hours)
- The establishment of early total immersion programs in institutions with a minimum of 75% Spanish-speakers. There was a belief in the beneficial effects of this model created in Canada. It is a system of additional bilingualism, providing the maximum competence in the L2 without a loss of competency in the L1.
- To raise awareness in the educational community, particularly among parents of Spanish speakers, in order that they believe in the benefits of the new educational proposals, particularly the immersion model.
- To develop resources and programs in order to train teachers who are competent in teaching Catalan” (Arnau 2012: 2).

All diese Ziele zeigen die ersten Bestrebungen, das Katalanische in das Bildungssystem zu integrieren. Auf spezifische Gesetzestexte wird in den Folgekapitel 10.1. *Das Normalisierungsgesetz von 1983* (“*Llei de Normaliació*“) und 10.2. *Das Autonomiestatut Kataloniens 2006* (“*L’Estatut d’Autonomia de Catalunya 2006*“) eingegangen.

Interessant ist, dass 1978 lediglich 3% der Schulen von ‘maximum Catalanisation’ war, während 15 Jahre später, 1993, 88,8% der Schulen als primäre Unterrichtssprache Katalanisch hatten. Das erste

Immersionsprogramm wurde 1983 in *Santa Coloma de Gramanet*, deren Bevölkerung zu damaliger Zeit zu 90% aus Spanisch-Sprechern bestand, eingeführt. Anzuführen ist auch, dass die nach 1978 geborenen Bürger als zweisprachig galten (Arnau 2012: 35).

Artigal (1995) zeigt auf, dass 10 Jahre später, im Jahr 1993, mehr als 2000 Menschen Teilnehmer des Immersionsprogramms waren. Verglichen mit dem Immersionsprogramm in Kanada, wo es als eine von vielen Optionen angeboten wird und die Eltern entscheiden können, welchen Schultyp ihre Kinder besuchen, ist die Situation in Katalonien eine andere. Das System wurde, im Gegensatz zu Kanada, von der *“education administration“* etabliert und hatte die Beherrschung beider Sprachen, sowohl des Katalanischen als auch des Spanischen, zum Ziel. Dieses Projekt, die Anzahl der „Betroffenen“ und das nationale Ziel betrachtend, kann als eines der größten auf der Welt betrachtet werden (vgl. Arnau 2012: 34). *“[...] ensuring that the entire school population of Spanish-speaking origin are fluent in the two official languages, Catalan and Spanish, in a school rooted in the Catalan cultural reality“*

(Arenas and Muset, 2007). Katalanische Immersionsschulen in Katalonien sind demnach obligatorisch. Der Staat garantiert dabei jedoch die Beherrschung beider Sprachen, sowohl des Katalanischen als auch des Spanischen, nach Beeindigung der Pflichtschule (*“escuela secundaria obligatoria“*)

Seit dem Jahr 1980 gilt Katalonien als autonome Gemeinschaft, inkludierend die halb-federalen Strukturen des spanischen Staates. Ähnlich den Schotten und den Quebecern, kämpften und kämpfen bis heute auch die Katalanen um einen höheren Status in der Gesellschaft, dies solle entweder über den Erhalt von mehr Selbstregierungsrecht seitens Madrids bewilligt werden oder aber durch den Kampf um Unabhängigkeit.

Das Thema der Sprachenpolitik in Katalonien stellt sich seit jeher als heikel dar.

Auf jeden Fall gilt Katalonien heutzutage als Land, in dem sowohl das Spanische als auch das Katalanische als Amtssprachen fungieren, weshalb im Bereich der Administration auch beide Sprachen als verpflichtend gelten. Im Zweifelsfall wird jedoch dem Katalanischen mehr Wertung beigemessen.

Das Katalanische gilt auch als die Sprache, die von der Regierung sowie von öffentlichen Einrichtungen verwendet wird, was wiederum seinen Status der *lengua propia*, worauf im Folgekapitel 10.1. *Das Normalisierungsgesetz von 1983 (“Llei de Normalització“)* im Detail eingegangen wird, verdeutlicht. Durch den Status der *lengua propia* (*“it’s ‘own’ language“*) wird die Wichtigkeit, das Prestige sowie der kulturell und symbolisch *höhere* Wert des Katalanischen gegenüber dem Spanischen ausgedrückt (vgl. Kraus 2011: 31).

Angestellte des öffentlichen Dienstes müssen zwar in der Lage sein, Klienten in beiden Sprachen Auskunft geben zu können, jedoch gilt es hervorzuheben, dass sich Abgeordnete primär des Katalanischen bedienen, obgleich sie beide der offiziellen Sprachen verwenden könnten.

Auch öffentliche Beiträge seitens der Regierung werden üblicherweise in Katalanisch vorgetragen, wenn es nicht besondere Gründe gibt, sie in Spanisch abzuhalten (vgl. Siguán 1992: 169).

Nach der Franco-Diktatur, nach der Katalonien versuchte seine Autonomie zu re-etablieren, führte der koexistierende Status des Katalanischen zu starken politischen Disputen.

Da die katalanische Sprache zu Zeiten des Franco-Regimes (1939-1975) offiziell verboten war und von den spanischen Autoritäten während des größten Teils des 20. Jahrhunderts politisch verfolgt wurde, unterlag sie nach dem Bürgerkrieg großer Unterdrückung. Dies führte dazu, dass nach Francos Tod die katalanische Regierung, die die offizielle Bezeichnung *Generalitat* trägt, umso mehr bestrebt war und es *bis heute* ist, den Status des Katalanischen zu verteidigen und für den Erhalt der Sprache zu kämpfen (vgl. Kraus 2011: 31f.).

Das Katalanische blickt auf eine bemerkenswerte literarische und kulturelle Tradition zurück. Des Weiteren kommt der allgemeine Rückhalt von Seiten der Behörden sowie der Gesellschaft hinzu (vgl. Fernández 2015: 63). „Die Politik zur Förderung des Ansehens der katalanischen Sprache und ihrer intensiven Verwendung in der Ausbildung hat bewirkt, dass mehr Menschen sie sprechen können und auch immer öfter verwenden“ (Siguán: 235).

Die Bezeichnung des Katalanischen als *lengua propia*, ist von großer Bedeutung. Sie wird auch in Gesetzen hervorgehoben.

Das Sprachenthema gilt in Katalonien seit jeher in Politik, Wirtschaft sowie im Sozial- und Bildungswesen, aber vor allem auch für das Volk als omnipräsentes Thema.

Das Katalanische wird oft als die einzige Sprache Kataloniens hervorgehoben, wodurch ihm ein symbolisch, höherer Wert beigemessen wird (vgl. Kraus 2007: 208). Dies führte jedoch, und tut es bis heute, in Katalonien selbst zu Aufregung und Verfeindung seitens der spanischen Regierung, die über Jahrhunderte hinweg den Status der vorherrschenden Sprache, dem Spanischen als Sprache des Staates, vertrat (vgl. Kraus 2011: 31f.).

1978 definiert die Verfassung die Sprachenpolitik Kataloniens wie folgt:

“1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.

2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.

3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.“ (La Constitución Española [1978], Título Preliminar, Artículo 3).

Diese Gesetzgebung bildete die Grundlage der Sprachenpolitik. Der erste Absatz definiert das Spanische als Amtssprache. Jeder Bürger ist verpflichtet, sie zu kennen und verfügt über das Recht sie zu gebrauchen. Absatz 2 zufolge erhalten die Regionalsprachen ebenfalls den Status der Amtssprache in den jeweiligen autonomen Gemeinschaften deren Gesetzen folgend.

10.1. DAS NORMALISIERUNGSGESETZ VON 1983 (“Llei Normalització Lingüística“)

Durch das *Llei Normalització* (Generalitat de Catalunya [1983]: Llei 7/1983, de 18 d'abril de Normalització Lingüística) aus dem Jahr 1983 wurde der Gebrauch des Katalanischen im öffentlichen Bereich, in den Massenmedien sowie im Schulwesen geregelt (vgl. Gergen 2000: 1). Das Gesetz beinhaltet einen Abschnitt, der sich dem Unterricht in zweisprachigen Autonomen widmet (vgl. Fernández 2015: 64).

Im Bildungswesen erhielt das Katalanische durch dieses Gesetz den Status der *normalen Sprache* sowohl in der Organisation, als auch als Unterrichtssprache (vgl. Siguán 1992: 71). So fungierte das Katalanische durch das *Llei de Normalització Lingüística* als einzige Unterrichtssprache in öffentlichen Schulen bis zum Ende der Pflichtschulausbildung (vgl. Arnau 2012: 37).

Der Anteil des Spanischen sowie einer zweiten Fremdsprache lag bei drei Stunden pro Woche.

Das katalanische Schulmodell erhält häufig die Bezeichnung ein monolinguales System zu sein, da Geisteswissenschaften, Naturwissenschaften etc. in katalanischer Sprache abgehalten werden.

Die Möglichkeit einer spezifischen Schulwahl seitens der Eltern gab es nicht. Nur wenig Spanisch-Sprecher legten jedoch Beschwerde ein. Jenen wurde für ihre Kinder spezielle Unterstützung in der Anfangsperiode angeboten. Diese Hilfe wurde jedoch nur von wenigen Eltern in Anspruch genommen, da man dem Immersionsprogramm weitgehend vertraute.

Die *Partido Popular* übte jedoch Kritik am Immersionsprogramm, es schließe das Spanische zu sehr aus. Vorschläge bis hin zu einer bilingualen Schulausbildung mit Option der Wahl des Schulprogramms wurden hervorgebracht. Ein Thema, das aktuell Anlass für zahlreiche Demonstrationen ist.

Studien jedoch unterstützen diesen Vorschlag nicht, da es keinen Anlass zu einer Änderung gäbe. Die Ergebnisse zweier landesweiter Studien zeigten, dass die Schreibkompetenz im Spanischen in Katalonien, verglichen mit dem gesamten Spanien, ident ist (vgl. INCE, 1999, 2000). Auch wurden Schüler auf das Leseverstehen hin untersucht und ihre Kompetenzen liegen sogar leicht über den Durchschnitt gesamt Spaniens, weshalb die katalanische Regierung eine Änderung des Systems als unbegründet und nicht notwendig ansieht (vgl. Arnau 2012: 37).

Allgemein jedoch gelten katalanisch-Sprecher auf schriftlichem Niveau in katalanisch besser, als ihre spanischsprachigen Peers. Auch in spanisch liegen Erstere ihren Peers voraus, ausgenommen dabei ist das Sprechen.

Aus einer Vielzahl aktueller Studien, die auf diesem Feld durchgeführt wurden, geht hervor, dass, bezogen auf Lese- und Schreibkompetenz, weder das Schulmodell, noch die Sprache, die zuhause gesprochen wird, stark ausschlaggebend sind, während das Immersionsmodell (primäre Verwendung des Katalanischen) wohl einen sehr starken Einfluss auf *ordentliche Lese- und Schreibkompetenz* in katalanisch hat (vgl. Arnau 2012: 37f.).

Auch inkludiert das Normalisierungsgesetz allgemeine Regelungen betreffend die Präsenz beider Sprachen im Unterrichtssystem. Dies ist auch aus Siguan's Werk "*España plurilingüe*" zu entnehmen: "no se podrá separar a los alumnos en escuelas distintas por razón de las lenguas. Los padres tienen derecho a reclamar que sus hijos reciban al menos en una primera etapa la enseñanza en su lengua familiar" (Siguán 1992: 71).

Ein weiteres Gesetz, das *Llei de Política Lingüística* kam 1998 zum Tragen und sollte sich mit dem ausgewogenen Gebrauch von Katalanisch und Spanisch und deren Koexistenz auseinandersetzen (La Generalitat de Catalunya [1998]: Llei 1/1998, de 7 gener, de Política Lingüística; Kirsch de Fernández: 6). In diesem Kontext gilt anzumerken, dass bis zu diesem Zeitpunkt das Spanische als gänzlich dominierende Wirtschaft- und Justizsprache sowie bei Produktetikettierungen fungierte (Gergen 2000: 1). In diesem Gesetz scheint folgender Artikel betreffend das Bildungssystem auf:

"Artículo 20: Lengua de la enseñanza

1. El catalán como lengua propia de Cataluña, lo es también de la enseñanza, en todos los niveles y modalidades educativos.
2. Los centros de enseñanza de cualquier nivel deben hacer del catalán el vehículo de expresión normal en sus actividades docentes y administrativas, tanto internas como externas" (Herrerías 2006: 207).

Interpretieren wir diesen Auszug, so lässt sich daraus schließen, dass das Katalanische als *lengua propia* in Schulen gilt.

Wie bereits erwähnt, erlebte Katalonien in den letzten 10 Jahren eine starke Immigrationswelle, die sich zweifelslos vor allem in den Schulen spürbar machte. Der Prozentanteil der Immigrationsschüler stieg erheblich, von 0,85% im Jahr 1999 auf 12,8% im Jahr 2008. Kinder kamen aus dem Ausland und begannen die Schule in den unterschiedlichsten Schulstufen, ein Phänomen, das selbstverständlich große Probleme auf bildungswissenschaftlichem Niveau aufwirft (vgl. Arnau 2012: 37f.).

Für diese Kinder etablierte die *Generalitat de Catalunya* seit dem Jahr 2004 den *Pla per a la Llengua, la Interculturalitat i la Cohesió Social* ("Plan for the Language, Interculturality and Social Cohesion") (Arnaú, 2005) der verspätend beitretenden, ausländischen Kindern helfen soll, die notwendigen Katalanischkenntnisse zu erwerben. Diese Zusatzstunden heißen *aules d'acollida* (vgl. Arnau 2012: 38). Diese Kinder bleiben in der Gruppe ihrer Peers, jedoch erhalten sie den Katalanischunterricht zunächst in eher verständlicheren Fächer wie Sport, Musik und Kunst und werden in weiterer Folge langsam in komplexere Fächer, wie Natur- und Geisteswissenschaften eingeführt. Um die Intensität des Immigrationsproblems zu verdeutlichen, sei die Zahl der Kinder, die 2008 und 2009 an den sogenannten *aules d'acollida* teilnahmen erwähnt: 24,505 Kinder (vgl. Department of Education, 2008).

Das Programm ist noch sehr jung und die Ergebnisse werden zeigen, wie und ob die Integration funktioniert (vgl. Arnau 2012: 39).

10.2. DAS AUTONOMIESTATUT KATALONIENS 2006 (“L’Estatut d’Autonomía de Catalunya 2006”)

Bereits aus dem Autonomiestatut 1979 geht hervor, dass das Katalanische selbigen Status wie das Spanische erhält. 2006 tritt das *Estatuto de autonomía de Cataluña 2006* in Kraft und ist wie folgt festgelegt (vgl. Orth 2011: 2).

“[El Estatuto de autonomía define] los derechos y los deberes de la ciudadanía de Cataluña, las instituciones políticas de la nacionalidad catalana, sus competencias y relaciones con el Estado y la financiación del Generalitat de Cataluña (vgl. Generalitat de Catalunya 2006: Artículo 6: “La Lengua propia y las Lenguas oficiales”). Während im Jahr 1979 zwei Artikel und ein zusätzliches Schreiben Bezug auf die Sprache nahmen, finden sich im Autonomiestatut 2006 mehr als 20 Artikel, die sich direkt und indirekt auf das Thema Sprache beziehen, dazu gehören Artikel 5, 6, 11.2, 12, 32, 33, 34, 45, 36, 37, 38, 44.2, 50, 62.2, 101.3, 102.3, 143, 149.3, 147, 51 y 155.2.b. Folgend möchte ich auf Artikel 6: La lengua propia y las lenguas oficiales näher eingehen (vgl. Fernández de la Reguera Villar 2009: 41).

“Artículo 6: La lengua propia y las lenguas oficiales

1. La lengua propia de Cataluña es el catalán. Como tal, el catalán es la lengua de uso normal y preferente de las Administraciones públicas y de los medios de comunicación públicos de Cataluña, y es también la lengua normalmente utilizada como vehicular y *de aprendizaje en la enseñanza*.
2. El catalán es la lengua oficial de Cataluña. También lo es el castellano, que es la lengua oficial del Estado español. Todas las personas tienen derecho a utilizar las dos lenguas oficiales y los ciudadanos de Cataluña el derecho y el deber de conocerlas. Los poderes públicos de Cataluña deben establecer las medidas necesarias para facilitar el ejercicio de estos derechos y el cumplimiento de este deber. De acuerdo con lo dispuesto en el artículo 32, no puede haber discriminación por el uso de una u otra lengua.
3. La Generalitat y el Estado deben emprender las acciones necesarias para el reconocimiento de la oficialidad del catalán en la Unión Europea y la presencia y la utilización del catalán en los organismos internacionales y en los tratados internacionales de contenido cultural o lingüístico.
4. La Generalitat debe promover la comunicación y la cooperación con las demás comunidades y los demás territorios que comparten patrimonio lingüístico con Cataluña. A tales efectos, la Generalitat y el Estado, según proceda, pueden suscribir convenios, tratados y otros mecanismos de colaboración para la promoción y la difusión exterior del catalán.
5. La lengua occitana, denominada aranés en Arán, es la lengua propia de este territorio y es oficial en Cataluña, de acuerdo con lo establecido por el presente Estatuto y las leyes de normalización lingüística.” (Generalitat de Catalunya. “Artículo 6 la Lengua propia y las lenguas oficiales”)

Aus obigem Artikel wird der hohe Status, der dem Katalanischen zukommt, verdeutlicht. Artikel 6.1. nimmt Bezug auf die Verwendung des Katalanischen für den alltäglichen Gebrauch, ebenso gilt sie als bevorzugte Sprache im Bereich der Administration. Im darauffolgenden Absatz wird ersichtlich, dass das Katalanische als *“lengua oficial“* der *“Autonomía Catalunya“* gilt, aber eben auch das Spanische.

Des Weiteren geht hervor, dass jeder Bürger über das Recht verfügt eine der beiden offiziellen Sprachen zu verwenden, Bürger der *“Comunidad de Catalunya“* verfügen über selbiges Recht, haben jedoch zusätzlich die Aufgabe beide Sprachen zu kennen. Artikel 6 verweist ebenso auf Artikel 32 mit der Formulierung, dass die Entscheidung die eine oder die andere Sprache zu verwenden keiner Diskriminierung ausgesetzt werden darf, ein Punkt, der von großer Bedeutung ist, da wohl ein Sprachkonflikt besteht. Dies lässt sich aus Artikel 5 erfassen, welcher sich mit dem Sprachgebrauch in Katalonien beschäftigt. Zuletzt wird in Absatz 6.4. des Artikels 6 die Förderung der Kommunikation und der Kooperation zwischen den Regionen, die das Katalanische als *“patrimonio lingüístico“* teilen, hervorgehoben.

Zusammenfassend verdeutlicht Artikel 6 die Verteidigung sowie die Aufrechterhaltung des Status‘ des Katalanischen von Seiten der katalonischen Regierung.

Das *“Estatut d’Autonomía de Catalunya“* aus dem Jahr 2006 definiert das Katalanische als *llengua pròpia* (die „eigene“ Sprache) sowie als *“lengua oficial“* (Amtssprache) Kataloniens. So gilt dem Autonomiestatut zufolge das Katalanische als die normale und bevorzugte Sprache (*el català és la llengua d’us normal i preferent*). Sie wird als Sprache im öffentlichen Bereich, d.h. im Bereich der Verwaltung sowie öffentlich-rechtliche Medien, als auch als Verkehrs- und Bildungssprache im Unterrichtswesen verwendet. Das Spanische ist ebenfalls als Amtssprache Kataloniens anerkannt. (Generalitat de Catalunya [2006]: L’Estatut d’Autonomía de Catalunya, Títol Preliminar, Article 6, 1-2)

11. DAS SCHULSYSTEM IN KATALONIEN - BARCELONA

Wie bereits erwähnt erlebte das Katalanische im Laufe seiner Geschichte starke Unterdrückung, sodass man sich nach der Diktatur Francos stark für den Erhalt des Katalanischen engagierte und die Erhaltung der Sprache bis heute als oberstes Prinzip gilt. So trägt das Katalanische einen hohen Status und wird von seinen Bürgern und der Regierung vehement verteidigt (vgl. Kraus 2011: 31; vgl. Fernández 2013). Das Katalanische, *“lengua pròpia de Catalunya“*, gilt als Verkehrssprache in den Schulen, das Spanische, die *“lengua del estado“*, wird ebenso gelernt, sowohl in Form eines Fremdsprachenunterrichts als auch werden Fächer in spanischer Sprache abgehalten (vgl. Ayuntamiento de Catalunya 2015).

Ist die Rede vom Schulsystem in Katalonien so wird vom *“modelo lingüístico escolar catalán”* gesprochen (vgl. Kraus 2011: 28). Der Regierung zufolge wird das Immersionsprogramm von der großen Mehrheit Kataloniens sehr positiv evaluiert und das sowohl von Eltern, die aus Katalonien kommen als auch von Familien, die aus anderen Teilen Spaniens stammen oder gar aus anderen Ländern zuwandern. Schließlich garantiert das Schulmodell eine gerechte Behandlung beider Sprachen sowie einen kreativen und offenen Zugang zu beiden Sprachen und das obwohl sich das Katalanische verglichen mit dem Spanischen noch immer in einer ungleichen Position befindet (vgl. Ayuntamiento de Barcelona 2015).

Seit dem Jahr 1983 existiert in Katalonien das *“Programa de Inmersión lingüística catalana”*, das bis heute als Unterrichtsmethode gilt (vgl. Fernández 2013). Dies wird seitens des *“Tribunal Superior de Justicia de Cataluña (TSJC)”*, welches eine bilinguale Schulbildung fordert, kritisiert.

Fernández (2013) formuliert wie folgt: “[...] la ley más impactante que afecta a la colectividad es la *Ley de Educación (LEC)*. Cataluña tiene dos lenguas oficiales, pero *el sistema educativo prevé solo la inmersión lingüística en catalán*. Dicho de otro modo: las clases se dan en catalán y existe una asignatura de castellano, como si fuese lengua extranjera. Los nacionalistas lo tienen claro: la lengua castellana siempre ha estado sobreprotegida.”

Die katalanische Regierung lehnt diesen Antrag ab. Für sie steht fest: *“La razón de fondo es sencilla: la lengua (o sea, el idioma) es la principal herramienta para reivindicar un Estado propio para Cataluña.”*

Sprache ist Identität und es gilt als hohes Ziel die katalanische Sprache als *lengua propia de Cataluña* zu erhalten. Die langjährige Existenz und Erfahrung mit dem seit den 80er Jahren existierenden Immersionsprogramm Kataloniens gilt als *“gran patrimonio educativo”* (Vallcorba Cot 2010).

Vor allem die Volksschulbildung (*“educación primaria”*) wird als essentielles Fundament für die Bildung und Entwicklung des Kindes angesehen. Dies lässt auch die Theorien zahlreicher Psychologen und Pädagogen, die in den Kapitel 6. *Spracherwerbsformen* und 7. *Bilingualismus* erwähnt wurden, auf dem Gebiet bestätigen. Die Volksschulzeit gilt als die „fähigste“ Phase sowohl für den Erwerb elementarer Kompetenzen als auch für die Etablierung notwendiger Fähigkeiten, die den weiteren Lernerfolg begünstigen. Auch ist es die Phase in der Basiskompetenzen für die persönliche Entwicklung und Entfaltung des Individuums ausgebildet werden. Dazu gehören Verantwortungsbewusstsein, Freiheit, Solidarität, Teilnahme sowie individuelle und kollektive Konfliktbereitschaft.

Es sollen die Basiskompetenzen der Sprache erworben werden, die Kinder mit der Geschichte des Landes sowie dessen Kultur vertraut gemacht werden, um so im Land Fuß zu fassen. Auch gilt als primäres Ziel die Teilnahme des Mitwirkens für eine bessere Welt sowie ein lebenslanges Lernen. In diesem Kontext kommt den Lehrpersonen eine besondere Rolle zu, sodass die Kinder den Lernprozess erfassen und positiv evaluieren (vgl. Decreto 142/ 2007): “[...] con la mente abierta y con la conciencia y la voluntad de mejorar permanentemente” (Decreto 142/2007).

Die Aufgabe der Lehrenden bestehe demnach darin, die Kreativität der Kinder zu fördern, sie zu begleiten und in ihrer Entwicklung zu fördern, ebenso wie Dogmata entgegen zu wirken.

Bezüglich der Verkehrssprache Katalanisch scheint in Artikel 4 des *Decreto 142/2007* Folgendes auf: Katalanisch, als *“lengua propia”* soll normalerweise sowohl für interne als auch externe Aktivitäten im Bereich des Schulsystem als Verkehrssprache verwendet werden. Im Detail soll sie Sprache für *“actividades orales y escritas del alumnado y del profesorado, exposiciones del profesorado, libros de texto y material didáctico, actividades de aprendizaje y de evaluación, y comunicaciones con las familias”* sein (Artículo 4, decreto 142/ 2007). In Artikel 4.2. scheint auf, dass jedes Kind das Recht hat die Primarschulbildung in Katalanisch zu genießen, auch haben die Kinder das Recht und die *Aufgabe* nach Abschluss der Pflichtschulbildung sowohl Katalanisch als auch Spanisch auf mündlichem und schriftlichem Niveau perfekt zu beherrschen (vgl. Artículo 4.4. Decreto 142/2007).

In Verordnung 142/2007 Artikel 10.3 scheint auf, dass der linguistische Part, d.h. *“lengua y literatura catalana, lengua y literatura castellana, lengua extranjera, y aranés en Era Val d’Aran”* sowie das Fach Mathematik in jedem Schuljahr integriert sind.

Das Ziel ist Pluralismus und Interkulturalität zu fördern. Zusammengefasst kann bezüglich des Erwerbs und die Beherrschung der Sprachen Folgendes gesagt werden. Dies gilt auch als Europaziel (Decreto 142/2007):

“a) han de dominar el catalán, lengua vehicular, de cohesión y de aprendizaje

b) también han de dominar el castellano;

c) han de conocer una o dos lenguas extranjeras para convertirse en usuarios y aprendices capaces de comunicarse y acceder al conocimiento en un entorno plurilingüe y pluricultural;“

Die Regierung sehe keine Gründe, das Bildungssystem zu ändern:

“La población es bilingüe y los estudiantes no tienen problemas para expresarse en castellano. La mayoría de las comunicaciones se hacen en castellano y la mayoría de los medios de comunicación es en castellano. Pero con el catalán sí que hay problemas. Y, al ser la lengua propia de Cataluña, es preciso que el Gobierno catalán la proteja”. Y, además, las familias que han pedido *“ser excluidas del sistema de inmersión lingüística son una cantidad ínfima. No llegan a una quincena ante el millón muy largo de alumnos que no le encuentran ninguna pega al sistema. Pero por unos pocos no han de fastidiarse todos y renunciar a un sistema que ha sido elogiado y puesto como modelo internacional en Europa”*, dicen. Porque los niños salen de las escuelas catalanas conociendo perfectamente el catalán, pero también el castellano. Y esperemos que dentro de un periodo de tiempo también puedan salir conociendo otro idioma más” (Fernández 2013).

Als eine der primären Maßnahmen nach der Zeit Francos für die Wiedereinführung des Katalanischen in die Gesellschaft, galt die Einführung der *lengua propia* in das Schulsystem. Es war Miguel Siguán (1918-2010), der das Schulsystem auf Basis der *“inmersión lingüística”*, in Katalonien etablierte.

Er befasste sich im Detail mit dem in Quebec entstandenen und darüber hinaus sehr erfolgreichem, Immersionsprogramm. Siguán hatte die Idee, Kinder in der minoritären Sprache zu unterrichten, um auf diese Weise den Prozess der Normalisierung zu bestärken (vgl. Strubell i Trueta und Barrachina 2012: 3).

Während Siguán als Ideenschaffer anzusehen ist, war es Joaquin Arenas, der sich der Durchführung des Modells annahm. Initiiert wurde dieser Prozess durch das *“Real Decreto 2092/1978“*, welches die katalanische Sprache als Unterrichtsgegenstand vorschrieb, wobei der große Umbruch durch die Einführung des *“Ley 7/1983“*, das Gesetz der Normalisierung – *“Llei 3/1983, 15 de junio, de normalització lingüística“* stattfand. Nur mit zwei Gegenstimmen definierte das Parlament den Status des Katalanischen wie folgt:

‘El Parlamento consagraba el catalán como] *lengua propia* de Cataluña y también de la enseñanza en todos los niveles educativos.’ (Strubell i Trueta und Barrachina 2010: 3; vgl. Decreto 142/2007)

So kann das Jahr 1983 als der Beginn der Wiedereinführung des Katalanischen angesehen werden, dessen Stellenwert in der Schule immer mehr zunahm. Im Unterrichtsjahr 1983-84 kam es zur erstmaligen Umsetzung des *“Programa de Inmersió Lingüística“* in öffentlichen Schulen, in denen die Anzahl der spanischsprachigen Kinder sehr hoch war. Dies ließ sich auf die starke Immigration aus den Gebieten Santa Coloma de Gramenet oder Terrassa zurückführen. Die Gegenstimmen galten nur noch als marginal. Nicht ganz 10 Jahre später, im Schuljahr 1992-93, wurde das Modell des Katalanischen als Unterrichtssprache zu verwenden in allen Schulen Kataloniens eingesetzt. Die Lehrer leisteten viel Arbeit und zeigten großes Engagement, was zu einer raschen Verbreitung des Programms führte (vgl. Strubell i Trueta und Barrachina 2012: 3) – *“La primera piedra ya estaba puesta, un paso firme hacia la normalización“* (Strubell i Trueta und Barrachina 2012: 3).

Das katalanische Schulsystem erhielt jedoch vor allem in den letzten Jahren starke Kritik. Jene käme nicht von Soziologen und Pädagogen, sondern ließe vielmehr auf politische Dispute von Seiten der spanischsprachigen Gesellschaft zurück zu führen. Betrachten wir jedoch die Ergebnisse der Studie über die Sprachkenntnisse der Schüler Kataloniens, durchgeführt von Strubell i Trueta et al. (2010) aus analytischer Perspektive, so zeigt sich, dass das Sprachniveau des Spanischen der Kinder, die dem katalanischen Immersionsprogramm folgen, über dem Niveau ganz Spaniens liegt (vgl. Strubell i Trueta und Barrachina 2012: 3). Auf diese Studie wird in Kapitel 11.1. *Lese- und Schreibkompetenz bei Kindern des Immersionsprogramms in Katalonien* nochmals im Detail eingegangen.

Heute erweist sich die Sprachensituation als eine große Herausforderung, da der Immigrationsanteil in der Metropole Barcelona stark anstieg. Viele Schulen bieten Extrastunden am Nachmittag an.

In Katalonien unterscheidet man grundsätzlich zwischen *“escuelas públicas“* (öffentliche Schulen) und *escuelas privadas* (private Schulen). Die öffentlichen Schulen werden von öffentlichen Geldern finanziert und von dem *Consorcio de Educació* in Barcelona geleitet (vgl. Ayuntamiento de Barcelona 2015):

Die zwei offiziellen Sprachen, Katalanisch und Spanisch, etablieren sich in derselben *“área“* (Bereich), um Wiederholungen zu vermeiden und nützliche Verknüpfungen zwischen den beiden Sprachen zu schaffen und zu nutzen.

Es wird dafür gesorgt, dass die linguistischen gemeinsamen Strukturen des Katalanischen als Fundament für den Erwerb beider Sprachen genutzt werden (vgl. *Llengua i plurilingüisme. Ensenyament* 2015).

In Katalonien gilt die Schulpflicht bis 16 Jahre und ist in Etappen eingeteilt, die wie folgt lauten (vgl. *Ayuntament de Barcelona* 2015):

- Kindergarten ("La educación infantil/ el parvulario de 0–6 años")
- Volksschule – Grundschulausbildung ("La educación básica primaria de 6–12 años")
- Gymnasium - Sekundarschulausbildung ("La educación básica secundaria obligatoria de 12–16 años")

Die Kindergartenbildung geht bis zum 6. Lebensjahr und setzt sich aus zwei Abschnitten zusammen. Die Primarschule geht von 6 bis 12 und besteht aus 3 Abschnitten zu je 2 Jahren.

- 1. Abschnitt (primer ciclo: primer y segundo grados) (6–8 años)
- 2. Abschnitt (segundo ciclo: tercer y cuarto grados) (8–10 años)
- 3. Abschnitt (Tercer ciclo: quinto y sexto grados) (10–12 años)

Die sekundäre Pflichtschulausbildung (*educación Secundaria Obligatoria*, ESO) geht von 12 bis 16 und besteht aus 2 Abschnitten.

- 1. Abschnitt (primer ciclo: 1º E.S.O. y 2º E.S.O.) (12–14 años)
- 2. Abschnitt (segundo ciclo: 3º E.S.O. y 4º E.S.O.) (14–16 años) (vgl. *Generalitat de Catalunya, Escuelas primarias y secundarias*).

In allen öffentlichen Einrichtungen gilt an und für sich das Katalanische als Verkehrs- und Unterrichtssprache (vgl. *Ayuntament de Barcelona* 2015). Das katalanische Schulkonzept garantiert eine perfekte Beherrschung beider Amtssprachen, d.h. des Katalanischen und des Spanischen, sowie adäquate Kenntnisse in einer dritten Sprache (1. Fremdsprache), meist des Englischen. In manchen Schulen jedoch ist die erste Fremdsprache und somit dritte Sprache Französisch anstelle von Englisch. Dies lässt sich auf historische Gründe zurückführen. In vielen schulischen Einrichtungen wird auch eine 2. Fremdsprache angeboten. In einigen Fällen wird in Form von Zusatzstunden sogar einige Sprache der "*nueva ciudadanía*" angeboten (vgl. *El sistema educativo en Catalunya: aspectos básicos*).

Im ersten Schuljahr ist die Sprache der "*lectoescritura*" (Lesen und Schreiben) Katalanisch. Spanisch wird in einem Kurs im ersten Jahr mündlich eingeführt, sodass die Kinder am Ende des Jahres das Gelernte ins Spanische transferieren können. Im Zuge jedes Abschnittes weist das linguistische Schulprojekt Strategien und Methoden auf, die zum Ziel haben, die gemeinsamen Strukturen beider Sprachen aufrechtzuerhalten und zu verstärken.

Um die linguistischen Ziele des Schulmodells zu erlangen (festgelegt im "*Decreto 3, 142/2007, 26 de junio*"), können die Stunden, die für die Sprachen vorgesehen sind, auf die Jahre aufgeteilt werden, solange sie nicht wider der allgemeinen Stundenregelung sind. Diese Verordnung 3 beinhaltet die allgemeine Unterrichtsregelung der Primarstufe.

Gemäß den Bestimmungen des Absatzes 4.4. der Verordnung 142/2007 dürfen Schulen auch nicht-sprachliche Inhalte in Spanisch oder einer anderen Fremdsprache einführen. Auch besteht die Möglichkeit diese Sprachen im Rahmen der vorgesehenen Aktivitäten der “franja horaria de libre disposición” einzubetten (vgl. Llengua i plurilingüisme. Ensenyament 2015).

Im Jahr 1983 wurde das Katalanische wie folgt vertreten:

“[...] el Parlament de Catalunya aprobó, casi por unanimidad, la “*Llei 3/1983, 15 de junio, de normalització lingüística*”, que establecía que, en la medida en que la lengua propia de Catalunya era el catalán, también lo era del sistema educativo y, por tanto, que la lengua de enseñanza y aprendizaje debería ser el catalán, para compensar el déficit del pasado. Asimismo, establecía no separar la población escolar según fuera su lengua familiar y conseguir que, al final de la escolarización, todos los alumnos de Catalunya tuvieran plena competencia en ambas lenguas y así pudieran elegir la que más les conviniera según sus intereses, necesidades o convicciones. En definitiva se trataba de evitar una posible fractura entre catalano parlantes y castellano parlantes.” (Vallcorba Cot 2010)

Siguán in seinem Werk “Español plurilingüe” meint:

“[...] que no se podrá separar a alumnos en escuelas distintas por razón de las lenguas: Los padres tienen el derecho a reclamar que sus hijos reciban al menos en una primera etapa la enseñanza en su lengua familiar.” (Siguán 1992: 107)

Im Pflichtschulbereich sind Lehrende verpflichtet sowohl in Spanisch, als auch in Katalanisch kompetent zu sein. Rasch stellte man fest, dass „zur Sicherstellung der Sprachkompetenz in Katalanisch es nicht ausreichte, die Sprache zu lehren, sondern es war nötig, in jedem Schuljahr zumindest ein Fach auf Katalanisch zu unterrichten. Eine Bestimmung, die von anderen Regionalregierungen übernommen wurde“ (Siguán: 126-127). Daraus entstand die Absicht, das Katalanische als Trägersprache in das Schulsystem einzuführen (vgl. Fernández 2015: 64). Etxebarria (2002: 128) beschreibt die Situation 2002: “[...] derzeit macht die zweisprachige Erziehung den Großteil des Bildungssystems Kataloniens aus.“

Auch müssen die Kinder fähig sein, nach Abschluss der Pflichtschulausbildung beide Sprachen mündlich und schriftlich zu beherrschen. Dies wird auch von der Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, nach dem “*Ley de Educación de Cataluña*” wie folgt garantiert:

“El currículo escolar garantiza el pleno dominio de las lenguas oficiales catalán y castellano al finalizar la enseñanza obligatoria y un conocimiento adecuado, como mínimo, de una lengua extranjera que normalmente es el inglés, pero que en algunas escuelas es el francés.” (Vilarrubias 2013)

Die Bestimmungen der "diversidad lingüística" in Katalonien gilt als Basis für den sozialen Zusammenhalt und einer gemeinsam geschaffenen Kultur. Alle Parteien waren sich einig, weder Schulen, noch Kinder nach Sprache zu trennen. Dies forderte selbstverständlich viel Arbeit und Eifer seitens der Dozenten und Familien. In diesem Zusammenhang spricht man von der "inmersión lingüística". Das Immersionsprogramm sieht, wie im Kapitel 9.4. *Das Immersionsprogramm ("Language Immersion Program")* detailliert erklärt, den gesamten Unterricht in den ersten Jahren in einer zweiten Sprache (L2) vor. Nach und nach wird die Erstsprache eingeführt.⁶

Im Zusammenhang mit der Sprachendiversität Europas und im Konkreten mit Katalonien soll folgendes Zitat von Josep Vallcorba Cot (2010) angeführt werden:

"La cuestión de la diversidad lingüística en la escuela catalana tiene ya una experiencia y una solidez que está fuera de toda duda, y es un patrimonio pedagógico de miles y miles de alumnos y exalumnos que se han beneficiado de este sistema y de muchos maestros y profesores que han hecho un trabajo excelente, a veces, en circunstancias muy difíciles."

Die Direktoren des Europarats sprechen von einem *multilingualen Europa*, in dem jede Sprache seinen Wert hat und die Identität der Sprecher erhalten und geschätzt werden soll.

"La Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació, aprovada per el Parlament de Catalunya, dedica todo el Título segundo al régimen lingüístico del sistema educativo de Catalunya. (Positionieren)"

Vallcorba Cot definiert dies wie folgt:

" El objetivo, en el caso de Catalunya, es que al acabar la enseñanza obligatoria, a los 16 años, todos los alumnos dominen al mismo nivel las dos lenguas oficiales: catalán,-occitano en la Val d'Aran- y castellano, y tengan un buen dominio del inglés. Y, si puede ser, de una cuarta lengua, usualmente una segunda extranjera, por lo general, el francés". *Multilingualismus* ist heutzutage von großer Bedeutung und bringt viele Vorteile mit sich. Er fördert sowohl die Berufschancen als auch trägt er zu mehr Offenheit und Toleranz bei. Josep Vallcorba Cot (2010) bringt dies in seinem Artikel "Lengua y diversidad en la escuela de Catalunya: un proyecto "GLOCAL" wie folgt zum Ausdruck:

"La cuestión de la diversidad lingüística en la escuela catalana tiene una experiencia y una solidez que está fuera de toda duda, y es un patrimonio pedagógico de miles y miles de alumnos y exalumnos que se han beneficiado de este sistema y de muchos maestros y profesores que han hecho un trabajo excelente, a veces, en circunstancias muy difíciles." (Vallcorba Cot 2010)

⁶ Siehe Kapitel 9.4 *Das Immersionsprogramm ("Language Immersion Program")*

11.1. LESE- UND SCHREIBKOMPETENZ BEI KINDERN DES IMMERSIONSPROGRAMMS IN KATALONIEN (“Programa de Immersión lingüística catalana”)

Das Immersionsprogramm gilt als Bildungsmethode, die viele Möglichkeiten bietet, Sprache auf *natürliche Weise* zu erwerben. Folgend werden die Ergebnisse einer Studie präsentiert, die die positiven Aspekte des Immersionsprogramms Kindern in Katalonien zeigen (vgl. Arnau 2012: 35).

Menschen der Generation, die nach 1978 in Katalonien geborenen wurden, galten als bilingual. Des Weiteren zeigt eine Studie aus dem Jahr 2008 (Generalitat de Catalunya 2009), dass Jugendliche über 15 beim Verstehen des Katalanischen 99,9%, beim Sprechen 78,3% und beim Schreiben 63,2% aufweisen. Man geht davon aus, dass die Ergebnisse weitaus höher gelegen wären, hätte man lediglich all jene Leute inkludiert, die eine Schule besuchten. Die Kenntnisse der Bevölkerung in Spanisch liegen in obig genannte Kompetenzen bei über 95% (vgl. Arnau 2012: 36f.).

Eine Studie aus dem Jahr 1998 über die spontane Verwendung von Sprache zeigte, dass zweisprachige Kinder dazu neigten, die Lehrenden in Katalanisch anzusprechen, ein Phänomen das man sowohl im Klassenzimmer als auch außerhalb beobachten konnte. Spanischsprecher hingegen, verwendeten in der Kommunikation mit ihren Klassenkameraden (Katalanisch- als auch Spanisch-Sprecher) kaum Katalanisch. Das Immersionsprogramm gilt als wesentlicher Bestandteil für den Erhalt des Katalanischen.

Das Leseverstehen gilt als wesentlicher Bestandteil für das berufliche Bestehen (“academic achievement“), da dabei Textverständnis, -gebrauch und Reflexion gefordert werden. Auch gilt es als unabdingbar für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben, für das Erreichen seiner eigenen Ziele sowie der Entwicklung des persönlichen Wissens und Potentials. Das Leseverständnis gilt demnach nicht nur als eigene Dimension im Bereich der Sprachbeherrschung, sondern ist auch vor allem im akademischen Kontext von großer Bedeutung, schließlich basiert die Wissensvermittlung im Wesentlichen auf Texten, die von den Lernenden verstanden und interpretiert werden müssen.

Im Bereich der Lesekompetenz liegt Katalonien im Durchschnitt, jedoch über dem des OECD (“Organisation for Economic Co-operation and Development“; “Organisation de coopération et de développement économiques“) und verglichen mit dem restlichen Spanien weit darüber.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es keinerlei Daten gibt, die bestätigen, dass Kinder, die an Immersionsprogrammen teilnehmen, d.h. in Katalanisch unterrichtet werden, verglichen mit ihren Peers, die in ihrer L1 unterrichtet werden, Wissensdefizite aufweisen. Im Detail zeigen die

Studienergebnisse sogar ein umgekehrtes Bild. Die sprachlichen Kompetenzen der Kinder aus Katalonien, verglichen mit den Kindern aus ganz Spanien, die monolinguale Schulen besuchten, d.h. in ihrer L1 unterrichtet wurden, sind höher. Obgleich es schwer zu sagen ist, dass eine Reihe guter Resultate lediglich auf ein gut entwickeltes Immersionsprogramm zurückzuführen ist, steht fest, dass "pupils in the Catalan educational system do not have gaps in their knowledge because they follow a programme in which Catalan is the main teaching language." (vgl. Strubell i Trueta 2011: 11)

In Folge soll auf konkrete Fragestellungen des Bildungsprogramms und der Sprachkompetenzen der katalanischen Kinder eingegangen werden.

"Weisen Schüler am Ende ihrer Pflichtschulausbildung aufgrund ihrer vorwiegenden Ausbildung in Katalanisch Mängel in Spanisch auf?"

Folgender Fragestellung ging Montserrat Cortès-Colomé der Universität Barcelona, Fakultät für Psychologie nach. Das "*Instituto de Evaluación*" ("Spanish Assessment-Institute", in formelleren Kontexten auch "*Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, INECSE*" genannt) übermittelt dem Bildungsministerium sowie dem Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (Higher Council for Evaluation of the Education System, Csd'A) zusammenfassend folgende Ergebnisse:

Die Sprachniveau in Spanisch katalanischer Schüler, verglichen mit ihren Peers aus ganz Spanien, erweist sich als ident oder gar höher. Folgend werden Ergebnisse von Studien der letzten Jahre an Kinder der Primar- sowie Sekundarschule aus Katalonien sowie ganz Spanien vorgestellt.

11.1.1. SPRACHKOMPETENZEN IN SPANISCH BEI KINDERN DER PRIMARSTUFE

Betrachtend die Sprachkompetenzen in Spanisch jener Kinder, die an katalanischen Immersionsprogrammen teilnahmen, so zeigen sich folgende Ergebnisse: Serra führte im Schuljahr 1993-1994 eine Studie durch, in der 396 Schüler 4. Schulstufe Volksschule untersucht wurden. Die Kinder kamen aus sozial schwächeren Familien und waren spanischsprachig. Während die eine Hälfte der Kinder auf Spanisch unterrichtet wurde, Katalanisch ein Unterrichtsfach war, besuchte die zweite Hälfte das Immersionsprogramm. Abbildung 5 zeigt die Ergebnisse des Sprachniveaus der Kinder je nach Schulmodell.

Abbildung 5: Spanisch- und Katalanisch-Sprachkenntnisse je nach Schultyp

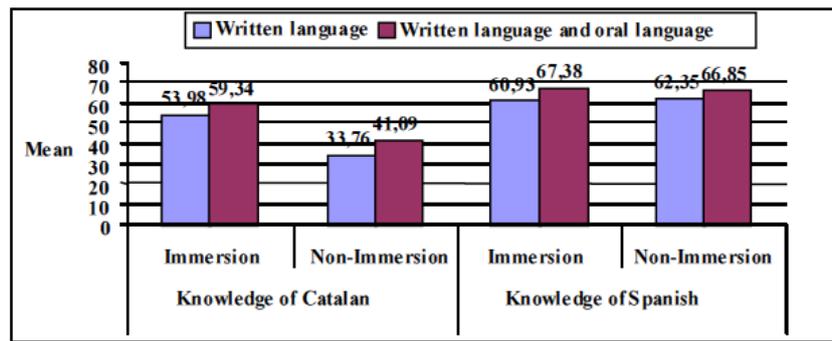


Abb. 5: Spanisch- und Katalanisch Sprachkenntnisse je nach Schultyp, Serra (1997) in Vila et al. 2006: 79

Abbildung 5 zeigt das durchschnittliche Sprachniveau in Spanisch und Katalanisch je nach Schultyp im Bereich des Schreibens einerseits und im Bereich des Schreibens und Sprechens andererseits zusammenfassend. Aus der Gegenüberstellung der Ergebnisse geht deutlich hervor, dass jene Kinder, die an einem Immersionsprogramm teilnahmen, die besten Ergebnisse in Spanisch im Bereich Schreiben und Sprechen aufweisen (67·38). Sie weisen sogar bessere Spanischkenntnisse als ihre Peers, die in Spanisch und nicht in Katalanisch unterrichtet wurden (66·85) auf. Dies bedeutet, dass die Kinder, die an Immersionsprogrammen teilnahmen sowohl in Katalanisch als auch in Spanisch ein höheres Niveau aufweisen. Letzt genanntes gilt als bedeutender Faktor hervorzuheben. Es lässt sich jedoch auch entnehmen, dass das Sprachniveau der Immersionsschüler in Katalanisch, trotzdem dass es die Sprache ist, in der die Kinder unterrichtet werden, niedriger ist (59·34), als ihre Spanischkenntnisse (67·38) (vgl. Strubell i Trueta 2011: 12).

Eine weitere Studie wurde von Canal und Vidal (2005, in Vila *et al.*, 2006: 48) 1998-99, und 1999-2000 durchgeführt. Erneut wurden Kinder der vierten Schulstufe untersucht. An der Studie nahmen gesamt 132 Schulen aus ganz Katalonien teil, eingeteilt in drei Kategorien:

- A) Unterricht in Katalanisch für Kinder, in deren Zuhause mehr als 30% Katalanisch gesprochen wurde
 - B) Immersionsschulen für Kinder, die zuhause weniger als 30% Katalanisch sprachen
 - C) Schulen, wo sowohl Spanisch als auch Katalanisch als Unterrichtssprache verwendet wurden.
- Abbildung 6 zeigt das Sprachniveau im Schreiben und Sprechen in den beiden Sprachen, vergleichend Kategorie A und B.

Abbildung 6: Spanisch- und Katalanisch-Sprachkenntnisse je nach Schultyp.

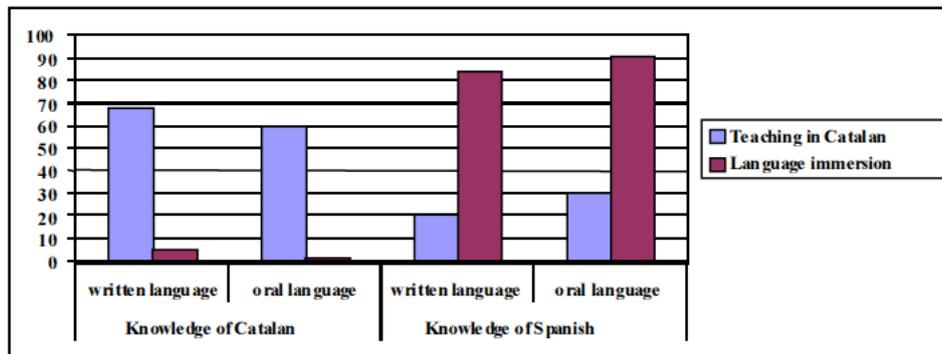


Abb. 6: Spanisch- und Katalanisch Sprachkenntnisse je nach Schultyp, Canal and Vial 2005 in Vila et al. 2006: 48

Wie bereits aus Abbildung 5 hervorging, zeigt auch Abbildung 6, dass Kinder, die an Immersionsschulen teilnahmen ein höheres Niveau im Sprechen und Schreiben in Spanisch als in Katalanisch haben.

Diese Studie veranlasste, dass auch wenige Jahre später, 2003, von INECSE eine weitere Studie, die das Sprachniveau in Spanisch nach der 6. Klasse untersuchte, durchgeführt wurde. Dabei kam man zu folgenden Ergebnissen:

Abbildung 7: durchschnittlicher Prozentsatz korrekter Antworten in Spanisch bei Kindern aus dem 6. Schuljahr, Primarstufe aus dem Jahr 2003.

	Catalonia	Spain
Listening	57	59
Reading	63	63
Written expression	71	71
Total	65	65

Abb. 7: korrekte Antworten in Spanisch bei Kindern, 6. Schuljahr, Primarstufe, Jahr 2003, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu 2006: 19

Abbildung 7 zeigt, dass das Niveau des Spanischen am Ende der Grundschule mit dem Sprachniveau der Peers aus ganz Spanien ident ist. Ergebnisse aus dem Jahr 2009 zeigen, verglichen mit den Ergebnissen der Studie an Kindern der 4. Schulstufe, zeigen, dass die Spanischkenntnisse der katalanische Schüler (500) ein wenig über jenen ihrer Peers aus ganz Spanien (502) liegen (vgl. Instituto de Evaluación 2010a: 198).

11.1.2. SPRACHKOMPETENZEN IN SPANISCH BEI KINDERN DER SEKUNDARSTUFE

In folgender Studie wurden Kinder der Sekundarstufe im 4. Schuljahr untersucht. Die Ergebnisse der jeweiligen Sprachniveaus in Spanisch und Katalanisch zeigen sich, wie aus Abbildung 8 zu entnehmen ist, nahezu als ident.

Abbildung 8: Prozentangaben der korrekten Antworten in Spanisch bei Kindern der 4. Schulstufe, Sekundarschule, 2000.

	Catalonia	Spain
Oral and written comprehension	72	69
Written expression	58	58
Language as an object of knowledge	56	59

Abb. 8: Rede- und Textverständnis, Textproduktion, Sprache als Wissen, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu 2006: 28-29

Der "Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu" ("Csd'A") untersuchte in den Schuljahren 2001-2002 und 2003-2004 die Basiskompetenzen in Katalanisch und Spanisch, wodurch ein Vergleich gestellt werden kann. Einige Ergebnisse werden in Abbildung 9 gezeigt.

Abbildung 9: Prozentangaben der korrekten Antworten in Katalanisch und Spanisch bei Kindern der 4. Schulstufe, Sekundarschule aus den Schuljahren 2001-2002 und 2003-2004.

	Catalan		Spanish	
	2001-02	2003-04	2001-02	2003-04
Understanding and interpretation	- oral texts	63	79	—
	- written texts	71	65	64
Spoken production	- speech	66	—	65
	- correction	65	88	87
Reading comprehension	—	89	93	—
Written production	- speech	63	66	72
	- correction	50	63	68

Abb. 9: Textverständnis, Sprechen, Leseverstehen, Textproduktion, Cosell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu 2006: 18, 32

Abbildung 9 fasst die Ergebnisse aus der PISA Studie aus den Jahren 2003, 2006 und 2009 für Kinder der Sekundarstufe, 4. Schuljahr sowie die Ergebnisse für linguistische Kompetenzen der EGD ("European Go Database") aus dem Jahr 2010 von Kindern aus der Sekundarstufe 2. Schuljahr zusammen. Aus allen Tests geht hervor, dass katalanische Schüler ein höheres Sprachniveau in Spanisch als ihre Peers aus ganz Spanien aufweisen, obgleich der Wert in manchen Fällen unterhalb jenes des OECD Durchschnittes liegt.

Zusammenfassend geht hervor, dass Kinder aus der Sekundarstufe, trotz des Unterrichts in Katalanisch kein niedrigeres Sprachniveau als ihre Peers aus ganz Spanien aufweisen.

Entweder sind ihre Sprachkompetenzen ident oder besser, was für ein deutliches *Für* an der Teilnahme an Immersionsprogrammen spricht.

Abbildung 10: Untersuchungsergebnisse

	PISA 2003*	PISA 2006*	PISA 2009*	EGD 2010**
Catalonia	483	477	498	502
Spain	481	461	481	500
OECD average	494	492	493	—

*Reading comprehension results **Linguistic communication results

Abb. 10: Ergebnisse der PISA-Studie, 2003, 2006, 2009 und EGD 2010, Instituto de Evaluación 2010b: 154, 166 and 2011: 235; Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu 2006: 16; 2007: 70; 2011: 14

„Weisen alle oder viele spanischsprachige Schüler sowie Sprecher anderer Sprachen nach Beendigung der Pflichtschule signifikante Mängel in Katalanisch auf wenn sie nicht primär in dieser Sprache unterrichtet werden?“ – Dieser Fragestellung ging Ignasi Vila von der Universität Girona nach.

Abbildung 11: Katalanisch-Kenntnisse bei Kindern aus Immersion- und Nicht-Immersionenprogrammen der 4. Schulstufe, Primarschule im Schuljahr 1993-1994

	Knowledge of Catalan			
	Immersion		Non-immersion	
	X	s.d.	X	s.d.
Written language	53.98	14.92	33.76	18.48
Oral and written language	59.34	9.98	41.09	14.02

Abb. 11: Katalanischkenntnisse in Texten, Kompetenzen: Sprechen und Schreiben, Serra 1997, X: average, sd: standard deviation

Serra (1997) führte mittels diagnostischer Testverfahren eine Studie an Kindern der 4. Schulstufe Primarschule durch. Die Tests entsprachen den Untersuchungskriterien des Instituts für Bildungswissenschaften der *Generalitat de Catalunya* (Bel, Páramo, Serra and Vila, 1990). Für die Studie wurden zwei Gruppen von Kindern herangezogen. Die erste Gruppe bestand aus Teilnehmern des katalanischen Immersionsmodells, die zweite aus Schülern, deren Unterrichtssprache Spanisch war. Alle Kinder kamen aus den gleichen sozialen Verhältnissen und jede Gruppe bestand aus einer Teilnehmerzahl von 322 Schülern (tatsächlich waren es 266 Teilnehmer).

Die Resultate (siehe Abbildung 11) zeigen, dass jene Kinder, die teilweise am katalanischen Immersionsmodell teilnahmen, ein beträchtlich höheres Niveau in Katalanisch aufweisen als Kinder, die nur in Spanisch unterrichtet wurden.

Auch zeigen sich die Sprachkenntnisse in Katalanisch bei den Kindern des Immersionsprogramms uniformer als jene der Kinder, die nicht am Immersionsprogramm teilnahmen.

Abbildung 12: Basiskompetenzen in Spanisch und Katalanisch bei Kindern der 2. Schulstufe, Sekundarschule in den Jahren 2002 und 2004

		2002		2004	
		Catalan	Spanish	Catalan	Spanish
Understanding and interpreting information in a written text relating to the function and type of text, the information it contains and the pupil's own knowledge.		63	65	65	64
Expressing oneself orally by adapting to the communicative situation and the recipient in an orderly, clear and fluent manner and correctly applying one's linguistic knowledge of vocabulary and morpho-syntactic structures (a is discourse and b is correction).	a	71	Not assessed	62	65
	b	66	Not assessed	88	87
Read a text aloud in a comprehensive, expressive and fluent manner, with the correct intonation and pronunciation.		65	93	89	Not assessed
Produce a written text adapted to the	a	63	66	43	72
communicative need and the recipient in an orderly, clear manner and in sufficient detail, correctly applying one's linguistic knowledge of vocabulary, spelling and morpho-syntactic structures (a is discourse and b is correction).	b	50	68	63	74

Abb. 12: Textverständnis, Sprechen, eloquentes Vortragen, Textproduktion, Author's own work based on data obtained from the Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu 2004, 2005

EMPIRISCHER TEIL

12. FRAGEBOGEN ZUR SPRECH,- LESE- UND SCHREIBKOMPETENZ BILINGUALER STUDIERENDER UND ABSOLVENTEN

12.1. TEILNEHMER

In folgender Umfrage wurde ein Fragebogen⁷ zum Thema Bilingualismus in Barcelona, Erwerb von Sprech-, Lese- und Schreibkompetenz konzipiert und an Studierende und Absolventen aus Barcelona und Umgebung gesendet. Untersucht wurden obig genannte Kompetenzen in den beiden Sprachen Katalanisch und Spanisch sowie die Frage, ob und inwiefern die bilingualen Sprachkenntnisse der Teilnehmer im beruflichen und im privaten Leben Anwendung finden.

Die Entscheidung, den Fragebogen an Studierende und Absolventen auszuteilen, resultierte daraus Antworten einer mehr oder weniger homogenen Gruppe einzuholen, die dasselbe universitäre Niveau hat wie auch etwa dasselbe Alter. Ein weiterer Grund für den Fokus auf Studierende lag daran, dass die Autorin dieser Arbeit an der Universität Barcelona ein vier-monatiges Praktikum absolvierte und so Kontakte zu den Studierenden aufbauen konnte. Von Vorteil war auch deren junges Alter, da sie Inhalte über den Erwerb von Sprech-, Lese- und Schreibfähigkeiten noch gut in Erinnerung hatten und aktuell über die universitäre Situation und dem Arbeitsmarkt berichten konnten. Hatten sie Probleme, sich zu erinnern, da einige Fragen doch sehr weit zurück in die Kindheit reichten, konnten sie sich an ihre Eltern oder Großeltern wenden.

An der Studie nahmen 24 Personen teil. Als Bedingung galt, dass die Teilnehmer entweder Spanisch als L1 (erste erworbene Sprache) und Katalanisch als L2 (zweite Sprache) oder umgekehrt hatten und, dass sie ihre L2 (Spanisch oder Katalanisch) zu einem früheren Zeitpunkt gelernt hatten (bis zum 11. Lebensjahr). Die erstellten Diagramme werden in Prozent angegeben. Abbildung 13 zeigt die Anzahl der Teilnehmer, die als L1 Katalanisch, als L2 Spanisch und umgekehrt hatten und die Prozentzahl der weiblichen sowie männlichen Teilnehmer. 67% der Befragten waren L1-Katalanisch-Sprecher, davon waren 57% weiblich und 36% männlich. 24% waren L1-Spanisch-Sprecher, davon waren 40% weiblich und 60% männlich. 5% gaben an, bilingual aufgewachsen zu sein, darunter waren nur Mädchen und 5% hatten Englisch als L1, darunter fanden sich nur Jungs.

Drei besondere Fälle stellten ein Spanier, der aus dem Baskenland kommt aber 5 Jahre in Barcelona studierte und Katalanisch perfekt beherrschte, eine Teilnehmerin, die aus Valencia kommt und deren L1 Katalanisch ist - in ihrem Fall sei angemerkt, dass die Präsenz des Spanischen in Valencia sehr hoch ist.

⁷ Sie finden den Fragebogen im Anhang

Der Anteil der Katalanisch-Sprecher in Valencia liegt unter 50% (vgl. Pöckl und Rainer 1994: 95) - und ein Student, der aus Indien stammt, jedoch in Barcelona geboren wurde und auch dort lebt und studiert, dar. Letztgenannter besuchte jedoch eine private englischsprachige Schule, dar. Da diese drei Personen jedoch als interessante Fälle gelten, wurden sie in die Umfrage miteinbezogen. In den Diagrammen kommt es zu unterschiedlichen Aufteilungen, entweder wurden die jeweiligen Sprechergruppen, L1-Katalanisch, L1-Spanisch, bilingual und L1-Englisch, individuell betrachtet oder nur die Unterschiede zwischen L1-Katalanisch und L1-Spanisch untersucht. Auch wurden Diagramme erstellt, die die Sprechergruppen als Gesamtes analysierten. Eine Geschlechtertrennung wurde mit Ausnahme von Abbildung 13 nicht gemacht, da es für die Umfrage nicht relevant schien.

Zuletzt sei für das genaue Verständnis der Auswertung und Interpretation der Umfrage angeführt, dass alle Teilnehmer, die Katalanisch als L1 haben, als L2 Spanisch haben und umgekehrt. Die bilingualen Teilnehmer gaben Englisch als L2 an und wurden insofern nicht in allen Fragen miteingebunden. Die L1-Englisch-Sprecher haben Spanisch als L2. Folgend wird auf die jeweiligen Sprechergruppen eingegangen.

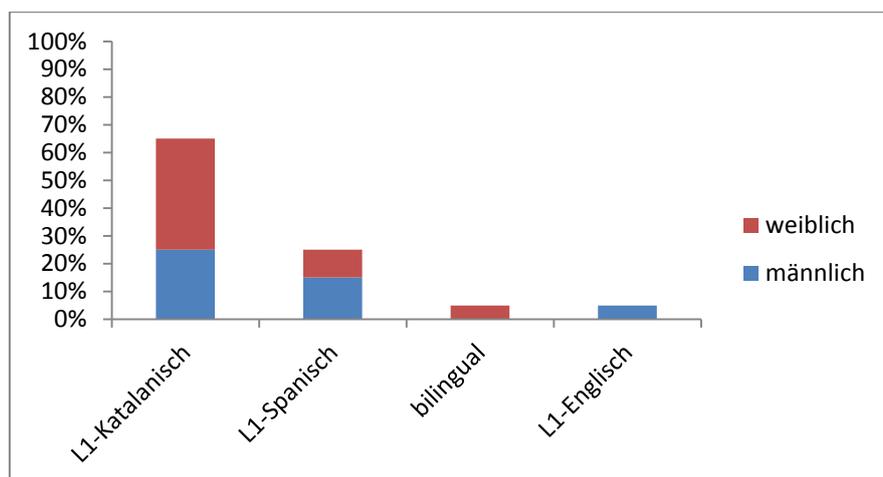


Abb. 13: Fragebogen zur Sprech-, Lese- und Schreibkompetenz bilingualer Studierender und Absolventen, Ecker 2015.

Die Auswertung in Abbildung 13 bezieht sich auf die Summe aller Teilnehmer. Allgemein sei angemerkt, dass sich die Mehrheit der Teilnehmer als bilingual bezeichnete, weshalb ihnen die Definition der L1 und L2, wie in folgender Auswertung in den Kommentaren der Teilnehmer ersichtlich wird, nicht leicht viel. Persönliche und familiäre Hintergründe waren meist ausschlaggebend dafür, ob sich die Befragten eher mehr als Katalanisch- oder Spanisch-Sprecher identifizierten.

12.2. AUFBAU UND INHALT

Der Fragebogen wurde wie folgt aufgebaut: zuerst wurden allgemeine Fragen wie Name, Alter, Herkunft, Geschlecht sowie L1 (erste gelernte Sprache), L2 und welcher Sprache sie zuhause und später in der Schule ausgesetzt waren, gestellt. Im zweiten Teil wurde im Detail auf die Kompetenzen Lesen, Schreiben und Sprechen und eingegangen. Der Aufbau sah im Detail wie folgt aus:

- Pre- lectura (Voraussetzungen: Lesekompetenz)
- Lectura (Lesen)
- Escritura (Schreiben)
- Fonología (Phonologie)
- Ortografía (Rechtschreibung)
- Vocabulario (Vokabular)
- Situación actual (aktuelle Sprachsituation)

Jede Frage ließ die Möglichkeit eines persönlichen Kommentars offen.

12.3. DATENSAMMLUNG

Das Engagement von Seiten der Studierenden war sehr groß. Auch erklärten sich einige Studierende aus Barcelona, die momentan in Wien leben dazu bereit, an der Umfrage teilzunehmen. Auf manche Fragen wurde weniger detailliert eingegangen. Interessanterweise waren dies weitgehend bei allen Teilnehmern die gleichen. Es gilt anzumerken, dass in der Analyse nicht auf alle im Fragebogen gestellten Fragen eingegangen wurde, sondern die Auswahl auf die, für dieses Untersuchungsfeld am relevantesten Fragen, beschränkt wurde.

Fast alle Teilnehmer stammen aus Barcelona, wo sich eine deutlich stärkere Präsenz des Spanischen im Vergleich zu ruraleren Gebieten beobachten lässt. Nur Aída und Antoni, beide L1-Katalanisch-Sprecher kamen aus Igualda mit der Hauptstadt Manresa. In deren Fragebögen ließ sich vor allem auf mündlichem Niveau eine stärkere Präsenz des Katalanischen feststellen.

12.4. DIE SCHULEN

Folgend findet sich eine namentliche Auflistung der Schulen, die die Studierenden und Absolventen besuchten. Hierbei sei angemerkt, dass die Mehrheit der Befragten “escuelas públicas” (65% aller Schulen in Spanien) oder “escuelas concertadas” (ca. 30% aller Schulen in Spanien) besuchten (vgl. Calero 2011). Folgende Auflistung soll ein Bild der unterschiedlichen Schulen und Schultypen sowie die Schullaufbahn der meisten Umfrageteilnehmer zeigen:

- Jesús-María Sant Gervasi (colegio religioso concertado) bárbara
- Col·legi Vedruna Vall de Terrassa diana
- CEIP Nabí y IES Montserrat
- Martinez Valls
- Pere Vives Vich

- CEIP y IES (barrio de Gracia, Barcelona)
- Centre d'estudis Montseny (escuela concertada por la Generalitat de Catalunya, cooperativa de padres, escuela de inmersión catalana)
- Colegio Sagrado Corazón (escuela primaria), Escola Garbí Pere Vergés (secundaria)
- CEIP Provençals (escuela primaria), IES Salvador Espriu (escuela secundaria)
- CEIP Mediterranea
- CEIP Les Pinediques (escuela primaria), IES Taradell (escuela secundaria)
- Nostra Senyora de Lurdes (escuela primaria), Tècnic Eucàlia (escuela secundaria)
- Institució Pedagògica Sant Isidor – IPSI (escuela privada catalana), American Institute of Monterrey (AIM, escuela privada, Monterrey, México)
- Pía Santa Anna Mataró (escuela privada)

13. UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE: KOMPETENZEN: LESEN; SCHREIBEN UND SPRECHEN BILINGUALER STUDIERENDER UND ABSOLVENTEN

13.1. ¿En qué lengua te enseñaron? (In welcher Sprache wurdest du unterrichtet?)

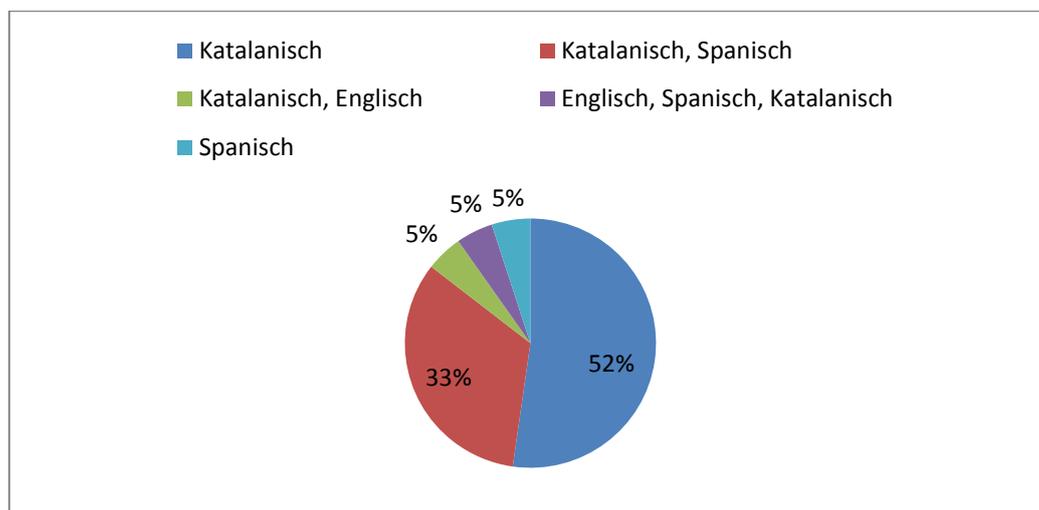


Abb. 14: ¿En qué lengua te enseñaron? (In welcher Sprache wurdest du unterrichtet?), Ecker 2015.

Abbildung 14 bezieht sich auf die Summe aller Sprechergruppen. Nahezu alle Teilnehmer besuchten katalanische Immersionsschulen (escuela de inmersión públicas catalanas). 52% wurden in Katalanisch unterrichtet, 33% in beiden Sprachen, Katalanisch und Spanisch.

Allgemein sei angemerkt, dass, abhängig von der Sprache der Lehrenden, Unterrichtsfächer auch in spanischer Sprache abgehalten wurden. Eine Teilnehmerin, der Gruppe der bilingualen Sprecher zugehörig, gab an sowohl in Spanisch als auch in Katalanisch, abhängig von der Lehrperson, unterrichtet worden zu sein. Ein L1-Katalanisch-Teilnehmer (Sekundarschule: "Tècnic Eucàlia") berichtete, dass er in der Sekundarstufe ein Jahr lang ausschließlich in Spanisch unterrichtet wurde. Eine L1-Spanisch-Sprecherin, die die Schule "Jesús-María Sant Gervasi" besuchte, merkte an, dass die Aufteilung zwischen Katalanisch und Spanisch als Unterrichtssprache in ihrem Fall relativ ausgewogen war, die Mehrheit der Fächer, abhängig von der Lehrperson wurden sogar in Spanisch abgehalten. Eine L1-Katalanisch-Teilnehmerin wurde in der Primarschule, "Colegio Sagrado Corazón", in Spanisch, in der Sekundarstufe, "Escola Garbí Pere Vergés", in Katalanisch unterrichtet. Des Weiteren berichtete sie, dass es in der Sekundarstufe ebenfalls Fächer gab, die in spanischer Sprache abgehalten wurden. Nur eine L1-Katalanisch-Teilnehmerin besuchte eine private katalanische Primarschule, das "Institutió Pedagògica Sant Isidor – IPSI", in der alle Fächer, bis auf spanische, französische und englische Sprache (lengua espanyola, francesa y inglesa) in den jeweiligen Sprachen unterrichtet wurden. Sie absolvierte später zwei Jahre die Sekundarschule "American Institute of Monterrey", in der alle Fächer, ausgenommen Geographie, Sport, Kunst, Musik und Spanisch, in englischer Sprache abgehalten wurden.

Obig angeführte Beispiele sollen das heterogene Bild der unterschiedlichen Schulen verdeutlichen. Ebenso sollen sie zeigen, dass das Spanische in den katalanischen Immersionsschulen, zwar in unterschiedlichem Ausmaß abhängig von der jeweiligen Einrichtung sowie der jeweiligen Lehrperson, aber dennoch stets präsent ist.

13.2. Pre-Lectura (Voraussetzungen: Lesekompetenz)

In Kapitel 9.3. *Ausbildung von Lese- und Schreibfähigkeit bilingualer Kinder* wurde die Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit Geschichten für den positiven Erwerb von Lesekompetenz bei Kindern unterstrichen. Geschichten helfen den Kindern sowohl die mechanischen Kompetenzen für das Lesen zu erwerben, als auch tragen sie positiv zur Entwicklung des Individuums bei. Der überaus positive Einfluss des lauten Vorlesens auf den Erwerb von zukünftiger Lese- und Schreibkompetenz wird ebenfalls von Studien bestätigt, Grund, weshalb folgende Frage als wesentlich für diesen Untersuchungsschwerpunkt angesehen wurde.

- a. ¿Antes de que aprendieses a leer, tus padres te leían en voz alta? (Wurde dir laut vorgelesen, bevor du selbst das Lesen beherrscht hast?) (vgl. Bialystok 2001: 158; Shanahan und Beck 2006: 442)

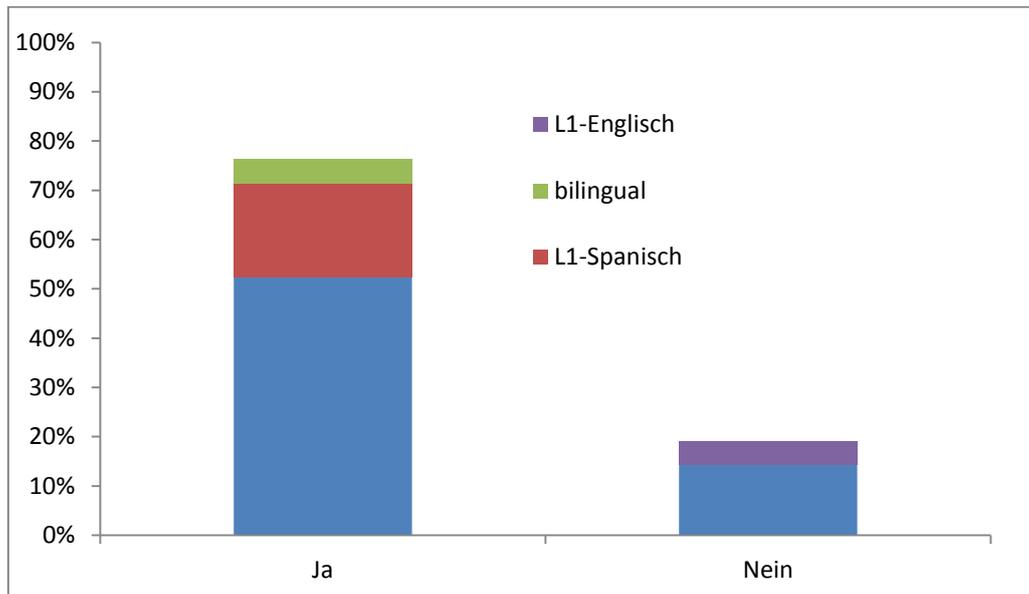


Abb. 15: Antes de que aprendieses a leer, tus padres te leían en voz alta? (Wurde dir laut vorgelesen, bevor du selbst das Lesen beherrscht hast?), Ecker 2015.

Abbildung 15 bezieht sich auf die Summe aller Teilnehmer. Nahezu alle Befragten, sowohl L1-Katalanisch-Sprecher als auch L1-Spanisch-Sprecher, gaben an, dass ihnen, meist laut vorgelesen wurde. Einige gingen in persönlichen Kommentaren näher auf diese Frage ein und betonten die Wichtigkeit, die ihre Eltern im Vorlesen sahen. Ein L1-Spanisch-Sprecher antwortete „Nein“; er meinte, er würde sich erinnern, die Eltern beim Vorlesen bereits korrigiert zu haben, demnach habe er das Lesen bereits bevor ihm vorgelesen wurde beherrscht. Ein L1-Katalanisch-Teilnehmer fügte an, dass ihm vor allem von seiner Babysitterin vorgelesen wurde. Einige Teilnehmer erwähnten auch das Fernsehen als Quelle, Geschichten in ihrer L2 (Katalanisch oder Spanisch) gehört zu haben.

- b. ¿Tus padres solamente te leían en tu L1 (primer idioma que aprendiste) o también en tu L2? (Lasen dir deine Eltern nur in deiner L1 vor oder auch in deiner L2?)

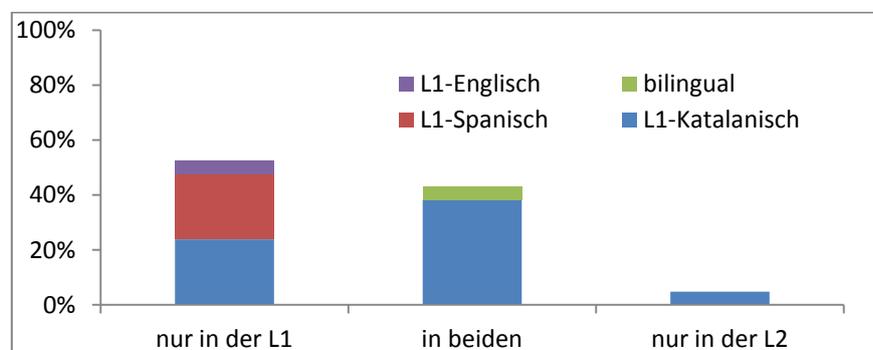


Abb. 16: Tus padres solamente te leían en tu L1 (primer idioma que aprendiste) o también en tu L2? (Lasen dir deine Eltern nur in deiner L1 vor oder auch in deiner L2?), Ecker 2015.

Abbildung 16 bezieht sich auf die Summe aller Teilnehmer. Hier zeigen sich Unterschiede zwischen den L1-Katalanisch-Sprechern und den L1-Spanisch-Sprechern. Während bei Erstgenannten alle drei Auswahlmöglichkeiten angegeben wurden – es überwiegt das Vorlesen in beiden Sprachen - sieht man bei den L1-Spanisch-Sprechern ein eindeutiges Ergebnis. Ihnen wurde nur in ihrer L1 vorgelesen. Folgend wird im Detail separat auf die beiden Sprechergruppen eingegangen.

L1-Katalanisch-Sprecher

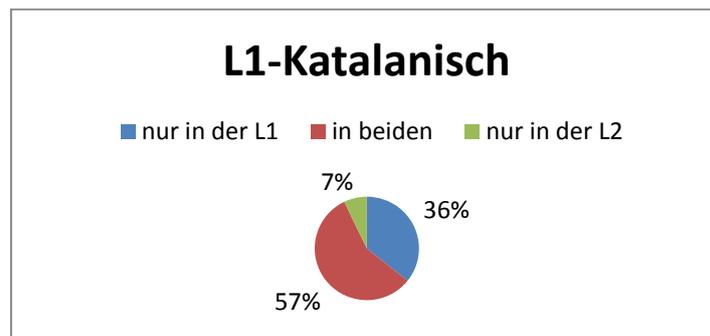


Abb. 17: Contar historias en tu L1 y en tu L2 (Vorlesen in der L1 und/ oder L2), L1-Katalanisch-Sprecher, Ecker 20105.

Abbildung 17 bezieht sich nur auf die Gruppe der L1-Katalanisch-Sprecher. 57% der Teilnehmer wurde in beiden Sprachen (Katalanisch und Spanisch) vorgelesen. Wohl aber ist auch der Anteil von 36%, der Teilnehmer, welchen nur in der L1 vorgelesen wurde, hoch. Anzumerken ist, dass es vor allem die Mutter war, die sich um das Vorlesen kümmerte. Eine Teilnehmerin, L1-Katalanisch-Sprecherin, kommentierte dies wie folgt:

“Sí, también en la L2 (castellano), aunque yo en mi casa siempre hablaba en catalán, mis padres me leían en las dos lenguas, debido a que a veces mucho material solo estaba en castellano y la primaria la estudié en castellano” (Adriana, 22, L1 Catalán, 2015)

Auf die Verfügbarkeit spanischsprachiger Literatur im Vergleich zu katalanischsprachiger Literatur wird in Frage 12.2.3 *¿Tenías la misma facilidad de acceso a libros en catalán como en castellano?* eingegangen.

Bezogen auf die Mehrheit aller L1-Katalanisch-Sprecher, unabhängig obig ersichtlicher Unterschiede, sei angemerkt, dass die Verkehrssprache zuhause fast ausschließlich Katalanisch war, d.h. trotz der angegebenen 57% des Vorlesens in beiden Sprachen, überwog mündlich im Alltag das Katalanische.

L1-Spanisch-Sprecher

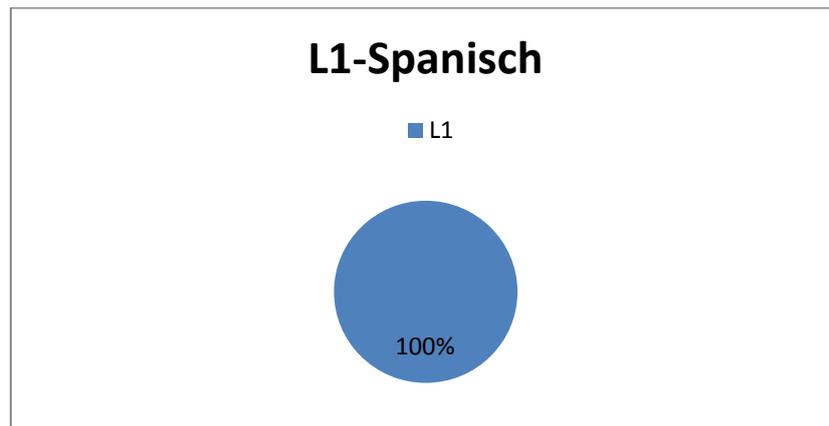


Abb. 18: Contar historias en tu L1 y en tu L2 (Vorlesen in der L1 und/ oder L2), L1-Spanisch-Sprecher, Ecker 20105.

Abbildung 18 bezieht sich lediglich auf die L1-Spanisch-Sprecher. Hier sehen die Angaben im Vergleich zu den L1-Katalanisch-Sprechern anders aus. Ihnen wurde allen nur Spanisch vorgelesen (vgl. Abbildung E und F). Ein Teilnehmer, dessen Mutter spanischsprachig war und sie das Vorlesen übernahm, gibt an, dass man ihm nur auf Spanisch vorlas. Auch eine weitere L1-Spanisch-Teilnehmerin meinte, dass ihr nur in Spanisch vorgelesen wurde.

“Solo en mi L1 (castellano): ambas hablan bastante mal el catalán.” (Bárbara, 34, L1 Castellano, 2015)

Einer Teilnehmerin, L1-Spanisch-Sprecherin, wurde von ihren Eltern ebenfalls nur in Spanisch vorgelesen. Sie kam jedoch bereits früh durch Verwandte und Umgebung in Kontakt mit dem Katalanischen. Sie wurde in Barcelona geboren und lebte auch dort. Das Katalanische stelle für sie kein Problem dar. Sie beschrieb ihre Situation wie folgt:

“Mis padres aunque entienden perfectamente el catalán, hasta hace pocos años (gracias a cursos de inmersión lingüística) no lo hablaban ni escribían puesto que cuando ellos fueron a la escuela había el régimen de Franco y estaba totalmente prohibido hablar el catalán.

Así que si la familia hablaba el castellano, los jóvenes de aquella época no aprendían el catalán en ningún lado”
(Bárbara, 34, L1 Castellano, 2015).

Eine L1-Katalanisch-Sprecherin nahm, wie auch in obigem Kommentar, Einfluss auf den historischen Kontext in Katalonien aufgrund der Franco-Diktatur, wie aus Kapitel 7.1. *Definitionen für Bilingualismus* und 10. *Sprachensituation in Katalonien – Barcelona* zu entnehmen ist. Zu seiner Zeit wurde das Katalanische aus allen öffentlichen Bereichen verboten.

Eine Teilnehmerin, sie ist zweisprachig aufgewachsen, sprach mit ihrer Mutter Katalanisch, mit ihrem Vater Spanisch. Demzufolge sah ihre Antwort auf obig gestellte Frage so aus, dass das Vorlesen in der einen oder der anderen Sprache davon abhing, ob ihr vom Vater oder der Mutter vorgelesen wurde. Hierbei wird die Spracherziehungsmethode nach dem Prinzip *“une personne, une langue”* veranschaulicht. Das Kind wird von Beginn an mit beiden Sprachen konfrontiert. Es taucht sozusagen in das *bain sonore* („klangvolle Sprachbad“) ein (vgl. Kielhöfer und Jonekeit 1995: 17ff). “[...] Mais voici le point important: que chaque langue soit représentée par une personne différente [...]“ (Kielhöfer und Jonekeit 1995: 17). Des Weiteren meinte jene Teilnehmerin:

“Catalán y castellano son mis lenguas maternas. Soy bilingüe desde siempre.”

Als L2 gibt gab sie Englisch an. Betreffend das Englische fügte sie hinzu, dass das Niveau in Spanien sehr niedrig ist und sie erst durch ihren Aufenthalt in England, den sie mit 18 Jahren antrat, die Sprache lernte. Ein Vergleichsbeispiel zum frühen Spracherwerb und dem Lernen einer Fremdsprache.

c. ¿Solo leías en tu L2 en la escuela o también en tu casa? (Hast du lediglich in der Schule in deiner L2 gelesen oder auch zuhause?)

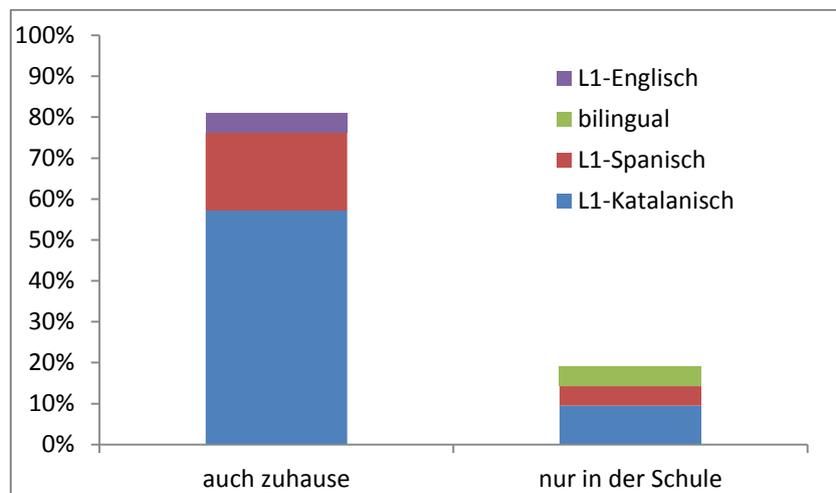


Abb. 19: ¿Solo leías en tu L2 en la escuela o también en tu casa? (Hast du lediglich in der Schule in deiner L2 gelesen oder auch zuhause?), Ecker 2015.

Abbildung 19 bezieht sich auf die Summe aller Teilnehmer. Rund 80% der Befragten lasen und wurde auch *zuhause* vorgelesen. Allgemein zeigt sich, dass sowohl fast allen L1-Katalanisch-Sprechern als auch fast allen L1-Spanisch-Sprechern auch zuhause in ihrer L2 vorgelesen wurde, wobei einige angeben, dass stets ihre L1 präsenter war. Eine bilinguale Teilnehmerin, als L2 gab sie Englisch an, las nur in der Schule in Englisch. Sie repräsentiert einen interessanten Fall: sie wuchs bilingual auf und lernte Englisch in Form des Fremdsprachenunterrichts (vgl. Kapitel 6.3. *Natürlicher L2- Erwerb* und Kapitel 6.4. *Gesteuerter L2- Erwerb*).

“Solo en la escuela. [...] solo hacíamos vocabulario.” (Patricia, 22, bilingüe, 2015)

Persönliche Präferenzen zum Lesen in Spanisch wurden von einigen Katalanisch-Sprechern angegeben, da es ihnen schlichtweg besser gefiel und mehr Spaß machte. Ebenso wurde mehrfach angegeben, dass bei den L1-Katalanisch-Sprechern zuhause fast ausschließlich Katalanisch die Verkehrssprache war.

d. ¿Cuándo fue tu primer contacto con tu L2? (Zu welchem Zeitpunkt bist du zum ersten Mal mit deiner L2 in Kontakt gekommen?) (vgl. Kovelman et al. 2008b: 219f.)

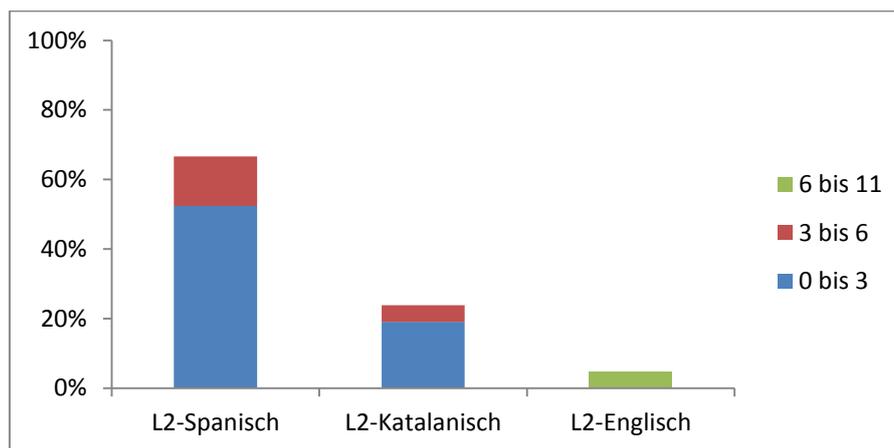


Abb. 20: ¿Cuándo fue tu primer contacto con tu L2? (Zu welchem Zeitpunkt bist du zum ersten Mal mit deiner L2 in Kontakt gekommen?), Ecker 2015.

Abbildung 20 bezieht sich auf die Summe aller Teilnehmer. Die Grafik zeigt, dass die Mehrheit ihre L2 bereits im Alter von 0-3, d.h. in ihrer frühen Kindheit lernte. Einige kamen spätestens im Kindergarten (“parvulario de 3 a 6 años”) mit ihrer L2 (Katalanisch oder Spanisch) in Kontakt bzw. lernten sie dort präziser. Auch aber war der Kontakt zur jeweiligen L2 durch Medien wie TV, Bücher und auf der Straße sowie häufig durch Verwandte gegeben. Das Lesen und Schreiben lernten nahezu alle Teilnehmer in der Schule, d.h. im Alter von sechs Jahren. Eine L1-Katalanisch-Sprecherin beschrieb, dass die Katalanen von klein an mit beiden Sprachen unweigerlich in Kontakt wären, die Zweitsprache völlig unbewusst und automatisch erlernt werden würde.

“Entre 0-3, desde pequeños tenemos la inmersión en las dos lenguas. De hecho, uno no se da cuenta de cómo aprende la L2.” (Aida, 25, L1 Catalán, 2015)

13.3. Frecuencia en “storytelling”

- e. Refiriéndose al término “storytelling” – un fenómeno que según Bialystok (2001) es de gran importancia para formentar las competencias en la lectura y escritura: ¿Tus padres en casa te leían o te contaban historias frecuentemente? (Bezugnehmend auf den Terminus “storytelling”, erwähnt Bialystok (2001) die Wichtigkeit des Vorlesen für den Erwerb des Lesens und Schreibens: Wurde dir zuhause von deinen Eltern oft vorgelesen bzw. wurden dir häufig Geschichten erzählt?)

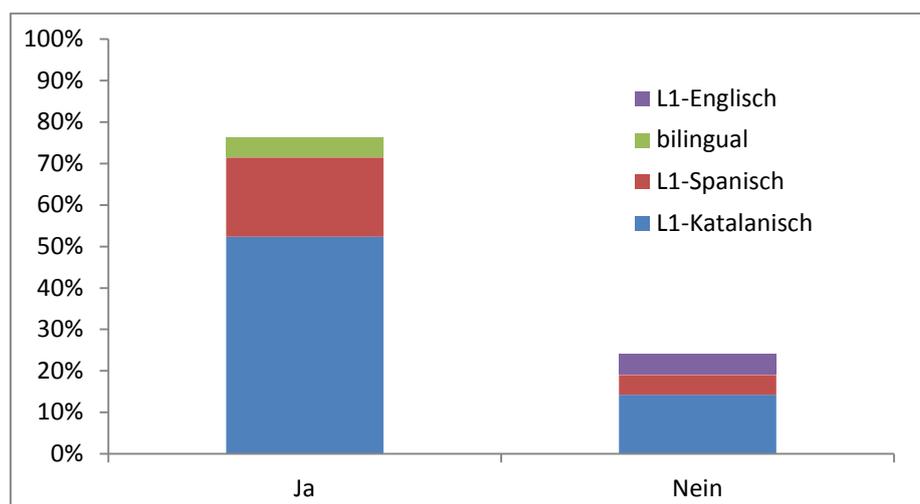


Abb. 21: Refiriéndose al término “storytelling” – un fenómeno que según Bialystok (2001) es de gran importancia para formentar las competencias en la lectura y escritura: ¿Tus padres en casa te leían o te contaban historias frecuentemente? (Bezugnehmend auf den Terminus “story-telling”, erwähnt Bialystok (2001) die Wichtigkeit des Vorlesen für den Erwerb des Lesens und Schreibens: Wurde dir zuhause von deinen Eltern oft vorgelesen bzw. wurden dir häufig Geschichten erzählt?), Ecker 2015.

Abbildung 21 nimmt Bezug auf die Summe aller Teilnehmer. Nahezu alle Befragten gaben an, dass ihnen Geschichten vorgelesen wurden. Die Angaben der L1-Katalanisch-Sprecher sowie die der L1-Spanisch-Sprecher waren weitgehend ident. Wie bereits erwähnt, widmete sich meist die Mutter der Aufgabe des Vorlesens.

Ein L1-Spanisch-Sprecher, gab an, dass er seine Eltern dazu drängen musste, ihm vorzulesen.

Für die Mutter einer L1-Katalanisch-Sprecherin (auch die Mutter war L1-Katalanisch-Sprecherin) galt: “leerme un cuento era un ritual indispensable”. Auch einige andere erwähnten, die Wichtigkeit, die ihre Eltern im Geschichtenerzählen sahen. Auch zeigen sich persönliche Präferenzen zur L1 oder L2. Eine L1-Katalanisch-Sprecherin, gab an, dass sie Geschichten in Spanisch immer bevorzugte. Ein L1-Katalanisch-Sprecher berichtete, dass ihm vor allem von seiner Babysitterin viel vorgelesen wurde.

f. ¿Tenías la misma facilidad de acceso a libros en catalán como en castellano? (Hattest du denselben Zugang zu Büchern in Katalanisch wie in Spanisch?) (vgl. Bialystok 2001: 153)

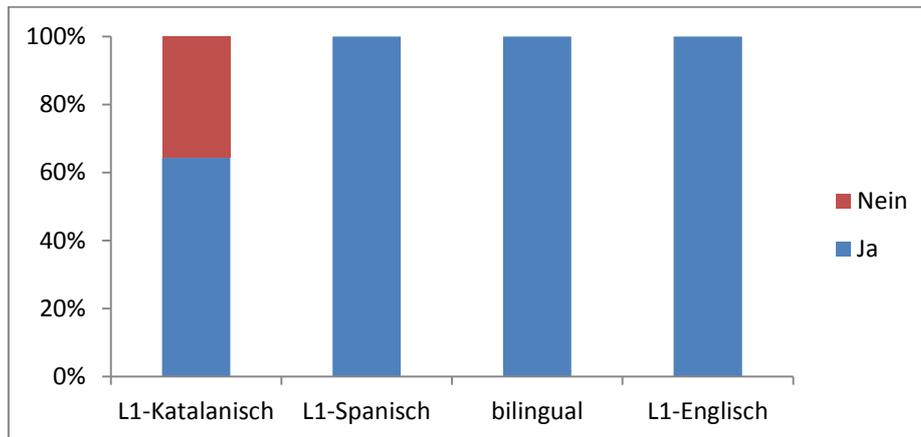


Abb. 22: ¿Tenías la misma facilidad de acceso a libros en catalán como en castellano? (Hattest du denselben Zugang zu Büchern in Katalanisch wie in Spanisch?), Ecker 2015.

Für Abbildung 22 wurde die Verteilung jeder Sprachgruppe angegeben. Die Mehrheit aller Befragten der jeweiligen L1-Gruppen, d.h. der L1-Katalanisch-Sprecher, der L1-Spanisch-Sprecher, der L1-Englisch-Sprecher sowie der Gruppe der Bilingualen antwortete mit „Ja“. Grundsätzlich sei es jedoch einfacher an spanischsprachige Literatur zu gelangen, auch gäbe es mehr davon – Grund weshalb die Antwort einiger L1-Katalanisch-Sprecher „nein“ war. In den Bibliotheken sei der Zugriff zu beiden Sprachen gleichermaßen gegeben. Märchen wurden den Befragten häufig in ihrer L1 vorgelesen, wobei mehrfach die Präferenz zum Spanischen erwähnt wurde. Vermehrt kam auch die Antwort, dass die Studierenden, die Literatur in der Originalsprache bevorzugten. Dies war in den meisten Fällen Spanisch. Einige Teilnehmer gaben an, dass ein häufiges Problem war, dass es keine Übersetzung in Katalanisch gab, demnach der Zugang zu katalanischsprachiger Literatur eingeschränkter war, als der zur spanischsprachigen.

“Sí, pero más cantidad en castellano” (Albert, 29, L1 Castellano, 2015), “No, más fácil en castellano” (Xavier, 25, L1 Catalán, 2015), “Sí, problema: a veces todavía no existía la traducción en catalán.” (Aída, 25, L1 Catalán, 2015)

Im Werk Europasprachen wird Hans-Martin Gauger erwähnt, der sich an der zu beobachtenden Dekadenz des Katalanischen in der Literatur stark wunderte, da dies ohne Übergang auf die Blütezeit der katalanischen Literatur geschah. Nach der *Reconquista* setzte sich das Spanisch als dominierende Sprache des Königreichs Kastilien durch. So erfuhr auch Katalonien starken Einfluss des Spanischen, dies betraf vor allem die Aristokratie. Die Tatsache, dass spanische Literatur rar war, beziehe sich nicht auf einen Mangel an bedeutenden Autoren; Werke wurden weiterhin auf Katalanisch verfasst, jedoch bevorzugten wichtige Autoren, ihre Werke in Spanisch zu publizieren.

Grund dafür stellte der abrupte Wandel der Sprachloyalität von Seiten der höheren Gesellschaftsschichten dar: während das Katalanische auf die Sprache des Alltags gemindert wurde, erfuhr das Spanische den Ruf einer Prestigesprache und gewann somit an Bedeutung (vgl. Cichon und Mitterauer 2011: 39f.).

Es muss jedoch zwischen der damaligen politischen Situation und den Präferenzen zu der jeweiligen L1 im privaten Bereich differenziert werden. So meinte eine L1-Katalanisch-Sprecherin, dass bei ihr zuhause fast alle Kinderbücher in Katalanisch waren. Da sich vor allem die Mutter mit der Aufgabe des Vorlesens beschäftigte, war dies auch meist in Katalanisch.

“En casa la mayoría de libros infantiles eran en catalán. En cambio, mis padres leían tanto en castellano como en catalán. Creo que es por la influencia de mi mama. Su lengua materna era el catalán y era ella que mayoritariamente se encargaba de formentar el placer por la lectura.” (Aida, 25, L1 Catalán, 2015)

Auch ein L1-Katalanisch-Sprecher beschrieb, dass ihm zuhause fast ausschließlich in Katalanisch vorgelesen wurde, das Angebot an spanischsprachiger Literatur jedoch enorm ist.

“Facilidad, si. Porque la oferta de libros en español es muy abundante. En casa mayormente consumíamos lengua catalana.” (Andreu, 25, L1 Catalán)

In der Schule lag es an den Lehrenden, in welcher Sprache die Bücher gelesen wurden. Ein L1-Katalanisch-Sprecher beschrieb dies wie folgt:

“El idioma de los libros de texto iban siempre en función del profe. Así que un año las mates me las daban en castellano y al año siguiente me las podían dar en catalán.” (Xavier, 25, L1 Castellano, 2015)

Grundsätzlich hatten alle Teilnehmer Zugang zu Büchern in beiden Sprachen. Bialystok (2001: 153) meint, dass sich die Kompetenzen bilingualer Kinder, die Zugang zu Literatur in zwei Sprachen im Vergleich zu ihren Peers, die nur Zugang zu einer Sprache haben, stark auf die spätere Entwicklung der Lesefähigkeit auswirken. Leider lässt sich kein Vergleich herstellen, da alle Kinder mit Büchern in beiden Sprachen in Kontakt waren.

g. ¿Con qué edad empezaste a leer en tu L1 y con qué edad en tu L2? (Mit welchem Alter hast du in deiner L1, mit welchem in deiner L2 zu lesen begonnen?) (vgl. Kovelman et al. 2008b: 219f.)

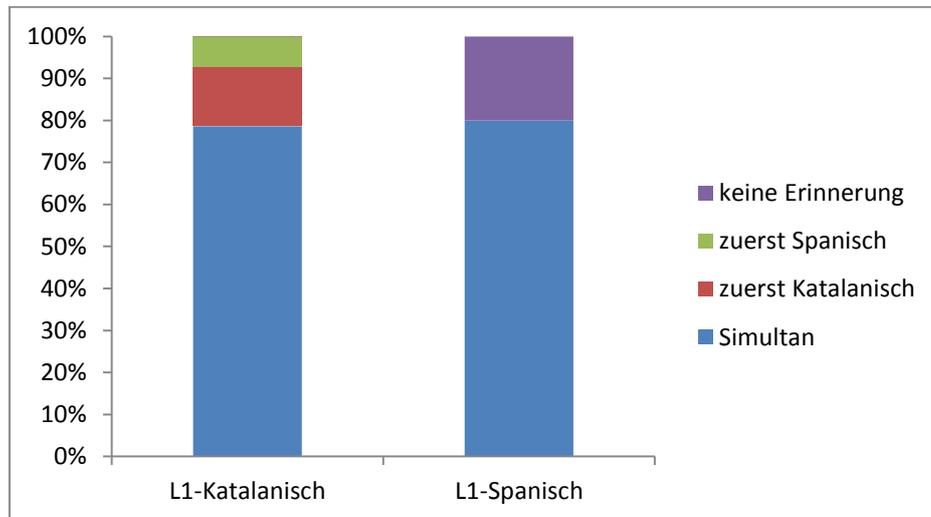


Abb. 23: ¿Con qué edad empezaste a leer en tu L1 y con qué edad en tu L2? (Mit welchem Alter hast du in deiner L1, mit welchem in deiner L2 zu lesen begonnen?), Ecker 2015.

Für Abbildung 23 wurde die Verteilung innerhalb jeder Sprechgruppe angegeben. Nahezu alle Teilnehmer der jeweiligen Gruppen gaben an, das Lesen in beiden Sprachen simultan erworben zu haben. Einige L1-Katalanisch-Sprecher lernten Katalanisch ein wenig früher, die Diskrepanz ist jedoch minimal; laut Angaben der Teilnehmer maximal 1 Jahr.

Die Altersangaben schwankten zwischen 4 und maximal 7 Jahren, wobei die Mehrheit das Alter zwischen 4 und 5 Jahren angab. Jene, die das Lesen in ihrer L1 früher beherrschten, gaben jedoch eine maximale Verzögerung ihrer L2 von einem Jahr an. Ein Unterschied zwischen L1-Katalanisch-Sprechern und L1-Spanisch-Sprechern lässt sich nicht feststellen.

Bedeutend ist allgemein das frühe Alter, in dem alle Befragten bereits in Kontakt mit ihrer L2 kamen sowie, dass sie das Lesen in beiden Sprachen simultan erlernten.

Allgemein, darf jedoch nie außer Acht gelassen werden, dass jedes Kind ein Individuum darstellt und sein eigenes Lerntempo hat, d.h. während einige Kinder Erwerbsphasen bereits früher durchlaufen, mögen sich andere länger darin aufhalten oder jene verzögert erreichen. Einflussfaktoren stellen allgemein orthographische Unterschiede zwischen den beiden Sprachen dar, die Form des Bilingualismus (sequentiell oder simultan – im Falle der Befragten trifft Letztgenanntes zu) sowie der Transfer, der meist von der L1 in die L2 stattfindet und sowohl positiv als auch negativ sein kann (vgl. Oller 2008: 1ff.; vgl. Bialystock 2007a: 49; vgl. Durgunoglu 2002: 201; vgl. Kapitel 11.3. *Ausbildung von Lese- und Schreibfähigkeit bilingualer Kinder*).

h. ¿Crees que aprendiste leer y escribir más rápido que tus compañeros monolingües? (Denkst du, du hast das Schreiben schneller als deine monolingualen Mitschüler gelernt?) (Bialystok 2001: 164; Lesaux et al. 2006: 83)

Zu dieser Frage konnte keine Grafik erstellt werden, da im konkreten Fall Barcelona, wie aus der Umfrage hervorgeht, keine Vergleiche zu monolingualen Peers gemacht werden konnte, jene habe es schlichtweg nicht gegeben – ein für dieses Forschungsfeld sehr interessantes Ergebnis. Diese Tatsache führte dazu, dass diese Frage bei den Befragten teilweise sogar Verwirrung stiftete, deren Antworten wohl aber sehr aussagekräftig waren. Sie werden folgend angeführt:

Alle Teilnehmer gaben an, dass all ihre Schulkameraden zweisprachig waren und sie demnach dieser Frage nicht nachgehen können. Dies soll verdeutlichen wie *présent* die Koexistenz beider Sprachen in Katalonien ist. Selbstverständlich gab es Teilnehmer, die familien- oder situationsbedingt eher eine Tendenz zum Spanischen oder Katalanischen hatten, aber alle bezeichneten sich als bilingual. Angegeben wurden Vermutungen, dass ihr Lernprozess, verglichen zu monolingualen Kindern, ein wenig verzögert sein könnte, da sie schlichtweg zwei Sprachen lernen mussten (vgl. Kapitel 10.5 *Zwei Sprachen: Vor- oder Nachteil*).

Einige Teilnehmer erwähnten in ihren Kommentaren, dass sie aufgrund des Beherrschens zweier Sprachen leichter eine dritte und vierte Sprache erlernen würden. Dies betreffe vor allem romanische Sprachen. Deutsch und Englisch wurden von den meisten Teilnehmern als schwierig beschrieben.

Die Antworten der Befragten sahen wie folgt aus:

“Todos éramos bilingües.” Patricia, 22, bilingüe, 2015)

“No tuve compañeros monolingües, todos aprendimos catalán y castellano a la vez.”(Paula, 25, L1 Catalán, 2015)

“No lo sé, en mi clase todos éramos bilingües.” (Fátima, 22, L1 Catalán, 2015)

“En mi escuela todos éramos bilingües catalán-castellano.” (Mar, 25, L1 Castellano, 2015)

Ein L1 Spanisch-Sprecher, hatte aufgrund seiner Familiensituation bereits zuhause mit Katalanisch Kontakt. Er kommentierte diese Frage gleich wie alle Befragten, fügt jedoch wie folgt hinzu:

“No lo sé, criado en ambiente bilingüe, pocos o ningún compañero he tenido que no lo fuese, he de decir que siempre he sido aventajado con los compañeros que no tenían presencia de L2 (catalán) en casa.” (Albert, 29, L1 Castellano, 2015)

Angaben einer Problematik in einer der beiden Sprachen sind vereinzelt das Auftreten des Sprachmischens, einem Problem, dem monolinguale Sprecher nicht ausgesetzt wären. Vergleiche können jedoch nicht gestellt werden, da alle Teilnehmer bilingual waren.

Nach Bialystok (2001: 164) und Leseaux (vgl. 2006: 83) würden bilingualer Kinder das Lesen und Schreiben schneller und einfacher erwerben, als monolinguale Kinder. Vergleiche können hier leider nicht gemacht werden, wohl aber könne bestätigt werden, dass das Beherrschen eines Sprachsystems den Beteiligten das Dekodieren in der L2 zu erleichterte. Eine Teilnehmerin der Gruppe der bilingualen Sprecher genoss den Vorteil, von Geburt an durch ihre Eltern mit beiden Sprachen in Kontakt gewesen zu sein.

13.4. Escritura (Schreiben)

- i. **Antes de ir a la escuela, ¿ya sabías escribir? En caso afirmativo, ¿en qué lengua? ¿Recuerdas si entendías las relaciones entre lo escrito y su significado?(Hast du das Schreiben bereits vor Eintritt in die Schule beherrscht? Wenn ja, in welcher Sprache? Erinnerst du dich, ob du im Stande warst Wort, Bild und Bedeutung zu verknüpfen?)** (vgl. Bialystok 2001: 160; vgl. Baker 2006: 329)

L1-Katalanisch-Sprecher

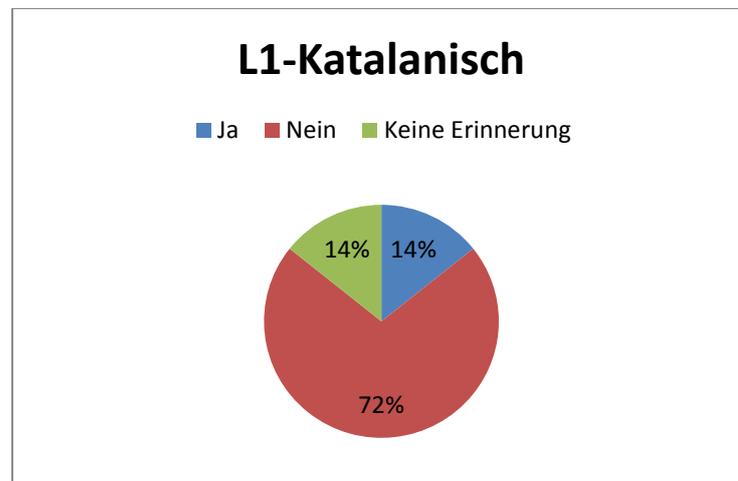


Abb.24: L1-Katalanisch-Sprecher: ¿Antes de ir a la escuela, ¿ya sabías escribir? En caso afirmativo, ¿en qué lengua? ¿Recuerdas si entendías las relaciones entre lo escrito y su significado?(Hast du das Schreiben bereits vor Eintritt in die Schule beherrscht? Wenn ja, in welcher Sprache? Erinnerst du dich, ob du im Stande warst Wort, Bild und Bedeutung zu verknüpfen?), Ecker 2015.

Abbildung 24 bezieht sich auf alle L1-Katalanisch-Sprecher und zeigt, dass eine deutliche Mehrheit von rund 70% der Befragten das Schreiben erst in der Schule gelernt hatte, d.h. im Alter von etwa 6 Jahren. Im Kindergarten, jener nennt sich "Parvulario 3, 4, 5" (die Zahlen geben das Alter der Kinder an) konnten nur manche Teilnehmer einige Wörter, ihren Namen sowie einfache Phrasen schreiben.

Auf die Frage, ob Geschriebenes mit dessen Bedeutung assoziiert werden konnte, meinte eine L1-Katalanisch-Sprecherin, dass man mit beiden Sprachen so familiär wäre, dass es keinerlei Problem darstellte, Inhalte in der L2 zu verstehen:

“En general no tenía problema para entender la relación entre lo escrito y el significado, que yo recuerde, porque eran conceptos con los que estábamos familiarizados, del día a día.” (Fátima, 22, L1 Catalán, 2015)

L1-Spanisch-Sprecher

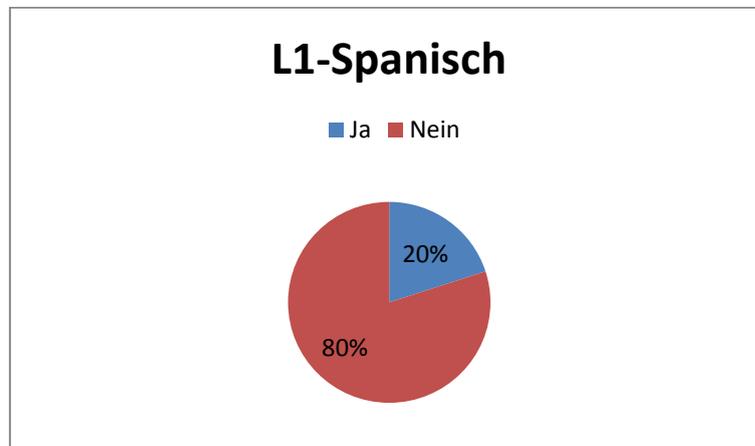


Abb. 25: L1-Spanisch-Sprecher: ¿Antes de ir a la escuela, ¿ya sabías escribir? En caso afirmativo, ¿en qué lengua? ¿Recuerdas si entendías las relaciones entre lo escrito y su significado?(Hast du das Schreiben bereits vor Eintritt in die Schule beherrscht? Wenn ja, in welcher Sprache? Erinnerst du dich, ob du im Stande warst Wort, Bild und Bedeutung zu verknüpfen?), Ecker 2015.

Abbildung 25 bezieht sich auf die Gruppe der L1-Spanisch-Sprecher. Auch hier lässt sich beobachten, dass die Mehrheit vor Eintritt in die Schule das Schreiben noch nicht beherrschte. Die Ergebnisse sind ähnlich derer der L1-Katalansich-Sprecher.

Allgemein gaben sowohl L1-Katalansich- als auch L1-Spanisch-Sprecher an, mit beiden Sprachen ab früher Kindheit in Kontakt gewesen zu sein. Demzufolge waren ihnen beide Sprachen familiär, Verständnisprobleme hätten sie keine gehabt, worauf in folgender Frage nochmals im Detail eingegangen wird.

Bialystok's Theorie (2001: 160), dass Kinder im Stande wären vor dem Beherrschen des Lesens Buchstaben zu bezeichnen und zu erkennen, ihre Namen oder kurze Ausdrücke und Phrasen zu schreiben, kann hier bestätigt werden. Bezüglich der Verknüpfung zwischen Bild und Bedeutung des Wortes antwortete die Mehrheit aller Teilnehmer mit „Vielleicht“. An den Kommentaren lässt sich erkennen, dass die Antworten sehr variieren.

Dies ließe sich darauf zurückführen, dass jedes Kind in der Entwicklung seiner Lese- und Schreibfähigkeit ein Individuum darstellt. Studien zufolge seien bilinguale Kinder jedoch früher fähig Verbindungen zwischen Bildern und Bedeutungen des Wortes zu erstellen als ihre monolingualen Peers (vgl. Baker 2006: 329).

13.5. Vocabulario: entender instrucciones en el colegio

- j. **Yendo a una escuela de inmersión, ¿Tuviste problemas de comprensión con las instrucciones p.e. en matemáticas en tu L2? (Eine Immersionsschule besuchend, hattest du Verständnisprobleme wenn es um konkrete Arbeitsanweisungen z.B. in Mathematik ging?) (vgl. Met 2008: 53)**

Diese Frage soll, aufgrund ihres eindeutigen Ergebnisses besonders hervorgehoben werden. Alle Befragten antworteten mit „Nein“, weshalb keine Grafik erstellt wurde. Der Bezug zum Spanischen bei den L1-Katalanisch-Sprechern sei zweifellos gegeben, ebenso umgekehrt. Hierbei sind sich alle Teilnehmer unabhängig, ob L1-Katalanisch-Sprecher, L1-Spanisch-Sprecher oder L1-Englisch-Sprecher, einig.

Formelle Sprache, wie man sie auf Universitäten hört und informelle Sprache, wie sie im alltäglichen Leben genutzt wird, heben sich voneinander ab. Für das berufliche Bestehen sind adäquate Sprachkenntnisse erforderlich. Konkrete Mathematik-Aufgaben und spezifische Textproduktionen stellen häufig für Immersionsschüler ein Problem dar. Für das schulische Bestehen bedarf es demnach bei Immersionskindern der Beherrschung beider Sprachen auf adäquatem Niveau (Met 2008: 51f.) Demzufolge wurde die Frage gestellt, ob die Immersionsschüler Probleme mit dem Verständnis in ihrer L2 hatten.

Alle Beteiligten, ob L1-Katalanisch- oder L1-Spanisch-Sprecher, negierten, dass sie ein Problem gehabt hätten. Instruktionen in ihrer L2 zu verstehen. Teilweise sorgte die Frage aufgrund der Abwegigkeit eines Verständnisproblems sogar für Verwirrung. Dies spricht gegen die These von Met (2008), der anführt, dass sich Schüler in Immersionsschulen häufig mit Verständnisproblemen konfrontiert sehen. Hier sei jedoch angemerkt, dass alle Teilnehmer mit ihrer L2 bereits von Geburt oder früher Kindheit an in Kontakt waren. Die Ausgangsposition war demnach eine andere. Dennoch lernten die Teilnehmer das informelle Sprachregister, wobei vielen vorgelesen wurde und alle Teilnehmer ab 3 Jahren den Kindergarten besuchten, erst in der Primarschule.

Aus den Ergebnissen dieser Frage lässt sich erschließen, dass trotz des informellen Kontextes der L2 (Katalanisch oder Spanisch zuhause bzw. im familiären Kontext) keine Probleme entstanden, in der Schule formelle Anweisungen zu verstehen. Hierbei sei vor allem auf die Angaben der L1-Spanisch-Sprecher verwiesen, da der Unterricht weitgehend in Katalanisch abgehalten wurde. Bis auf einen Teilnehmer gaben alle *nachdrücklich* an, keinerlei Probleme gehabt zu haben, Anweisungen in Katalanisch folgen zu können.

Ein Teilnehmer, L1-Katalanisch-Sprecher, verdeutlichte, dass es ihm schier unmöglich erschien, als Katalane nicht beide Sprachen zu beherrschen. Seine Aussage wurde in der Umfrage von allen Teilnehmern bestätigt.

“Ningún problema, creo que es casi imposible vivir en Cataluña y no dominar los dos idiomas si te has educado en una escuela de inmersión.” (Eudald, 20, L1 Catalán, 2015)

Des Weiteren werden die Kommentare zwei L1-Katalanisch-Sprecher angeführt:

“No. A pesar de que en casa la L1 siempre ha sido el catalán, el castellano está en todas partes (televisión, vecinos...) y se aprende a la vez sin suponer un esfuerzo adicional.” (Erika, 23, L1 Catalán, 2015)

“No, no tuve problemas de explicación porque entendía bien tanto el castellano como el català.” (Fátima, 22, L1 Catalán, 2015)

In Folge ein Kommentar einer L1-Spanisch-Sprecherin:

„ Ninguno, algunos años teníamos profesor de matemáticas catalanoparlante y otros años castellanoparlante y nunca he tenido problemas de comprensión.” (Albert, 29, L1 Castellano, 2015)

- k. **¿Cómo era la enseñanza de vocabulario? Debiste aprenderlo de manera intuitiva o por medio de instrucciones concretas brindadas por un profesor. (Wie fand die Vokabelvermittlung statt? Hast du jene intuitiv oder bewusst in Form von Vokabelübungen gelernt?) (vgl. Met 2008: 57)**

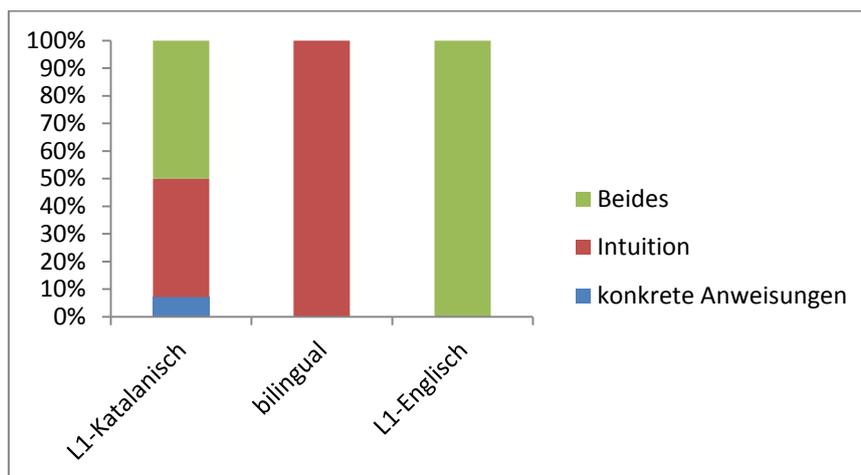


Abb. 26: Vocabulario (Vokabular): ¿Cómo era la enseñanza de vocabulario? Debiste aprenderlo de manera intuitiva o por medio de instrucciones concretas brindadas por un profesor. (Wie fand die Vokabelvermittlung statt? Hast du jene intuitiv oder bewusst in Form von Vokabelübungen gelernt?), Ecker 2015.

Abbildung 26 umfasst alle Sprechergruppen separat betrachtet. Es sei angeführt, dass es für niemanden der Befragten je Verständnisprobleme in der L2 (Katalanisch oder Spanisch) gab, unabhängig ob es die Gruppe der L1-Katalanisch-, der L1-Spanisch- oder der L1-Englisch-Sprecher (L2: Spanisch) betraf.

Zu sehen ist bei den L1-Spanisch- und Katalanisch-Sprechern, dass sie sowohl Intuition als auch konkrete Anweisungen angaben. Die Gruppe der bilingualen Sprecher gab ausschließlich an, die beiden Sprachen intuitiv gelernt und auf diese Weise vermittelt bekommen zu haben.

Allgemein wird klar deutlich, dass Instruktionen weder auf Katalanisch noch auf Spanisch für niemanden der Befragten ein Problem auf Verständnisebene darstellten.

Das Erlernen des Vokabulars sei ein unbewusster, automatischer Prozess. Die Katalanen haben bereits vor Eintritt in die Schule ein *familiäres Verhältnis* zur spanischen Sprache. Der Erwerb fände bereits in früher Kindheit durch Eltern, Verwandte, Medien sowie auf der Straße statt. In der Schule fand die Vermittlung ebenso indirekt statt, die Vorstellung konkreter Vokabellisten, wie sie aus dem klassischen Fremdsprachenunterricht bekannt sind, sind nicht zutreffend. Wie auch der Grammatikunterricht in Deutsch in Österreich üblich ist, gibt es in Katalonien selbiges für die Sprachen Katalanisch und Spanisch. Über die Sprache und deren Struktur hinaus, wird in diesen Fächern auch Geschichtliches der beiden Sprachen vermittelt.

Eine L1-Katalanisch-Sprecherin, beschrieb den Erwerbs- und Vermittlungsprozess der L2 (Spanisch), wie folgt:

“Tanto en mi L1 (catalán) como en mi L2 (castellano) el vocabulario se introducía de forma inconsciente mediante ejercicios de comprensión escrita o de expresión escrita. Raramente se nos daban ejercicios de relación de vocabulario con imágenes o definiciones, aunque no lo recuerdo muy bien.

De vez en cuando, en tercero y cuarto de primaria, se nos daba una lista de vocabulario cuya definición teníamos que buscar en el diccionario pero creo que la actividad estaba enfocada al uso del diccionario y no al aprendizaje de vocabulario.” (Judith, 22, L1 catalán, 2015)

Met’s These (2008:58), dass eine unbewusste Sprachvermittlung im Vergleich zu konkretem Vokabelunterricht zu einem längeren Erhalt und besserem Erwerb des Vokabulars führe, wird hier bestätigt.

13.5. Fonología (Phonologie)

I. ¿Crees que tus conocimientos fonológicos en tu L1 los transferiste a tus capacidades lectora en tu L2? (Hast du deine Kenntnisse der L1 beim Erwerb der L2 übertragen?)

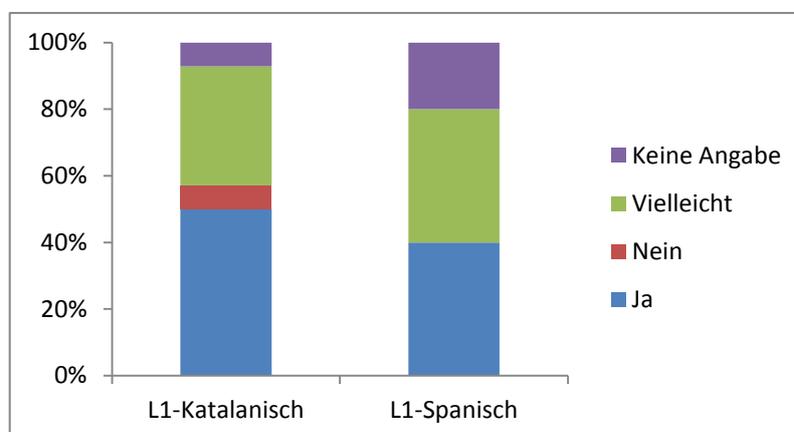


Abb. 27: Fonología (Phonologie): ¿Crees que tus conocimientos fonológicos en tu L1 los transferiste a tus capacidades lectora en tu L2? (Hast du deine Kenntnisse der L1 beim Erwerb der L2 übertragen?), Ecker 2015.

Abbildung 27 bezieht sich auf die Summe aller Teilnehmer. Auf folgende Frage wurde größtenteils mit „Vielleicht“ geantwortet. Viele Teilnehmer waren sich unsicher. Dies liegt vor allem aber daran, dass der Erwerb ihrer L1 und L2 in fast allen Fällen nahezu *simultan* und in der frühen Kindheit stattfand. Es wurde *nicht eine Sprache nach der anderen* erworben. Als Problematik wird das Sprachmischen genannt und dass es vereinzelt zu Ausspracheschwierigkeiten im Spanischen für die Gruppe der L1-Katalanisch-Sprecher käme. Obige Problematik wird auch im Block 13.6. *Ortografía en la L2 (Rechtschreibung in der L2)* erwähnt.

Ein L1-Spanisch-Sprecher und eine L1-Katalanisch-Sprecherin beschrieben dies wie folgt:

“Creo que no, porque era muy pequeña y estaba en contacto con las dos lenguas, de forma que se desarrollaron de forma “independiente.” (Paula, 25, L1 Catalán, 2015)

*“Sí, no aprendí una lengua y después otra, en el momento que supe leer, podía leer en catalán o castellano.”
(Albert, 29, L1 Castellano, 2015)*

13.6. Ortografía en la L2 (Rechtschreibung in der L2)

- m. ¿Crees que conseguiste un nivel de ortografía en tu L2 equivalente al de tus compañeros que tienen esta lengua como lengua materna? (Hast du in deiner L2 selbiges Niveau im Bereich Rechtschreibung erlangt als jene die deine L2 als Muttersprache hatten?) (vgl. Lesaux et al. 2006: 97)

L1-Katalanisch-Sprecher

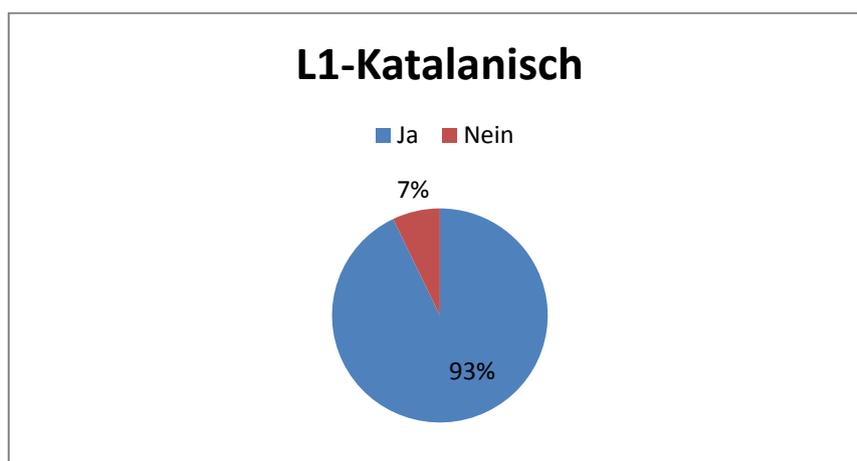


Abb. 28: L1-Katalanisch-Sprecher: Ortografía (Rechtschreibung): ¿Crees que conseguiste un nivel de ortografía en tu L2 equivalente al de tus compañeros que tienen esta lengua como lengua materna? (Hast du in deiner L2 selbiges Niveau im Bereich Rechtschreibung erlangt als jene die deine L2 als Muttersprache hatten?), Ecker 2015.

Abbildung 28 bezieht sich auf die Summe aller L1-Katalanisch-Sprecher. Diese Frage soll besonders hervorheben, da sie sehr konkret auf einen spezifischen Untersuchungsschwerpunkt dieser Arbeit eingeht: Erwerb von *Schreibkompetenz Katalanisch-Spanisch*.

Nahezu alle Teilnehmer, unabhängig welcher Sprechergruppe sie zugehörig waren, antworteten mit „Ja“. Jene präzisierten ihre Aussagen mit „*sí, definitivamente, sí, totalmente, sí, incluso mejor en castellano*“. Letzteres merkte die Mehrheit der L1-Katalanisch-Sprecher an – ihr Niveau in Spanisch sei im Schreiben sogar besser als in Katalanisch. Dies bestätigten auch kürzlich durchgeführte Studien (vgl. Kapitel 11.1. *Lese und Schreibkompetenz bei Kindern des Immersionsprogramms in Katalonien*).

Grund dafür sei die komplexe Rechtschreibung des Katalanischen, auf welche in folgender Frage *Ortografía en tu L2, ¿Te resultó fácil escribir correctamente en tu L2? Si tuviste dificultades en ello, ¿Cuáles fueron?* eingegangen wird. In diesem Kontext wird auf die Ergebnisse der Studien aus dem Kapitel 11.1. *Lese- und Schreibkompetenz bei Kindern des Immersionsprogramms in Katalonien* verwiesen, welche dies ebenso bestätigen.

Die Antwort „Nein“ fällt im Bezug darauf, dass einige wenige Teilnehmer vermuten, dass monolinguale Sprecher es leichter hätten korrekt zu schreiben, da jene keine Sprachen mischen können, da dies bei den beiden Sprachen Katalanisch und Spanisch oft der Fall sei. Auf diese Problematik wird in Frage *f. Ortografía en tu L2, ¿Te resultó fácil escribir correctamente en tu L2? Si tuviste dificultades en ello, ¿cuáles fueron? (Fiel es dir schwer korrekt in deiner L2 zu schreiben? Welche Schwierigkeiten sind dir noch in der Erinnerung?)* im Detail eingegangen.

Eine L1-Katalanisch-Sprecherin negierte jegliche Zweifel, dass ihr Spanisch Niveau trotz ihrer ausschließlich katalanisch-sprachigen Umgebung litt.

“Aunque crecí en un ambiente catalanoparlante, no creo que mi nivel ortográfico tuviese nada que ver con el hecho de que mi lengua principal sea el catalán.” (Paula, 25, L1 Catalán, 2015)

Aus obig gestellter Frage wird ersichtlich, dass die L1-Katalanisch-Sprecher keine Mängel in Spanisch aufweisen. Dies bestätigen ebenso die im Theorieteil demonstrierten Ergebnisse vielseitiger Studien, die die Sprachkompetenzen katalanischer Kinder untersuchten.

L1-Spanisch-Sprecher



Abb. 29: L1-Spanisch-Sprecher: Orthografie (Rechtschreibung): ¿Crees que conseguiste un nivel de ortografía en tu L2 equivalente al de tus compañeros que tienen esta lengua como lengua materna? (Hast du in deiner L2 selbiges Niveau im Bereich Rechtschreibung erlangt als jene die deine L2 als Muttersprache hatten?), Ecker 2015.

Abbildung 29 nimmt Bezug auf die Sprechergruppe L1-Spanisch. Alle L1-Spanisch-Teilnehmer geben an idente Schreibkenntnisse in beiden Sprachen zu haben. Das Katalanische wird, und das auch von den L1-Katalanisch-Sprechern, als schwerer eingestuft.

- n. **Orthografía en tu L2: ¿Te resultó fácil escribir correctamente en tu L2? Si tuviste dificultades en ello, ¿cuáles fueron? (Fiel es dir schwer korrekt in deiner L2 zu schreiben? Welche Schwierigkeiten sind dir noch in der Erinnerung?) (vgl. Leseaux et al. 2006: 94)**

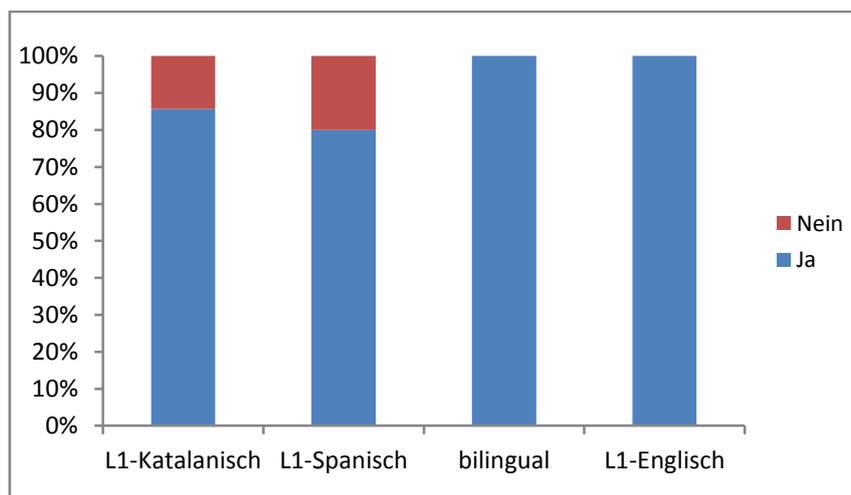


Abb. 30: Orthografía en tu L2, ¿Te resultó fácil escribir correctamente en tu L2? Si tuviste dificultades en ello, ¿cuáles fueron? (Fiel es dir schwer korrekt in deiner L2 zu schreiben? Welche Schwierigkeiten sind dir noch in der Erinnerung?), Ecker 2015.

In Abbildung 30 wurde die Verteilung für jede Sprechergruppe separat angegeben. Auf diese Frage antworteten nahezu alle Befragten mit „Ja“, betonten jedoch, wie bereits in vorheriger Frage erwähnt, dass die Orthographie des Spanischen viel leichter sei als die des Katalanischen und sie demnach Spanisch sogar besser beherrschen würden. Schwierigkeiten im Katalanischen stellen vor allem die Akzentuierung sowie die Ähnlichkeiten zwischen den beiden Sprachen dar – sie führe zu Verwechslungen, d.h. zu einem negativen Transfer (vgl. Kapitel 8.4. *Sprachmischungen: positiver- und negativer Transfer (Interferenzen)*). Eine L1-Katalanisch-Sprecherin beschrieb dies wie folgt:

“Sí, siempre me resultó más sencillo escribir en castellano.” (Judit, 22, L1 Catalán, 2015).

Auf phonetischer Ebene werden beide Sprachen als sehr ähnlich beschrieben, weshalb es vermehrt zu Interferenzen käme. Diese Problematik betreffe vor allem die Kindheit, manche erwähnten sie jedoch auch noch als Problematik im Erwachsenenalter. Um konkrete Beispiele, die den Befragten Schwierigkeiten bereiteten, zu nennen, werden folgend einige Kommentare angeführt.

Ein L1-Katalanisch Sprecher beschrieb folgende Problematik:

“El tema de la acentuación y estructura de las sílabas de las palabras

catalán español

cièn-ci-a cien-cia

Ma-ri-a Ma-rí-a”

(Andreu, 25, L1 Catalán, 2015)

Eine L1-Katalanisch-Sprecherin meinte auch, dass ihr die Rechtschreibung des Katalanischen Schwierigkeiten bereitete:

“Siempre me resultó más sencillo escribir en castellano. Recuerdo que hacia menos faltas de ortografía que en catalán.” (Judit, 22, L1 Catalán, 2015)

Ein L1-Spanisch-Sprecher beschrieb die Problematik der Katalanischen Orthographie ähnlich. Er meinte, dass Katalanisch mündlich bei weitem leichter wäre, als das Schreiben. Dies wurde von anderen Teilnehmern ebenso bestätigt.

“El catalán al escrito difiere mucho del hablado. Hablado es mucho más sencillo, pero escribirlo con propiedad requiere de un fuerte conocimiento de las reglas de la lengua. Sobre todo si lo comparamos con el castellano, en el que casi no hay abreviaturas gramaticales.” (Xavier, 25, L1 Catalán, 2015)

Angeführte Kommentare beziehen sich auf das mehrfach genannte Problem der Interferenzen. Die Grammatik des Spanischen und des Katalanischen sei sich vor allem auf phonetischer Ebene sehr ähnlich, was häufig zu Interferenzen führt.

So beschrieb eine L1-Katalanisch-Sprecherin, dass ihr die Rechtschreibung und Differenzierung in den beiden Sprache auch heute im Erwachsenenleben noch Probleme bereiten:

“Me sigue costando la ortografía en los dos idiomas, debido a que en ocasiones los confundo, sobretodo porque hay muchas palabras que en catalán van con “V” y en castellano con “B” y las S,SS, Z, C, Ç” (Adriana, 22, L1 catalán, 2015)

“Sí, me resultó muy fácil porque para mí es más sencillo. En catalán tenemos más vocales, más acentos” (Aida, 25, L1 Catalán, 2015).

Auch eine L1-Katalanisch-Sprecherin erwähnte, dass sie Schwierigkeiten aufgrund der Ähnlichkeit beider Sprachen hatte. In ihrem Fall kam es zu Interferenzen von der L1 in die L2. Diese Reihenfolge ist auch der übliche Fall (vgl. Kapitel 7.1.4 *Sprachmischungen: positiver- und negativer Transfer (Interferenzen)*).

“Sí, solo tenía interferencias de la L1. porque las normas de ortografía de las dos lenguas se parecen mucho” (Mar, 25, L1 Castellano, 2015).

Eine Teilnehmerin, sie ist bilingual aufgewachsen, erinnerte sich, dass sie als Kind die beiden Sprachen noch häufig vermischte - Ein, bei bilingualen Kindern, bekanntes Phänomen, das jedoch keinen Grund zur Sorge darstellen soll. Kinder beginnen etwa im Alter von 3-4 Jahren sich der beiden Sprachsysteme bewusst zu werden und jene voneinander zu trennen (vgl. Arnberg 1987: 66; Kempert und Hardy 2012: 27).

“De pequeña mezclaba las lenguas a veces. Por ejemplo, las terminaciones en ‘-aba’ (cast) o ‘-ava’(catalán).” (Patricia, 22, bilingüe, 2015)

Stelle man nun die L1-Katalanisch-Sprecher in Vergleich mit den L1-Spanisch-Sprechern so zeigt sich, dass beide Gruppen grundsätzlich das Schreiben sehr einfach lernten. Im Katalanischen erwähnten die Befragten obig genannte Schwierigkeiten. Dass jedoch beim Erwerb von Lesen und Schreiben in bestimmten Bereichen Schwierigkeiten auftreten, ist ganz normal. Die meisten haben ähnliche Problembereiche. Allgemein ist auch anzumerken, dass jeder Mensch als Individuum gilt und sich mit individuellen Problemen konfrontiert sieht (Bialystok 2001: 180).

Allgemein meinten Einige auch, dass das Lesen für eine korrekte Rechtschreibung förderlich war. Dies bestätigt auch Leseaux et al. (2006: 94): Das Visualisieren ver helfe zu einer besseren Rechtschreibung. Hervorzuheben gilt, dass es vor allem den L1-Katalanisch-Sprechern einfach fiel in Spanisch zu schreiben, da die spanische Rechtschreibung für jene leichter ist als die katalanische.

13.7. Nivel Oral (Sprechen)

- o. ¿Recuerdas si dominabas el habla en la L2 antes de haber sido capaz de leer libros en esta lengua? (Erinnerst du dich, ob du bevor du das Lesen beherrscht hast, fähig warst in der L2 zu sprechen?)

Auf das mündliche Sprachniveau der Sprecher sei nur kurz eingegangen, da es den Teilnehmern schwer fiel, sich daran zu erinnern. Es sei jedoch angemerkt, dass nahezu alle Teilnehmer, die antworteten, glaubten, vorher das Lesen beherrscht zu haben. Dies wird von Bialystok (2007) bestätigt. Bilinguale Kinder sind meist im Stande, in ihrer L2 zu lesen, bevor sie jene sprechen können (vgl. Bialystok 2007a: 53). Details können aus dem Kapitel 9.3. *Ausbildung von Lese- und Schreibfähigkeit bilingualer Kinder* und Kapitel 9.3.1. *Kompetenzen der mündlichen Sprachproduktion* entommen werden.

Arnau (2012) gab an, dass L1-Katalanisch-Sprecher über bessere Katalansichkenntnisse im Schreiben als ihre spanischsprachigen Peers verfügen. Auch in Spanisch sind die L1-Katalanisch-Sprecher besser, jedoch ist hier das Sprechen ausgenommen (vgl. Arnau 2012: 37f.).

13.8. Situación actual – Lengua dominante versus lengua dominada (aktuelle Sprachensituation)

- p. ¿Tu L1 se estableció como lengua dominante? ¿O crees que adquiriste las mismas competencias en la lectura y en la escritura en tu L2? (Gilt deine L1 als dominierend oder bist du der Meinung, selbige Lese- und Schreibkompetenz in deiner L2 erlangt zu haben?)

L1-Katalanisch-Sprecher

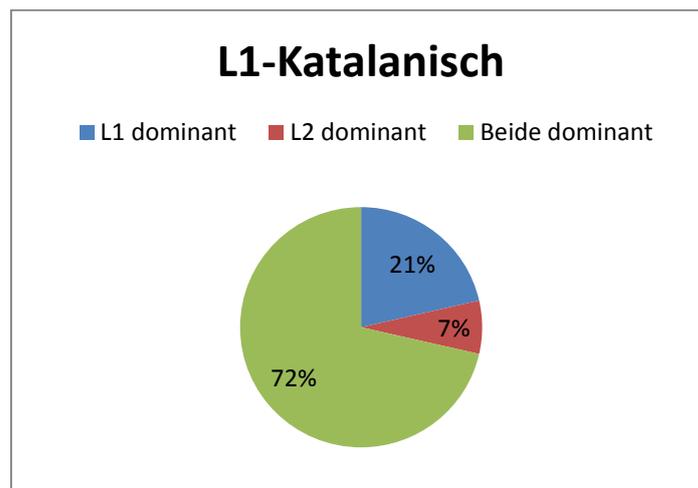


Abb. 31: L1-Katalanisch-Sprecher: Situación actual: ¿Tu L1 se estableció como lengua dominante? ¿O crees que adquiriste las mismas competencias en la lectura y en la escritura en tu L2? (Gilt deine L1 als dominierend oder bist du der Meinung, selbige Lese- und Schreibkompetenz in deiner L2 erlangt zu haben?), Ecker 2015.

Abbildung 31 bezieht sich auf die Summe aller L1-Katalanisch-Sprecher und deren Gebrauch des Spanischen und des Katalanischen. Wie aus Abbildung 5 ersichtlich, gab die Mehrheit der L1-Katalanisch-Befragten beide Sprachen (Katalanisch und Spanisch) als dominierend an. Einige L1-Katalanisch-Sprecher tendierten jedoch zu ihrer L1, da sie die Sprache schlichtweg mehr nutzen würden. Jene fügten jedoch in ihren Kommentaren hinzu, dass ihre Schreibkompetenzen in beiden Sprachen gleich wären, sie auch regelmäßig in beiden Sprachen schreiben, jedoch weniger in Spanisch sprechen. Bei vielen Katalanisch-L1 Sprechern lässt sich beobachten, dass zuhause vorwiegend Katalanisch gesprochen wird. Alle präzisierten jedoch ihre Antwort mit einem zusätzlichen Kommentar, in dem sie ausdrückten ohne Zweifel über die gleichen Kenntnisse in ihrer L2 zu verfügen und jene problemlos in allen Kontexten (Lesen, Schreiben und Sprechen) verwenden könnten. Eine Teilnehmerin der L1-Katalanisch-Sprecher-Gruppe formulierte dies wie folgt:

“L1 dominante, pero mismos conocimientos en ambas, catalán siempre ha sido mi lengua dominante por factores extralingüísticos (en casa siempre hablamos en catalán, con la mayoría de mis amigos también, etc).”
(Mar, 25, L1 Castellano, 2015)

Ein Grund dafür war, dass die Befragten mehrheitlich aus Barcelona kamen, wo sich eine sehr hohe Präsenz des Spanischen beobachten lässt.

Allgemein gaben nur wenige ausschließlich ihre L2 als dominant an. Ein Teilnehmer, L1-Englisch-Sprecher, meinte ebenso, sowohl Englisch (L1) als auch Spanisch (L2) zu verwenden.

L1-Spanisch-Sprecher

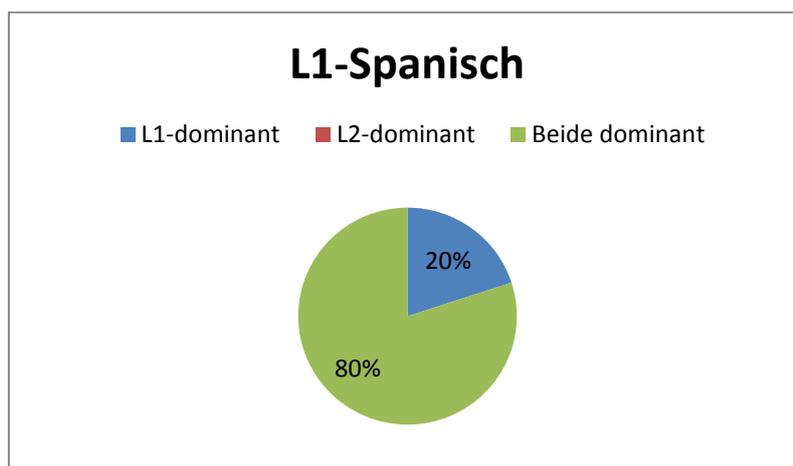


Abb. 32: L1-Spanisch-Sprecher: Situación actual: ¿Tu L1 se estableció como lengua dominante? ¿O crees que adquiriste las mismas competencias en la lectura y en la escritura en tu L2? (Gilt deine L1 als dominierend oder bist du der Meinung, selbige Lese- und Schreibkompetenz in deiner L2 erlangt zu haben?), Ecker 2015.

Abbildung 32 bezieht sich auf die Gruppe der L1-Spanisch-Sprecher. Auch die L1-Spanisch-Sprecher gaben primär beide Sprachen als dominant an. In ihren Kommentaren fand sich vielfach, dass es vom

Gesprächspartner abhängen, welche Sprache sie nutzen und dass sie dazu neigen auf Unbekannte zunächst in Spanisch zuzugehen.

Setzt man nun beide Gruppen in Relation, so sind die Resultate nahezu ident, d.h. beide Sprechergruppen geben mehrheitlich beide Sprachen als dominant an.

13.8. Escritura en la vida cotidiana (Schreiben im alltäglichen Leben)

q. ¿Prefieres escribir textos en tu L1 o en tu L2? (Bevorzugst du Texte in deiner L1 oder L2 zu schreiben?)

L1-Katalanisch-Sprecher

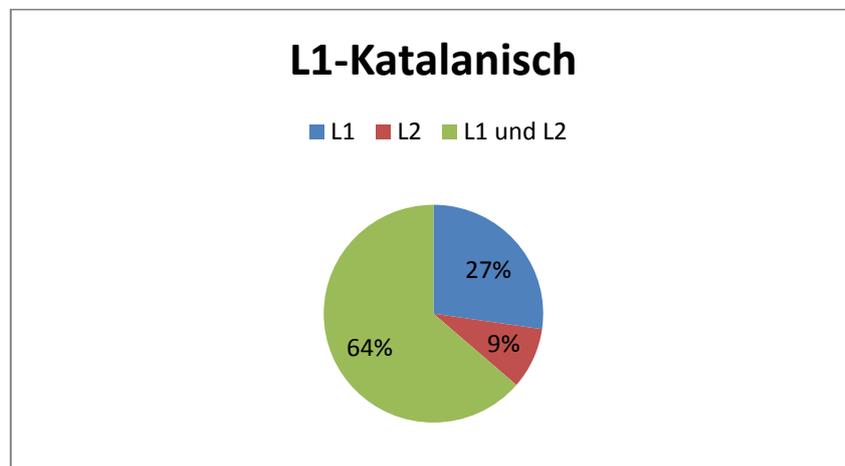


Abb. 33: L1-Katalanisch-Sprecher: Escritura en la vida cotidiana (Schreiben im alltäglichen Leben): ¿Prefieres escribir textos en tu L1 o en tu L2? (Bevorzugst du Texte in deiner L1 oder L2 zu schreiben?), Ecker 2015.

Abbildung 33 bezieht sich auf die Sprachgruppe L1-Katalanisch. Die Mehrheit der L1-Katalanisch-Sprecher führte beide Sprachen an. In den Einzelkommentaren präzisierten die Teilnehmer jedoch ihre Antworten und fügten hinzu, dass sie zwar im Stande sind, problemlos in beiden Sprachen zu schreiben, aber eine Tendenz zur jeweiligen L1 haben. Als Gründe wurden angeführt, dass es schlichtweg die Sprache sei mit der sie sich mehr identifizieren würden, in der sie sich stilvoller ausdrücken könnten und jene Teilnehmer Katalanisch mehr gebrauchen. Des Weiteren wurde erneut angeführt, dass beim Schreiben in Katalanisch Unsicherheiten bestehen würden, obwohl es ihre L1 ist. Das Problem der katalanischen Rechtschreibung wurde stets im Vergleich zum Spanischen gesetzt und in den Antworten des Fragebogens mehrfach angeführt.

L1-Spanisch-Sprecher

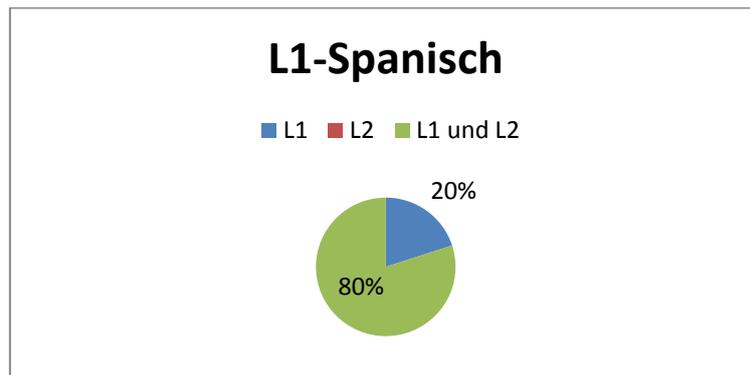


Abb. 34: L1-Spanisch-Sprecher: Escritura en la vida cotidiana (Schreiben im alltäglichen Leben): ¿Prefieres escribir textos en tu L1 o en tu L2? (Bevorzugst du Texte in deiner L1 oder L2 zu schreiben?), Ecker 2015.

Abbildung 34 resümiert die Sprachgruppe der L1-Spanisch-Sprecher. Hier weichen die Ergebnisse im Vergleich zu den L1-Katalanisch-Sprechern ein wenig voneinander ab. Auch die dazu angeführten Kommentare sind unterschiedlich. Die L1-Spanisch-Sprecher führten großteils beide Sprachen an und fügten hinzu, nicht unbedingt eine Präferenz zu haben. Anders sind die Angaben in den Kommentare vieler L1-Katalanisch-Sprecher. Sie gaben an, dass es vorwiegend vom Adressaten abhängt. Auch wiederum wird die Rechtschreibung des Katalanischen als schwieriger beschrieben, was zu einer Tendenz des Schreibens in Spanisch führt.

- r. ¿Escribes frecuentemente (correos, redacciones, letras, postales, cartas, lista para ir de compras, etc.) en tu L1 y en tu L2? (Schreibst du regelmäßig Mails, Postkarten, Briefe, Einkaufslisten? Wenn ja, in welcher der beiden Sprachen machst du das?)

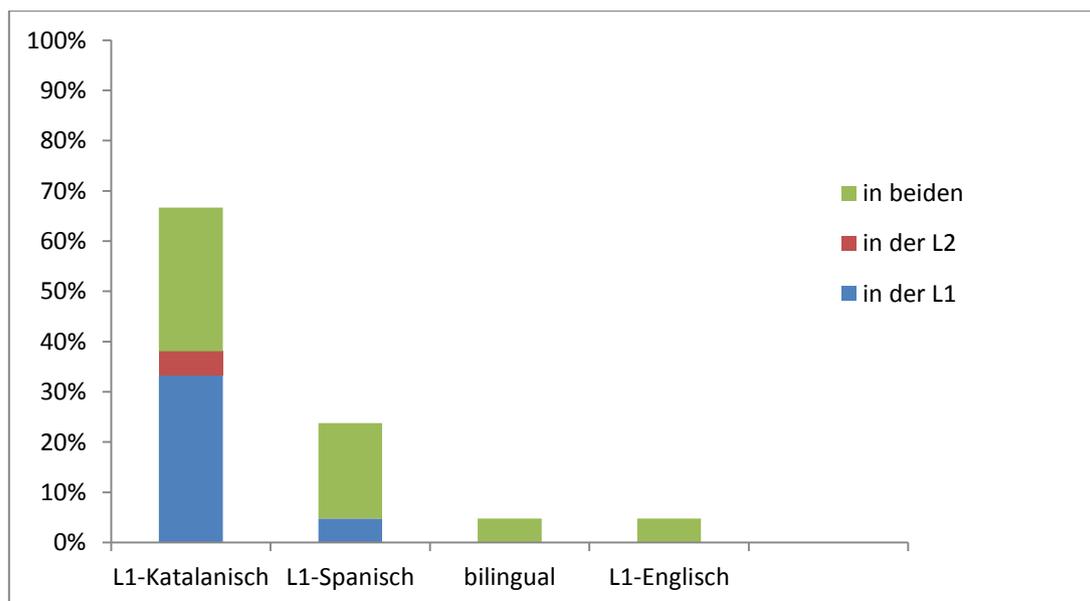


Abb. 35: ¿Escribes frecuentemente (correos, redacciones, letras, postales, cartas, lista para ir de compras, etc.) en tu L1 y en tu L2? (Schreibst du regelmäßig Mails, Postkarten, Briefe, Einkaufslisten? Wenn ja, in welcher der beiden Sprachen machst du das?), Ecker 2015.

Abbildung 35 bezieht sich auf die Summe aller Teilnehmer. Auf diese Frage antworteten alle Befragten einheitlich, dass dies prinzipiell von der Person, an die das Mail gerichtet ist abhängt. Demnach werden Mails an L1-Katalanisch-Sprecher in Katalanisch verfasst, jene, die an L1-Spanisch-Sprecher adressiert werden in Spanisch, was eine Tendenz zur Muttersprache verdeutlicht (vgl. Kapitel 2. *Einleitung*).

Ein L1-Katalanisch-Sprecher gab an, dass es ihm äußerst merkwürdig vorkäme, mit seinen Geschwistern Katalanisch zu sprechen. Ähnliche Bemerkung führte die Autorin dieser Arbeit aus ihrer Erfahrung ihres Praktikums im Büro für Internationale Beziehungen der Universität Barcelona an: „während sich meine Arbeitskollegen (L1-Katalanisch-Sprecher) an mich in Spanisch adressierten, sprachen sie untereinander Katalanisch, d.h. waren alle Arbeitskollegen (L1-Katalanisch-Sprecher, L1-Spanisch-Sprecher sowie Spanisch-Lerner (Praktikanten)) in ein Gespräch involviert, so kam es zur Verwendung beider Sprachen, abhängig vom Adressaten. Die L1-Katalanisch-Sprecher sprachen unter sich Katalanisch, wechselten auf Spanisch, um den Praktikanten sowie den L1-Spanisch-Sprechern zu antworten und wechselten wieder zurück, wenn sie den L1-Katalanisch-Sprechern antworten wollten. So zeigte sich im Büro eine Präsenz beider Sprachen. Erasmus-Outgoing Studierende aus Barcelona kamen mit ihren Anliegen und adressierten nahezu ausnahmslos in Katalanisch an die Mitarbeiter.

L1-Katalanisch-Sprecher versus L1-Spanisch-Sprecher

Bei den L1-Katalanisch-Sprechern lässt sich eine Tendenz zur L1 erkennen, vor allem wenn es um persönliche E-Mails ging. Die Befragten fügten dies in ihren Kommentaren an. Im Vergleich dazu führen die L1-Spanisch-Sprecher in ihren Kommentaren nur an, dass es vom Adressaten abhängt. Wie aus Abbildung U zu entnehmen ist, antwortete die Mehrheit der L1-Spanisch-Sprecher auf diese Frage mit L1 und L2. Persönliche Präferenzen werden nicht angegeben. Ein interessantes Beispiel stellt eine Teilnehmerin, sie ist L1-Katalanisch-Sprecherin und kommt aus Valencia, dar. Sie zeigte eine Tendenz zum Spanischen, da es schlichtweg stets präsenter war. Diese Tendenz zur spanischen Sprache lässt sich bei dieser Teilnehmerin durchgehend im Fragebogen beobachten.

Allgemein jedoch, trotz individueller Tendenzen, stelle es für die Mehrheit der Befragten keine Hürde dar, in Spanisch oder Katalanisch zu schreiben. Es wird von vielen als automatischer, unbewusster Prozess beschrieben. Eine Teilnehmerin, L1-Spanisch-Sprecherin, und ein Teilnehmer, L1-Katalanisch-Sprecher, gaben im Detail an, dass es ihnen nicht auffallen würde, in welcher Sprache sie schreiben würden. Diese L1-Spanisch-Sprecherin führte ebenso so an, dass sie sich nie in Katalanisch an ihre Eltern wenden würde, während der L1-Katalanisch-Teilnehmer angab, mit seinen Eltern und Geschwistern nie in Spanisch zu sprechen. Dies würde er als sehr merkwürdig empfinden. Eigene Erfahrungen während des Praktikums der Autorin in Barcelona bestätigten Selbiges. In der Auswertung zur Frage *w. ¿Cuál es tu nivel en tu L2? ¿Cuál lengua, tu L1 o tu L2 (nivel escrito, lectura, oral), dominas mejor? ¿O te consideras “balanced bilingual”?* (Welches Niveau erreichst du in deiner L2? Welche Sprache beherrscht du besser?

Würdest du dich als "balanced bilingual" bezeichnen?) wird ebenfalls noch einmal kurz darauf eingegangen. In Folge wird ein Kommentar einer L1-Katalansich-Sprecherin angeführt:

"Sí, no me doy cuenta en que lengua las escribo, si miro ahora papeles por encima de la mesa puedes encontrar cada uno escrito en un idioma diferente.

Sobretudo depende de a quién escribes o con que esta relacionado el escrito.

No se me ocurriría nunca escribirme algo que le tengo que decir a mis padres en catalán igual que no me haría un recordatorio en castellano para algún amigo o amiga con la que hablo en catalán." (Diana, 22, L1 Catalán, 2015)

13.9. Lengua preferida respecto a la lectura de libros y otros medios (Bevorzugte Sprache in Büchern und anderen Medien)

- s. **¿Prefieres leer en tu L1 o también te gusta leer en tu L2 por diversión? (Liest du in deiner Freizeit lieber in deiner L1 oder in deiner L2?)**

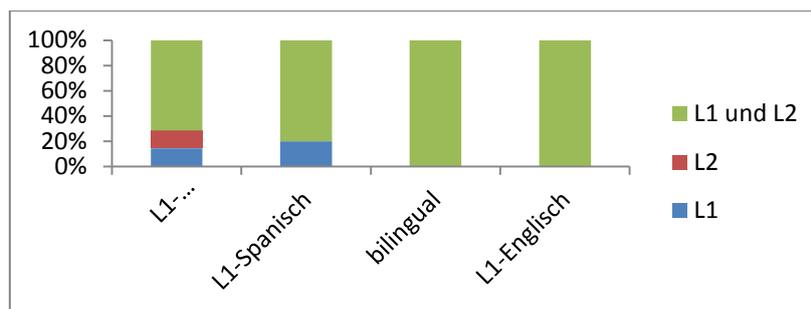


Abb. 36: Lengua preferida respecto a la lectura de libros y otros medios (Bevorzugte Sprache in Büchern und anderen Medien): ¿Prefieres leer en tu L1 o también te gusta leer en tu L2 por diversión? (Liest du in deiner Freizeit lieber in deiner L1 oder in deiner L2?), Ecker 2015.

Abbildung 36 zeigt die Verteilung innerhalb der jeweiligen Sprachgruppen. Die Mehrheit aller Befragten der jeweiligen Sprechergruppen gab hier sowohl Spanisch als auch Katalanisch an. Einige L1-Katalansich-Sprecher bevorzugten Spanisch, da sie lieber in der Originalsprache lesen und jene häufig Spanisch ist. Des Weiteren lässt sich erkennen, dass bei der Gruppe der L1-Spanisch-Sprecher, der bilingualen Gruppe (bei L2 bezog man sich auf Spanisch oder Katalanisch) sowie bei der Gruppe der L1-Englisch-Teilnehmer (L2-Spanisch) niemand der hier Befragten ihre L2 bevorzugt, sondern nahezu alle beide Sprachen angaben.

- t. **¿Lees/ compras el periódico y/o revistas en tu L1 o en tu L2? (Liest du Zeitung und/ oder Zeitschriften in deiner L1 oder in deiner L2?)**

L1-Katalanisch-Sprecher

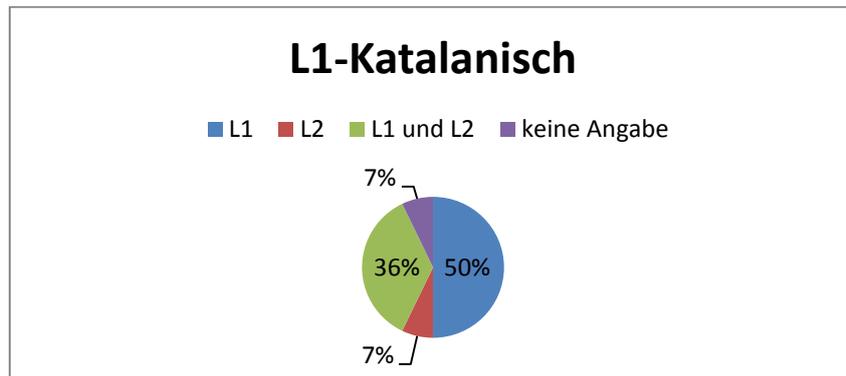


Abb. 37: L1-Katalanisch-Sprecher: ¿Lees/ compras el periódico y/o revistas en tu L1 o en tu L2? (Liest du Zeitung und/ oder Zeitschriften in deiner L1 oder in deiner L2?), Ecker 2015.

Abbildung 37 bezieht sich auf die Summe aller L1-Katalanisch-Sprecher. Allgemein lässt sich eine Tendenz zur L1 beobachten. Dies wird auch häufig in den Kommentaren, man fühle sich mehr zur L1 hingezogen, präzisiert. Die Antworten reflektieren hier sehr spezifisch individuelle Präferenzen. In den Kommentaren wird häufig angegeben, lieber in der Originalsprache zu lesen. Auch hängt die Wahl der Sprache davon ab, worüber, ob über Spanien oder konkret Katalonien, man sich informieren möchte. Hier repräsentiert Katalonien einen besonderen Fall. Eine Teilnehmerin, L1-Katalanisch-Sprecherin, gibt als einzige an, lieber in ihrer L2 zu lesen. Sie kommt aus Valencia und in ihren Antworten ist eine allgemeine Tendenz zur L2 zu erkennen.

L1-Spanisch-Sprecher

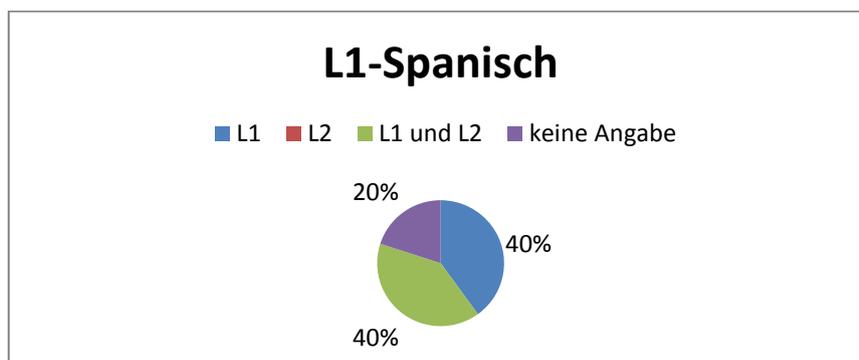


Abb. 38: L1-Spanisch-Sprecher: ¿Lees/ compras el periódico y/o revistas en tu L1 o en tu L2? (Liest du Zeitung und/ oder Zeitschriften in deiner L1 oder in deiner L2?), Ecker 2015.

Abbildung 38 bezieht sich auf die Summe aller L1-Spanisch-Sprecher. Die Angaben „L1“ und „L1 und L2“ sind ident. Persönliche Präferenzen oder erhöhte Präferenzen zur L1 werden nicht angegeben.

13.9.1. Preguntas generales (Allgemeine Fragen)

u. ¿Cúal es tu L3? (Was ist deine L3 (dritte Sprache)?)

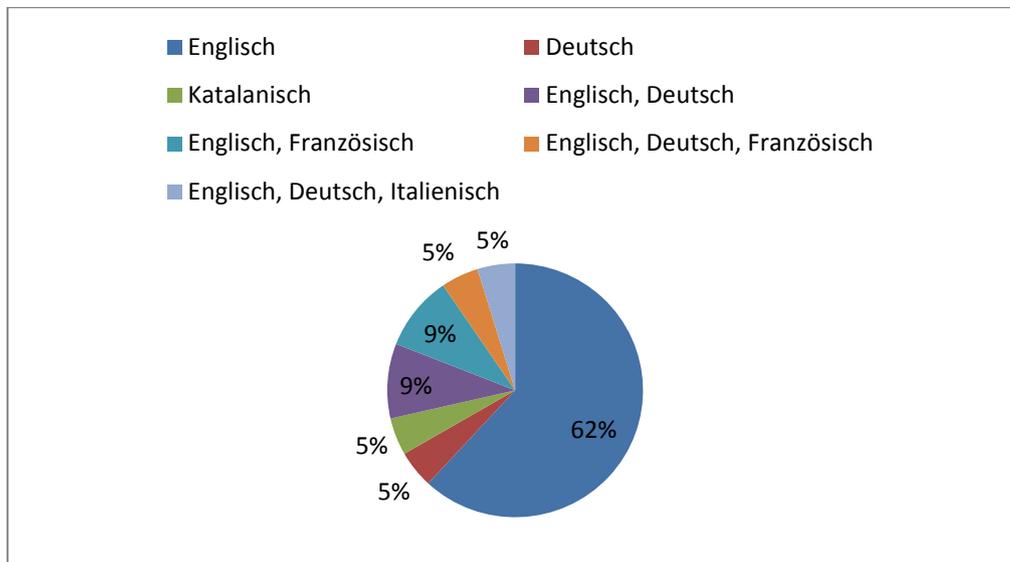


Abb. 39: Preguntas generales (Allgemeine Fragen): ¿Cúal es tu L3? (Was ist deine L3 (dritte Sprache)?), Ecker 2015.

Abbildung 39 bezieht sich auf die Summe aller Teilnehmer. Englisch gilt, mit einem beträchtlichen Vorsprung den anderen Sprachen bzw. Sprachkombinationen gegenüber, als die häufigste Drittsprache. Auffällig ist der niedrige Anteil des Französischen, das, wie bereits angemerkt, früher als Drittsprache vor dem Englischen in den Schulen galt. Wie aus Abbildung 39 hervorgeht wird das Französische auch nur in Kombination mit dem Englischen genannt. Katalanisch gilt als Drittsprache für jene Teilnehmer, die als L1 Englisch und als L2 Spanisch haben. Sowohl bei der Gruppe der L1-Katalanisch-Sprecher als auch bei der Gruppe der L1-Spanisch-Sprecher ist eine deutliche Tendenz zum Englischen zu erkennen. An zweiter Stelle steht Deutsch und an dritter Position Französisch. Früher galt das Französische als Drittsprache in Schulen, dies hat sich nun gewandelt und Französisch wurde von Englisch ersetzt bzw. das Französische hinter das Englische gereiht.

Die Position des Englischen als erste Fremdsprache sei im Kontext Europas besonders betont. Die Reichweite ist enorm und die Tendenz steigend. Mehrheitlich lernen 90% der Schüler der Primar- oder Sekundarstufe als Pflicht- oder Freifach Englisch. Sie stellt somit die meist gelernte und gelehrtete Sprache der Europäischen Union dar. Über den Pflichtschulbereich hinaus, zeigt das Englische auch im tertiären Bildungssektor hohe Präsenz. Es existiert das Konzept des Englischen als „*Lingua Franca*“ („Englisch als Globalsprache“), welches für die europäische Sprachenpolitik von besonderer Bedeutung ist. Englisch ist zur Verkehrssprache Europas geworden, die Anzahl der Non-Native-Speaker übersteigt die Zahl der Native-Speaker. Es gibt Beobachtungen, wonach 80% der internationalen Gespräche in Englisch aber ohne Anwesenheit von Native-Sprechern stattfinden. Englisch fungiert als Hauptsprache internationaler Organisationen, wie die UNO, NATO etc.

Die Präsenz und die Wichtigkeit des Englischen mit Ende des 20. Jahrhunderts und Beginn des 21. Jahrhunderts ist beträchtlich. So manifestierte das Englische seine Machtposition auf globaler Ebene und nimmt als Arbeitssprache internationaler Konferenzen und Institutionen, für wissenschaftliche Publikationen, Werbung, Bankwesen, internationalen Tourismus, internationale Sicherheit eine primordiale Rolle ein. Das Englische dient somit klar als Verkehrssprache in der EU, wobei jene bestrebt ist, ihre Sprachenvielfalten zu fördern. Die Dominanz des Englischen als *“Lingua Franca“* funktioniert jedoch nur dann, wenn man sich von der Vorstellung Sprache, deren Kultur, Tradition und Identität loslöst, denn als solche weicht sie von den kulturellen und sprachlichen des ursprünglichen Native-Speakers ab. In Barcelonas Schulen ist Englisch ebenfalls die dritte Sprache (vgl. Seidlhofer und Schendl 2011: 66f., 70ff.).

- v. **¿Crees que el hecho de saber dos lenguas te ayudó a aprender más fácilmente una tercera lengua? ¿Y cuál/es es/son (inglés, francés, etc.)? (Bist du der Meinung, dass das Beherrschen zweier Sprachen das Erlernen einer dritten Sprache begünstigt?)**

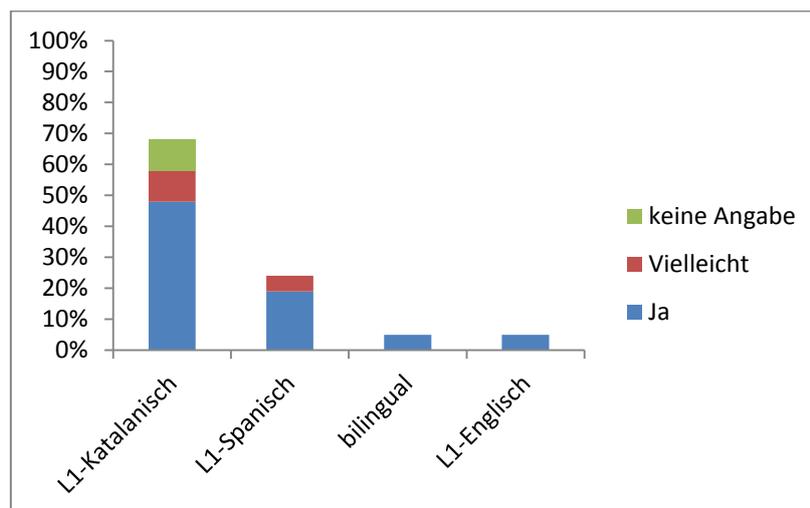


Abb. 40: ¿Crees que el hecho de saber dos lenguas te ayudó a aprender más fácilmente una tercera lengua? ¿Y cuál/es es/son (inglés, francés, etc.)? (Bist du der Meinung, dass das Beherrschen zweier Sprachen das Erlernen einer dritten Sprache begünstigt?), Ecker 2015.

Abbildung 40 bezieht sich auf die Summe aller Teilnehmer. Die Mehrheit aller Befragten antwortet mit „Ja“ und führt vermehrt an, dass Zweisprachigkeit in ihrem Fall vor allem das Erlernen weiterer romanischer Sprachen begünstigte.

“Sí, totalmente! Cuando tenía 7 años viví en Italia y si no hubiese sido por el catalán habría tardado más en dominarla. También debo decir que durante ese período perdí completamente el catalán puesto que en casa hablaba en castellano y en el colegio el italiano y al no practicar en ningún sitio el catalán volví a Barcelona y cada vez que quería hablar catalán me salía el italiano.” (Diana, 22, L1 Catalán, 2015)

Eine L1-Katalanisch-Sprecherin führte an, dass sie vor allem auf phonetischer Ebene Vorteile sehe. Sie erwähnte ebenfalls das Problem der Interferenzen aufgrund der Sprachähnlichkeit. Sie spricht sowohl vom positiven als auch dem negativen Transfer. Es lässt sich annehmen, dass Sprachähnlichkeit den Erwerb der Zweitsprache vereinfacht, wenn die sprachlichen Gewohnheiten korrekt von einer Sprache in die andere transferiert werden. Gibt es hingegen keine Entsprechungen in den beiden Sprachen, so kommt es häufig zur falschen Übertragung muttersprachlicher Gewohnheiten, dem zu Folge zu einem negativen Transfer (vgl. dazu Kapitel 7.7.2. *Die Kontrastivhypothese* sowie Kapitel 8.4. *Sprachmischung: positiver- und negativer Transfer (Interferenzen)*).

“Mis terceras lenguas son el inglés, el francés y el alemán, aunque también tengo conocimientos básicos de ruso y de holandés.” (Mar, 25, L1 Catalán, 2015)

“Creo que el hecho de saber dos lenguas me ayudó a aprender más fácilmente las otras lenguas en el aspecto fonético, ya que puedo tomar como ejemplo o punto de comparación fonemas de ambas. En el aspecto léxico creo que solo el francés, por proximidad lingüística, se ha beneficiado de mi L1 y L2, mientras que en los aspectos morfosintácticos, depende: para el francés sí me resultó útil pero para las lenguas germánicas, no. Por ejemplo: el hecho de que tanto en catalán como en castellano predominen las preposiciones “a” y “en” para casi todo dificultó enormemente el aprendizaje del uso de las preposiciones en inglés y en alemán, mientras que la existencia de modos indicativos y subjuntivos en catalán y en castellano hizo el aprendizaje de la morfología verbal del francés mucho más fácil.” (Mar, 25, L1 Catalán, 2015)

Eine L1-Katalanisch-Sprecherin führte an, dass sie aufgrund dessen, dass alle ihre Freunde bilingual waren, keine Vergleiche machen könne, verweise aber auf Studien, die den Erwerb einer Drittsprache bei bilingualen Personen als begünstigend bestätigen.

Im Falle von Diana, L1-Spanisch-Sprecherin, obig angeführtem Kommentar, kann auf das *Kapitel 6.6. Wiedererwerb* Bezug genommen werden, da sie einige Jahre in Italien lebte und ihr Katalanisch mehr oder weniger verlor. Eine bereits erworbene Sprache wird aufgrund mangelnder Sprachverwendung vergessen und später wieder erworben (siehe Kapitel 6.6. *Wiedererwerb*).

w. ¿Cuál es la lengua que más usas en tu vida privada y en tu vida profesional? (Welche Sprache verwendest du in deinem Privat- bzw. Berufsleben hauptsächlich?)

L1-Katalanisch-Sprecher: Sprachgebrauch im Privatleben

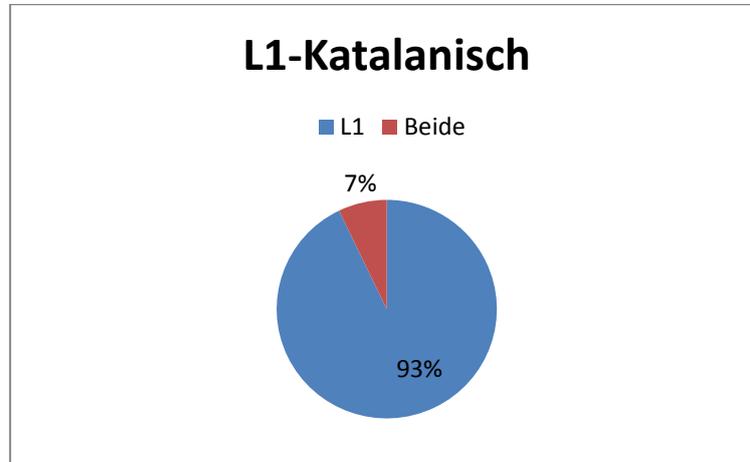


Abb. 41: L1-Katalanisch-Sprecher: Sprachgebrauch im Privatleben: ¿Cuál es la lengua que más usas en tu vida privada y en tu vida profesional? (Welche Sprache verwendest du in deinem Privat- bzw. Berufsleben hauptsächlich?), Ecker 2015.

Abbildung 41 nimmt Bezug auf die L1-Katalanisch-Sprecher. Bezüglich des Sprachgebrauchs im Privatleben ist eine eindeutige Tendenz zur L1 erkennbar.

Zusatzangaben in einigen Kommentaren wie etwa der Gebrauch von Deutsch und Italienisch beziehen sich auf deren aktuellen Wohnsitz (Österreich und Italien) und Lebenspartner der einzelnen Teilnehmer.

L1-Spanisch-Sprecher: Sprachgebrauch im Privatleben



Abb. 42: L1-Spanisch-Sprecher: Sprachgebrauch im Privatleben: ¿Cuál es la lengua que más usas en tu vida privada y en tu vida profesional? (Welche Sprache verwendest du in deinem Privat- bzw. Berufsleben hauptsächlich?), Ecker 2015.

Abbildung 42 zeigt den Gebrauch von Spanisch und Katalanisch im Privatleben der L1-Spanisch-Sprecher. Alle Teilnehmer neigen mehr zur ihrer L1. Manche geben in ihren Kommentaren an, auch ihre L2 in ihrem Privatleben zu nutzen, jedoch überwiege der Gebrauch des Spanischen. Eine Teilnehmerin der bilingualen Sprechergruppe, gibt an in ihrem Privatleben mehr Spanisch als Katalanisch zu sprechen.

L1-Katalanisch-Sprecher: Sprachgebrauch im Berufsleben

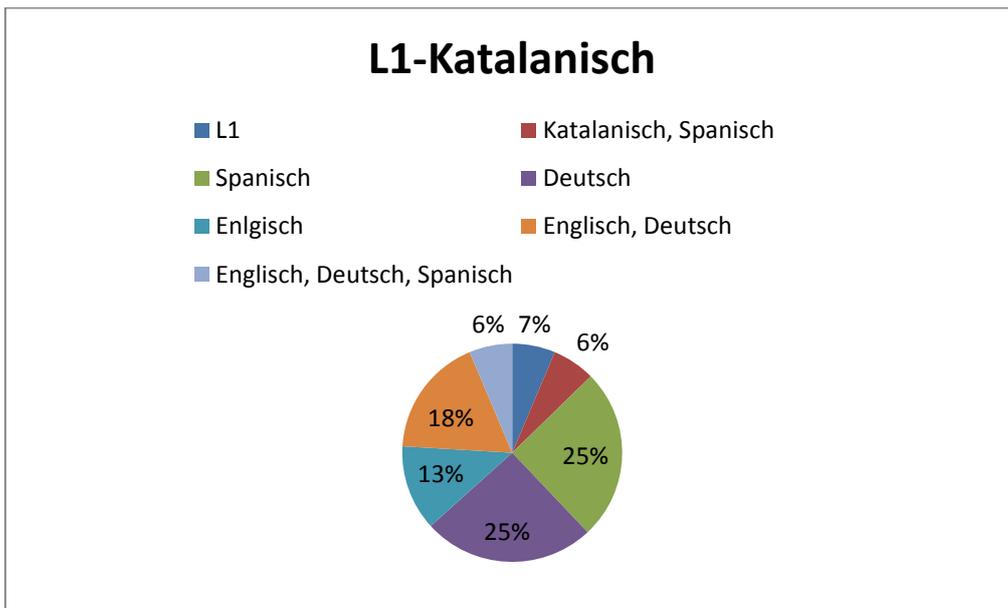


Abb. 43: L1-Katalanisch-Sprecher: Sprachgebrauch im Berufsleben: ¿Cuál es la lengua que más usas en tu vida privada y en tu vida profesional? (Welche Sprache verwendest du in deinem Privat- bzw. Berufsleben hauptsächlich?), Ecker 2015.

Abbildung 43 bezieht sich auf die L1-Katalanisch-Sprechergruppe und deren Sprachgebrauch im Berufsleben. Aus Abbildung 43 lässt sich, im Vergleich zum privaten Sprachgebrauch, ein weitaus heterogeneres Bild erkennen. Auffällig ist der hohe Anteil des Spanischen, wozu im Vergleich der Anteil des Gebrauchs der L1 sehr niedrig ist. Auch lässt sich ein höherer Anteil des Deutschen beobachten. Die vermehrte Verwendung des Deutschen sowie auch des Englischen ergibt sich daraus, dass der Fragebogen auch im Forum „Katalanen in Wien“ online gestellt wurde, demnach viele Deutsch und Englisch in ihrem Beruf verwenden. Ebenso ersichtlich ist, dass die heutige Globalisierung bzw. Vernetzung von Firmen dazu führt, dass eine Vielzahl von Sprachen benötigt wird, demnach, wie auch aus dem Theorieteil hervorgeht, Bilingualismus bzw. Mehrsprachigkeit von Vorteil ist (siehe Kapitel 3. *Zum Begriff von Mehrsprachigkeit*).

L1-Spanisch-Sprecher: Sprachgebrauch im Berufsleben

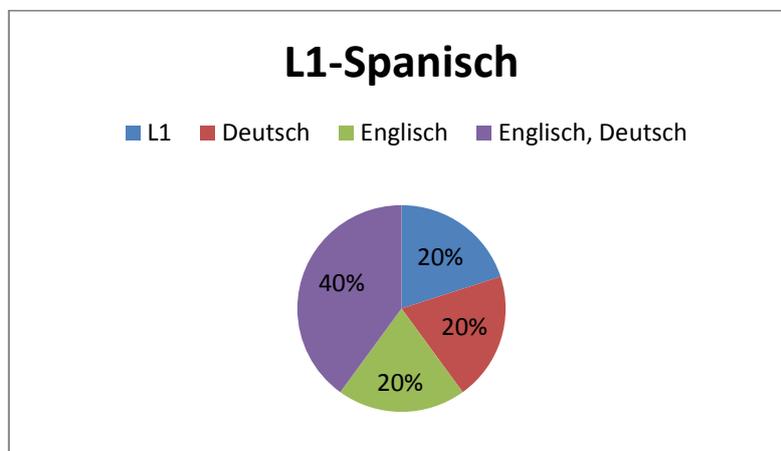


Abb. 44: L1-Spanisch-Sprecher: Sprachgebrauch im Berufsleben: ¿Cuál es la lengua que más usas en tu vida privada y en tu vida profesional? (Welche Sprache verwendest du in deinem Privat- bzw. Berufsleben hauptsächlich?), Ecker 2015.

Abbildung 44 bezieht sich auf die L1-Spanisch-Sprechergruppe und deren Sprachgebrauch im Berufsleben. Diese Grafik gestaltet sich im Vergleich zum Sprachgebrauch im privaten Leben weitaus heterogener. Einen großen Anteil nehmen das Englische und das Deutsche ein. Auffällig ist auch, dass Katalanisch in diesem Kontext nicht genannt wird. Als interessant erweist sich, dass Französisch nicht genannt wird, da es lange Zeit als Drittsprache in katalanischen Schulen galt - heute meist von Englisch ersetzt oder nachgereiht. Die vermehrten Angaben des Deutschen und des Englischen resultieren daraus, dass der Fragebogen im Forum für „Katalanen in Wien“ online gestellt wurde. Des Weiteren ist auffällig, dass die Gruppe der L1-Spanisch-Sprecher Katalanisch in ihrem Berufsleben nicht gebraucht.

x. Recordando tu niñez, ¿crees que tus competencias lingüísticas fueran una ventaja en la escuela? ¿Crecer con dos lenguas lo ves como ventaja o como inconveniente? (Wenn du zurück an deine Kindheit denkst, erachtest du den bilingualen Spracherwerb als Vor- oder Nachteil?)

Allgemein erachteten alle Beteiligten das Beherrschen zweier Sprachen als Vorteil. Als positiv wurden Drittspracherwerb (vor allem romanische Sprachen), Kennen zweier Kulturen, Offenheit und Toleranz, Berufsmöglichkeiten genannt.

Als negativ wurden die teilweise auftretenden Interferenzen genannt. Wie auch bei den Teilnehmern zu beobachten ist, betrifft dies vor allem den Bereich der Phonologie (Wode 1988: 125). Dies bezog sich meist auf die Kindheit, manche erwähnten jedoch, auch heute noch manchmal Probleme zu haben.

Wie auch Arnberg (1987) meint, bezeichnen sich viele Studierende, wie obig bereits erwähnt, als toleranter und *offener* gegenüber anderen Sprachen und Kulturen. Man lerne zwei Kulturen kennen und verfüge demnach über ein breiteres Blickfeld. Dies wird von den Teilnehmer wie folgt beschrieben:

“Lo veo totalmente como una ventaja, te da una agilidad mental muy buena a parte que el mundo te puede cambiar cuando te expresas en otro idioma, es como que puedes ver la realidad desde otros ojos, desde otra manera de expresarte y te da más sutileza en expresar aquello que sientes”

“Creo que es una ventaja crecer con dos lenguas porque considero que cada lengua refleja un sistema cultural y, por lo tanto, cada nueva lengua que adquiere un hablante también le proporciona otras formas de ver el mundo. A nivel profesional también es muy útil.” (Mar, 25, L1 Catalán, 2015)

*“Ventaja porque es muy importante conocer idiomas y creo que ayuda a desarrollar otras habilidades.”
(Monish, 25, L1 Inglés, 2015)*

Auch sei hier ein Kommentar eines L1-Katalanisch-Teilnehmers angeführt. Er gab an, dass es ohne Zweifel ein Vorteil sei, solange die Zweitsprache keine Barriere für den Lernenden darstellt.

“Ventaja, sin lugar a dudas. Siempre que esto no cree una dificultad para el alumno.” (Andreu, 25, L1 catalán, 2015)

y. ¿Cuál es tu nivel en tu L2? ¿Cuál lengua, tu L1 o tu L2 (nivel escrito, lectura, oral), dominas mejor? ¿O te consideras “*balanced bilingual*”?⁸ (Welches Niveau erreichst du in deiner L2? Welche Sprache beherrscht du besser? Würdest du dich als “*balanced bilingual*“ bezeichnen?)

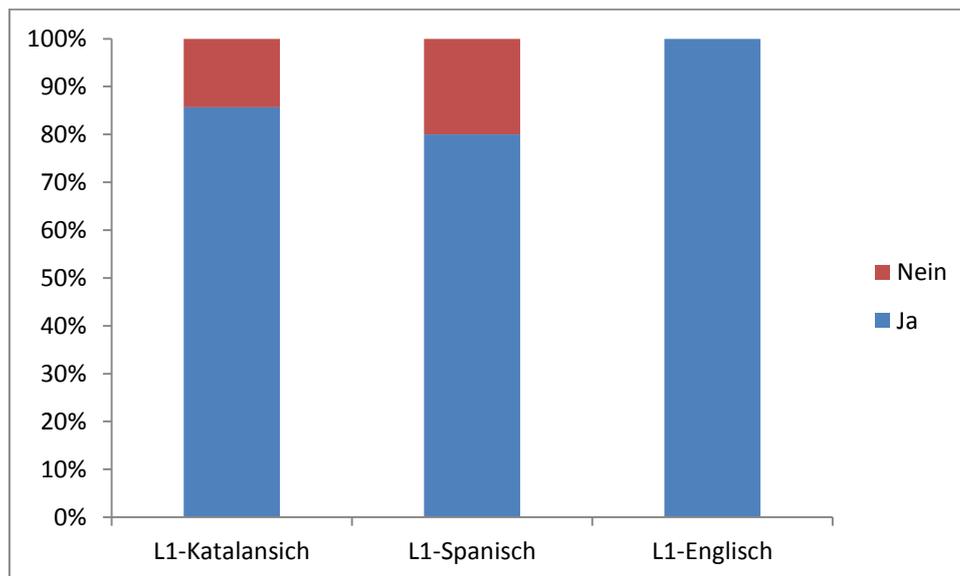


Abb. 45: ¿Cuál es tu nivel en tu L2? ¿Cuál lengua, tu L1 o tu L2 (nivel escrito, lectura, oral), dominas mejor? ¿O te consideras “*balanced bilingual*”? (Welches Niveau erreichst du in deiner L2? Welche Sprache beherrscht du besser? Würdest du dich als “*balanced bilingual*“ bezeichnen?), Ecker 2015.

“Si lo tuvieras que aprender cuando eres adulto seria un drama. Pero cuando eres niño aprendes todo super rápido y nosotros somos bilingües sin ningún esfuerzo. Yo creo que es una ventaja. Y diré más, me gustaría que ensenaran mas lenguas cuando somos pequenos porque es mucho mas fácil aprenderlas.”

(Xavier, 25, L1 Catalán, 2015)

Auf die Frage (Frage 45), welches Sprachniveau die Teilnehmer in ihrer L2 haben, antworteten alle ausnahmslos mit Bezeichnungen wie “nativo”, “bilingüe”, “perfecto”, “lengua materna”, “alto”, “C2” und merkten wiederkehrend in ihren Kommentaren an, dass es sie keinerlei Anstrengung oder Überlegung kostete, von einer Sprache in die andere zu wechseln. Alle haben ihre L2 (Katalanisch oder Spanisch) *natürlich* erworben. Der Erwerbsprozess fand simultan statt.

Kielhöfer und Jonekeit (1995: 11) führen an, dass sich zweisprachige Personen durch die Fähigkeit des „richtigen Umschaltens“ zwischen den beiden Sprachen auszeichnen, sie definieren dies wie folgt: „[die Fähigkeit] abwechselnd zwei Sprachen zu gebrauchen“ (vgl. *ibid*). Dies lässt sich in der Umfrage bestätigen. Die Teilnehmer weisen keinerlei Probleme auf je nach Gesprächspartner und Situation

⁸ *Balanced bilingual*: tener conocimientos parecidos en tu L1 y en tu L2

Spanisch oder Katalanisch zu sprechen. Auf die Frage nach der Präferenz kam mehrfach die Antwort: "Me es indiferente". Einige tendierten zu ihrer Muttersprache.

Auch merkten die Befragten an, dass sie in Barcelona häufig in Spanisch auf andere zugehen, da das Spanische als „global“ verständlich angesehen wird, ähnlich dem Englischen in Europa. Dies sei eine automatische Reaktion und nimmt ebenfalls auch Bezug auf das „richtige Umschalten“, denn je nach Thema, Person und Kontext wird Spanisch oder Katalanisch verwendet. Eine Teilnehmerin aus der Gruppe der bilingualen Sprecher beschrieb zum Beispiel, dass sie je nach Gesprächspartner (Mutter oder Vater) sie Katalanisch oder Spanisch spricht – die Sprache demnach dem Adressaten angepasst ist. Dies beschrieben nahezu alle Studierenden und Absolventen auf selbige Weise, als ihnen die Frage gestellt wurde, in welcher Sprache sie ihre Mails verfassen.

Abbildung 45 bezieht sich auf letztgestellte Frage, ob sich die Teilnehmer als "balanced bilingual" (Kompetenzen: Lesen, Schreiben und Sprechen) bezeichnen. Die Verteilung wurde innerhalb jeder Sprachgruppe angegeben, mit einem sehr eindeutigen Ergebnis. Nahezu alle Teilnehmer der jeweiligen Sprachgruppen bezeichnen sich "balanced bilingual". In einigen Kommentaren wurde jedoch angeführt, dass es den Teilnehmern nicht möglich erscheint völlig idente Sprachkompetenzen in beiden Sprachen zu haben, bzw. die jeweiligen Kompetenzen je nach Gebrauch unterschiedlich aufgeteilt sind. Dies wird auch von den Untersuchungsergebnisse von Bialystock (2001: 10) und Gottardo (Gottardo und Grant 2008b: 1), die "true bilingualism" als Seltenheit bezeichnen, bestätigt (siehe Kapitel 7.4. *Sprachfähigkeit versus Sprachverwendung*).

Eine L1-Katalanisch-Teilnehmerin beschrieb dies wie folgt:

"Es muy difícil ser "balanced bilingual" siempre hay algunos aspectos en que una de las dos lenguas es dominante." (Judith, 22, L1 Catalán, 2015)

Häufig bezeichneten sich die Teilnehmer zwar „balanced bilingual“, gaben aber an, eine Tendenz zu ihrer L1 (Katalanisch oder Spanisch) zu haben. Erneut erwähnten einige Teilnehmer beider Sprachgruppen, schriftlich besser in Spanisch zu sein.

Ein L1-Katalanisch-Sprecher kommentierte, dass er aufgrund seines mangelnden Gebrauches des Spanischen beim Spanischsprechen einen katalanischen Akzent hat und Elemente des Katalanischen in das Spanische mischt. Er kommt von außerhalb Barcelonas. Dieser Teilnehmer führte jedoch an, dass dies keineswegs aufgrund mangelnder Kenntnisse in Spanisch sei, sondern lediglich das Resultat des raren Gebrauchs dieser Sprache; es demnach auch leicht zu beheben wäre. Eine Teilnehmerin aus der Gruppe der bilingualen Sprecher gab an, dass trotz ungleicher Verteilung der Kompetenzen (z.B. dem Schreiben), sie im Sprechen zweifelslos über dieselben Sprachkenntnisse in beiden verfügen würde. Einige Teilnehmer der L1-Katalanisch-Gruppe meinten das Gleiche. Bei den L1-Spanisch-Sprechern fielen sehr konkrete Aussagen, dass sie sich zweifelslos als bilingual bezeichnen würden. Erwähnt wurde bei manchen, wie obig bereits angeführt, eine Tendenz zur L1.

„Me considero “balanced bilingual”, pues hablo escribo leo incluso sueño en las 2 lenguas indistintamente.”

(Albert, 29, L1 Castellano, 2015)

“Me considero totalmente bilingüe y domino ambas lenguas. Sí que es cierto que tengo tendencia a usar más mi L1.” (Bárbara, 34, L1 Castellano, 2015)

Während eine Vielzahl aller Sprachgruppen angab, in allen drei Kompetenzen (Lesen, Schreiben und Sprechen) ein fließendes Sprachniveau zu haben, gibt es auch jene, die sich zwar allgemein als „balanced bilingual“ bezeichnen aber z.B. meinten, sie haben keinerlei Probleme beim Lesen und Schreiben, das Sprechen jedoch viele ihnen, meist aufgrund mangelnder Verwendung (obig bereits beschrieben), etwas schwerer. Auch ein Sprachmischen aufgrund der erhöhten Präsenz einer Sprache wird erwähnt. Dies betraf vor allem die Katalanisch-Sprecher, die aus ruralen Gebieten kommen.

Es lässt sich beobachten, dass obwohl nahezu alle Teilnehmer angaben „balanced bilingual“ zu sein, sie in ihren Kommentaren auf Kompetenzen und vereinzelt Situationen aufmerksam machten, in denen sie in ihrer L1 oder L2 leichte, allgemein jedoch kaum nennenswerte, Mängel haben. Demnach kann bestätigt werden, dass „true bilingualism“ selten ist (vgl. Lamarre 2003: 66). Allgemein jedoch besteht kein Problem beim Sprechen der einen oder anderen Sprache. Alle Teilnehmer gelten als bilingual, meist im permanenten Kontakt mit beiden Sprachen, welche nach Angaben beide parallel bzw. simultan in früher Kindheit erworben wurden.

Obwohl die Mehrheit der L1 Katalanisch-Sprecher Spanisch in der Schule lernte, hatten alle den ersten Kontakt mit Spanisch bereits zwischen 0-3, alle aber vor dem 5. Lebensjahr durch den Besuch des Kindergartens (“parvulario“, Beginn ab dem 3. Lebensjahr). Vor allem jene Teilnehmer, die aus Barcelona und Umgebung kommen, merkten an, unabdingbar mit Spanisch in Kontakt gekommen zu sein. Eine L1-Katalanisch-Sprecherin gab an, seit ihrer Geburt in Kontakt mit dem Spanischen zu sein, da ihre Großeltern nur Spanisch sprachen.

Vergleicht man nun die L1-Katalanisch-Sprecher mit den L1-Spanisch-Sprecher so lassen sich kaum Unterschiede feststellen, lediglich in den Kommentaren, in denen die L1-Spanisch-Sprecher öfter als die die L1-Katalanisch-Gruppe angibt, wirklich permanent auch in beiden Sprachen, Spanisch und Katalanisch, zu denken und zu träumen.

14. CONCLUSIO

Diese Arbeit befasst sich mit dem bilingualen Spracherwerb Katalanisch-Spanisch in Barcelona. Im Detail wird auf das katalanische Schulsystem und die Kompetenzen Lesen, Schreiben und Sprechen eingegangen.

Das Schulsystem in Katalonien basiert auf dem katalanischen Immersionsprogramm, dessen Verkehrssprache Katalanisch ist. Spanisch zeigt jedoch in unterschiedlichem Ausmaß, abhängig von der jeweiligen Institution und deren Lehrenden, ebenfalls Präsenz.

Im ersten Teil der Arbeit wird auf den theoretischen Hintergrund von Spracherwerb ganz allgemein, die unterschiedlichen Spracherwerbsformen sowie im Detail auf das Thema Bilingualismus, dessen Definitionen und auf die zweisprachige Kindererziehung eingegangen.

In Folge wurde ein Panoramabild der Sprachsituation in Barcelona und dessen Einfluss von Geschichte und Politik erstellt.

In Barcelona, der Hauptstadt Kataloniens und Sitz der Regierung, lässt sich eine starke Präsenz beider Sprachen, Spanisch und Katalanisch, beobachten. Aufgrund des hohen Anteils von Immigranten in den letzten 10 Jahren, wird die bilinguale Stadt zu einer immer mehr multilingualen Stadt. Gerade aus obig genannten Gründen, sei der hohe Stellenwert, den die Schule als Bildungsinstitution für den Erhalt und die Vermittlung des Katalanischen einnimmt, besonders hervorgehoben. Diese Zuwanderungswelle stellt eine große Herausforderung an das Bildungssystem und die Vermittlung des Katalanischen dar.

In Katalonien existiert der Vergleich des Spanischen als globale Verkehrssprache Kataloniens und dem Englischen als Globalsprache Europas (vgl. Kraus 2011: 31).

Konkrete Gesetzgebungen im Laufe der Geschichte bis heute, Kommentare und Artikel aus Zeitungen wurden in diese Arbeit inkludiert. Dies alles soll die Bemühungen für den Erhalt des Katalanischen seitens der katalanischen Regierung zeigen.

Ist die Rede von den Katalanisch-Sprachkompetenzen, wird deutlich, dass die Sprecherzahl in Relation zum Alter der Personen gestellt werden muss, da das Katalanische während der Franco-Diktatur aus allen öffentlichen Bereichen verboten wurde und sich nur mündlich erhielt. Während sich bei der älteren Generation Mängel im Katalanischen feststellen lassen (vor allem beim Schreiben), können heute 90% aller jungen Menschen (15-29 Jahre) Katalanisch sprechen und schreiben (vgl. Generalitat de Catalunya 2015).

Die Beschreibung aktueller europaweiter und Spanien interner Studien zeigten die linguistischen Kompetenzen der katalanischen Schüler und Absolventen im Vergleich zu ganz Spanien und verdeutlichten, dass die Katalanen kein Defizit in Spanisch aufweisen.

Um dies in der Praxis näher zu beobachten, inkludiert diese hier vorliegende Arbeit einen empirischen Teil, der sich mit konkreten Fragenstellungen zum Erwerb der drei ins Auge gefassten Kompetenzen, *Lesen, Schreiben und Sprechen* katalanisch- und spanischsprachiger Studierender und Absolventen beschäftigt. Auch wurde auf die Präsenz beider Sprachen vor, während und nach der Pflichtschulausbildung wie auch im Alltag, eingegangen.

Des Weiteren wird die Rolle der Schule als essentieller Sprachvermittler für den Erwerb adäquater Lese- und Schreibkompetenz verdeutlicht. Im Gegensatz zum Sprachenlernen beruht der Spracherwerb auf impliziten Abläufen durch den Kontakt mit der Familie oder der Umgebung.

Adäquate Lese- und Schreibkompetenzen gelten als unabdingbar für ein erfolgreiches Bestehen in der Gesellschaft. Kinder werden früh zur Schule geschickt, weil ihr "[...] future success depends on how well they master that skill" (vgl. Bialystok 2001: 152). Das Beherrschen von Lesen und Schreiben in zwei Sprachen ist von großem Vorteil. Bilinguale Personen beherrschen obig genannte Kompetenzen in beiden Sprachen. Darüber hinaus werden sie als toleranter und offener eingestuft und kennen zwei Kulturen.

Das Katalanische gilt zwar als Minderheitssprache, ist aber dennoch in Katalonien von großer Bedeutung. Das Fungieren als Minderheitensprache kann als Grund für den hohen Einsatz deren Erhalts von Seiten der Regierung gesehen werden. Sprache ist auch immer mit Kultur und Identität verbunden. Ein weiterer Grund, weshalb die Bewohner um ihre Sprache kämpfen. Auch sieht sich das Katalanische durch die hohe Präsenz des Spanischen vor allem in Barcelona und der spanischen Regierung, die sich gegen die katalanischen Immersionsschulen ausspricht (schließlich fungieren sowohl Katalanisch als auch Spanisch als Amtssprachen), gefährdet.

Als Resümee kann gesagt werden, dass es sich im Falle Barcelonas um das Phänomen des *bilingualen Erstspracherwerbs* bzw. des *natürlichen Zweitspracherwerbs* handelt. Alle Studienteilnehmer kamen unweigerlich mit beiden Sprachen, Spanisch und Katalanisch, bereits in früher Kindheit in Kontakt, absolvierten die Pflichtschule mit einem C2 (siehe Sprachniveaus nach dem Europäischen Referenzrahmen) Niveau in beiden Sprachen, wie es die katalanische Regierung garantiert.

Früher Kontakt mit der L2 ergibt sich automatisch entweder durch die Familie, Verwandte oder Freunde, durch Medien (TV, Literatur etc.) und durch Schule und Umgebung.

Alle Teilnehmer bezeichneten sich als *bilingual* und *familiär* zu beiden Sprachen: "*crecimos en un ambiente bilingüe*". Der Spracherwerbsprozess findet automatisch und unbewusst statt. Einige Teilnehmer gaben an, *leichte* Präferenzen zu der einen oder anderen Sprache zu haben. Die ist primär familien- bzw. situationsbedingt.

Die Mehrheit aller Befragten aus allen Sprachgruppen sieht ihre Zweisprachigkeit sowohl in beruflicher als auch in privater Hinsicht als Vorteil. L1-Katalanisch-Sprecher zeigen Tendenz zu ihrer Muttersprache, da sie sich täglich in ihr ausdrücken. Es ist die Sprache, in der man innerhalb der Familie und Freunden kommuniziert, mit der man sich schlichtweg mehr identifiziert. Bezüglich des Berufslebens zeigt sich jedoch die Wichtigkeit und die vor allem hohe Präsenz des Spanischen. Demnach lassen sich mit dem Beispiel Katalonien und dessen Präsenz des Katalanischen versus Spanisch in Privat- und Berufsleben eventuell Vergleiche mit Österreich und der Verwendung von Deutsch versus Englisch im Privat- und Berufsleben oder Schweden mit dem Gebrauch von Schwedisch versus Finnisch anstellen.

Die Ergebnisse dieser Studie evaluierend, können oft angemerkte Kritik am Immersionsprogramm und Zweifel an mangelnden Spanisch-Kompetenzen widerlegt werden. Keiner der Teilnehmer gab an, relevante Defizite durch den mehr oder weniger ausgeprägten Bilingualismus (Spanisch – Katalanisch) zu haben.

Die emotionale und sprachliche Zuwendung, die eine bilinguale Kindererziehung fordert, wurde sowohl im theoretischen Teil als auch in der Feldstudie ersichtlich. Hier wurde vor allem die Rolle der Mutter als „Vorleserin“ und diejenige, die sich größtenteils um das schulische Bestehen und die Fortschritte ihrer Kinder kümmerte, erwähnt. Bezugnehmend auf die Gruppe der L1-Katalanisch-Sprecher, ließ sich beobachten, dass die Mehrzahl der Teilnehmer nicht nur in Katalanisch, sondern auch in Spanisch vorgelesen wurde.

In früher Kindheit berichtete die Mehrheit der Studierenden und Absolventen vom Auftreten von Sprachmischungen – ein natürliches Phänomen, wenn die Rede von Bilingualismus ist(vgl. Wode 1988: 125). Allgemein haben die Befragten keinerlei Schwierigkeiten von der einen in die andere Sprache zu wechseln. Dies ist ein Prozess, der völlig automatisch und problemlos funktioniert. Die Verwendung der einen oder anderen Sprache ist stark an den Gesprächspartner gebunden. Eigene Erfahrungen der Autorin während ihres Praktikums im Büro für Internationale Beziehungen an der Universität Barcelona bestätigen diese Beobachtungen. Unter sich sprachen die Katalanen oftmals lieber Katalanisch, bzw. kam es ihnen *merkwürdig* vor mit ihren katalanisch-sprachigen Freunden in Spanisch zu sprechen. In der gemischten Gruppe wurden die beiden Sprachen entweder gemischt, je nach Gesprächspartner die eine oder die andere verwendet, oder Fragen auf Katalanisch gestellt und vom Gesprächspartner in Spanisch beantwortet. Letzteres lässt sich auch in Schulen häufig beobachten. An der Universität wird allgemein viel Katalanisch gesprochen, sowohl von Dozenten als auch von Studenten.

Einfluss auf die Wahl der Sprache zeigt auch die Literatur. Die Präsenz spanischsprachiger Literatur ist höher und auch leichter zugänglich. Allgemeine Zweifel, dass die Katalanen Defizite in Spanisch aufweisen, erweisen sich als unbegründet. Dies ist von großer Bedeutung, da das Spanische einen hohen Stellenwert innerhalb Spaniens, mittlerweile auch weltweit einnimmt und sie für das berufliche Bestehen von Bedeutung ist.

Eine Vielzahl der Befragten Katalanisch L1-Sprecher gab sogar an, dass ihr Sprachniveau vor allem im Lesen und Schreiben in Spanisch besser ist.

Barcelona gilt als Paradebeispiel einer bilingualen Stadt. Da das Spanische vor allem in der Metropole starke Präsenz zeigt und die Zahl der Katalanen im Vergleich zum restlichen Spanien eine Minderheit darstellen, ist der Kampf um den Erhalt der *“lengua propia“* – hier gilt vor allem die Schule als „Machtträger“ – begründet. Aufgrund der Geschichte ist die Bemühung das Katalanische zu erhalten bis heute sicht- und spürbar und oft Thema in den Medien. Es wird vielerlei Kritik am katalanischen Immersionsprogramm von Seiten der spanischen Regierung geübt, eine Kritik, der die katalanische Regierung jedoch aufgrund der erfolgreichen Resultate ihrer Absolventen kein Verständnis entgegenbringt und sich vehement gegen eine Veränderung wehrt. Betrachte man nun im Detail das Thema des Bilingualismus und der linguistischen Kompetenzen, so sind die Katalanen mit ihrer bilingualen Sprachfähigkeit ein ohne Zweifel repräsentatives Beispiel. Der Mehrheit der Studienteilnehmer fiel eine präzise Definition zwischen L1 und L2 schwer, da beide Sprachen schon seit früher Kindheit sehr präsent waren und sie beide auf perfektem Niveau beherrschen.

Diese Arbeit könnte als Vergleichsbeispiel mit Helsinki, wo das Schwedische in den Schulen vermittelt wird, verwendet werden. Ebenso könnten Vergleiche mit Kanada, in welchen Land die Immersion nicht obligatorisch ist, angestellt werden. Auch könnte das Zuwanderungsphänomen und der Erwerb des Katalanischen vor allem lateinamerikanischer Zuwandererkinder untersucht werden.

15. RESUMEN EN LENGUA ESPAÑOLA

15.1. INTRODUCCIÓN

Barcelona representa un modelo ejemplar de una ciudad multilingual en la que dos lenguas, el catalán y el castellano, coexisten y son lenguas oficiales. Cada una de dichas lenguas juega un papel individual. El catalán es la *lengua propia* de Cataluña. Tanto los habitantes como la *Generalitat de Catalunya* quieren preservar su lengua, ya que el idioma de un país o una región representa siempre características propias de un grupo. Para preservar su lengua el sistema educativo catalán cuenta como medio primordial.

“[...] la ley más impactante que afecta a la colectividad es la Ley de Educación (LEC) y el programa de inmersión lingüística catalana es un “gran patrimonio educativo” (Vallcorba Cot 2010)

En Cataluña se implementó desde 1983 *el programa de inmersión lingüística catalana*. A causa de una ola de inmigración ocurrida en los últimos 10 años, Barcelona se ha desarrollado cada vez más hacia una ciudad multilingüe.

El siguiente trabajo se dedica a la adquisición bilingüe de los idiomas catalán y castellano en Barcelona. Más en detalle, analiza el proceso de adquisición de las competencias lectoescritoras, y orales. El trabajo se compone de 4 bloques:

Primer bloque (parte teórica): La adquisición versus el aprendizaje de idiomas

Este bloque describe el proceso de adquisición de idiomas en el infante comparado con el aprendizaje de un idioma a una edad más avanzada en el ámbito escolar. Para ello se han incluido resultados de estudios teóricos respecto a la apropiación de lenguas en general.

Segundo bloque (parte teórica): El bilingüismo

Este bloque se dedica detalladamente a la adquisición de dos lenguas, tanto si se realiza de manera simultánea como sucesiva. Dado que el término bilingüismo se ve influenciado por una cantidad enorme de factores tanto individuales como exteriores, así como la presencia de diferentes aspectos en que las distintas áreas se concentran, no existe una definición concreta de dicho término. Por lo tanto este trabajo representa diversos aspectos en relación al término bilingüismo (para detalles, ver el capítulo 15.5. *Definición: Bilingüismo*).

Tercer bloque (parte teórica): El programa de inmersión lingüística en Barcelona

El tercer bloque se dedica a la educación bilingüe en Barcelona. Primero, se dará una imagen panorámica de la situación lingüística en Cataluña, más en concreto en la ciudad de Barcelona. Después se mostrará aspectos del programa de inmersión lingüística y una cantidad de estudios que se han hecho respecto a este tema.

Para mostrar el esfuerzo que hace la *Generalitat de Catalunya* para preservar su lengua se han citado fragmentos de leyes y de artículos de periódicos. Estos darán una idea global de la situación lingüística a lo largo de (xxx) los años hasta el día de hoy.

Cuarto bloque (parte empírica): Cuestionario sobre las competencias lectoescritoras y orales del catalán y del castellano en estudiantes y graduados de la Universidad de Barcelona

El último bloque se dedica a un estudio empírico que se realizó a través de un cuestionario repartido a estudiantes y graduados de la Universidad de Barcelona. En general, el cuestionario se concentró en lo siguiente:

- ¿Cómo adquirieron sus conocimientos bilingües?
- ¿Qué lengua consideran su L1, L2 y cuál es su L3?
- ¿Qué dificultades se presentaron a lo largo del proceso de adquisición?
- ¿Tienen las mismas capacidades en su L1 como en su L2 o existe un idioma dominante? En caso afirmativo, cuál es?
- ¿Se consideran “balanced bilingual”?

El cuestionario se repartió en 8 bloques con enfoques distintos:

- A) Pre-lectura (Voraussetzungen: Lesekompetenz)
- B) Lectura (Lesen)
- C) Escritura (Schreiben)
- D) Fonología (Phonologie)
- E) Ortografía (Rechtschreibung)
- F) Vocabulario (Vokabular)
- G) Situación actual del uso del lenguaje (aktuelle Sprachsituation)

Hoy en día, viviendo en una Europa multilingüe y en un tiempo en que las culturas con lenguas distintas se mezclan más y más, los idiomas se hacen cada vez más importantes. Por lo tanto, ser bilingüe puede ser considerado una gran ventaja tanto a nivel profesional como a nivel personal. Saber dos o varios idiomas forma individuos más tolerantes y receptivos a otras culturas. Además, se ha observado que niños bilingües poseen un grado de atención más alto que otros y que experimentan mayores ventajas a nivel cognitivo y personal del individuo (cf. Kempert und Hardy 2012: 27).

La persona bilingüe muestra más facilidad y talento en aprender otras lenguas, ya que están familiarizados con varios sistemas de estructura lingüística. Conocen dos (o más) culturas, lo que les deja crecer más a nivel social y personal. Además, les han sido transmitidos valores como prestigio de un idioma y solidaridad (cf. Arnberg 1987; cf. Riehl 2004: 68).

A los participantes encuestados se les preguntó también si consideran el ser bilingüe una ventaja:

“Creo que es una ventaja crecer con dos lenguas porque considero que cada lengua refleja un sistema cultural y, por lo tanto, cada nueva lengua que adquiere un hablante también le proporciona otras formas de ver el mundo. A nivel profesional también es muy útil.” (Mar, 25, L1 Catalán, 2015)

*“Ventaja, porque es muy importante conocer idiomas y creo que ayuda a desarrollar otras habilidades.”
(Monish, 25, L1 Inglés, 2015)*

15.2. DISTINCIÓN ENTRE LOS TÉRMINOS “LENGUA MATERNA”, “PRIMERA LENGUA”, “SEGUNDA LENGUA” Y “LENGUA EXTRANJERA”

Como ya fue mencionado en el capítulo anterior brevemente, no resulta fácil dar una definición concreta del término bilingüismo, ya que nos encontramos frente a un fenómeno complejo. Ante todo, es importante definir lo que se entiende concretamente bajo los términos “lengua materna”, “primera lengua”, “segunda lengua” y “lengua extranjera”. Muy a menudo son mezclados los términos “lengua materna” y “primera lengua”, aunque dichos términos deberían ser distinguidos precisamente para entender sus conceptos.

El término “primera lengua” se refiere al idioma que el individuo aprendió primero. El proceso de adquisición de la primera lengua se realiza aproximadamente hasta los 4 años y se usa para ello el término “primera lengua”. Esto no implica que a esta edad el niño ya tenga un dominio perfecto de su lengua, pero que sí, importantes procesos cerebrales se han dado a raíz de la adquisición del idioma. A partir de los 4 años las ciencias suelen usar el término “segunda lengua”. Ha de saberse que a esa edad el proceso de adquisición todavía es comparable con el del primer idioma. En caso de que dos idiomas sean adquiridos a la vez se habla de *adquisición bilingüe*. En este contexto se distingue entre los términos *adquisición de primeras lenguas de la primera infancia* (bilingualer Erstspracherwerb), la que se suele usar hasta los 4 años de edad, y el término adquisición bilingüe, que será utilizado a partir de esa edad.

Como regla general, se toma la edad de la pubertad como edad de referencia en la que el individuo llega a dominar su lengua *perfectamente* y en la que se considera completado el proceso de adquisición. Considerar un nivel de lengua perfecto significa que el nivel del idioma del individuo no se distingue ostensiblemente del nivel de un adulto e implica que el individuo sea capaz de expresarse correctamente y comunicarse sin problemas ni errores marcables con sus prójimos.

En cuanto al término “lengua materna” implica que el individuo tiene una afección personal por esa lengua. En este caso se hace referencia a los valores que el individuo le da a su lengua materna, a los sentimientos de identidad, a las tradiciones y a la cultura relacionados con el idioma. Es importante mencionar que la lengua materna se desarrolla en un ámbito homogéneo con carácter muy individual en la primera infancia y con una disposición específica a su entorno.

Cabe mencionar que los términos “lengua materna”, “primera lengua” y “segunda lengua” representan procesos naturales e inconscientes en el ser humano.

Esto quiere decir que el individuo aprende su idioma en su entorno familiar de manera natural sin intervenciones, por parte de instituciones de aprendizaje como la escuela.

A diferencia de los términos nombrados en el apartado anterior, el de la “lengua extranjera” se diferencia profundamente, ya que implica un proceso consciente y controlado por un profesor. Se trata de la enseñanza mediante instrucciones desde afuera, lo que hace visible la importancia de la distinción de los términos “adquisición” opuesto al de “aprendizaje”. Mientras que la adquisición de un idioma se refiere a un proceso que se realiza de manera inconsciente y en un entorno auténtico mediante la comunicación con la familia, con los vecinos etc. (es un modo de asimilación del idioma), el término “aprendizaje” representa un proceso estable y controlado. Concretamente es la consciente aprobación de una lengua en el entorno escolar mediante instrucciones y reglas por parte de un profesor. Krashen y Terrell definen dicha diferencia de la siguiente manera : adquisición (*asimilar la lengua*) versus aprendizaje (*saber las reglas*).

adquisición (<i>asimilar la lengua</i>)	aprendizaje (<i>saber las reglas</i>)
proceso inconsciente	proceso consciente
entorno auténtico	entorno artificial
contexto informal	contexto formal
se realiza de manera incontrolada	se realiza de manera controlada
se realiza de manera implícita	se realiza de manera explícita

Abb. 46: Adquisición versus Aprendizaje, vgl. Krashen y Terrell 1984: 27

15.3. ADQUISICIÓN DE LA LENGUA

Normalmente cada individuo aprende su idioma en los primeros años de vida según el LAD (“language acquisition device”). No importa si el niño sea monolingüe o si se trata de un niño que crece en un ambiente bilingüe, siempre y cuando este no tenga necesidades restricciones especiales (personas discapacitadas). La adquisición del idioma es una capacidad reservada al ser humano. El término “LAD” se refiere a la teoría que cada niño dispone de una capacidad innata para adquirir cualquier idioma según estructuras cerebrales fijas.

Muy a menudo se cree que la adquisición del idioma resulta ser un proceso fácil. Sin embargo, estudiando detalladamente todas las etapas cerebrales y cognitivas que un niño tiene que recorrer durante sus primeros años de vida, y observando el proceso que este tiene que pasar a nivel educativo hasta adquirir un buen nivel del idioma, uno se da cuenta de lo largo, intenso y complejo que se representa el adquirir un idioma.

El niño aprende a dominar el sistema fonológico, morfológico y la sintaxis hasta los 6 años aproximadamente. Después el individuo sigue completando cognitivamente su adquisición del idioma en el contexto escolar, sin ninguna duda una etapa indispensable, ya que es la escuela la que transmite al niño las competencias de lectoescritura, etc., De manera detallada, al entrar a la escuela el individuo adquiere aspectos semánticos, pragmáticos y estructuras léxicas. Además, aspectos como la ironía, la retórica y el cómo se redacta un texto argumentativo son establecidos a lo largo de la educación obligatoria primaria.

Con la pubertad el proceso de adquisición se ve cumplido, sin embargo se debe tener en cuenta que en cuanto al léxico, uno nunca termina de aprenderlo.

15.4. RELACIÓN ENTRE ADQUISICIÓN, EDAD Y CONCIENCIA

Respecto a la adquisición de una lengua, en especial a la adquisición de la sintaxis, la flexión y la fonología, se le relaciona con la influencia de la edad en la que el individuo adquiere una lengua. En este contexto hay varias teorías pero todas subrayan la importancia de la edad en el proceso de adquisición de una lengua junto con la velocidad y la percepción de la estructura de la lengua.

Desde el punto de vista de los biólogos y psicólogos que han realizado diversos estudios en este ámbito, la composición del cerebro de un niño se distingue de la de un adulto. El proceso de adquisición y luego, de aprendizaje es diferente (para más detalles, ver el capítulo 15.2. *Distinción entre los términos lengua materna, primera lengua y segunda lengua, lengua extranjera*).

En este contexto es indispensable mencionar a *Eric Lenneberg* (lingüista y neurólogo) y su teoría sobre el “critical period”.

Según él, un niño adquiere el sistema fonológico sin esfuerzo y de manera inconsciente. Se toma la edad de 7 años como año de referencia en la que el proceso de adquisición se realiza de manera automática e inconsciente. A partir de dicha edad, según estudios psicológicos, se puede observar una decadencia en el proceso de adquisición. Como regla general, un individuo puede aprender un idioma perfectamente si se realiza antes de los 11 años. Esto no significa que a partir de esa edad sea imposible aprender un idioma perfectamente, sino que el proceso de adquisición es distinto.

El adulto muestra más dificultades en aprender un idioma. Sin embargo, se debe decir que como un adulto en comparación a un niño ya tiene desarrollado aspectos cognitivos importantes, el proceso de aprendizaje es más rápido sobre todo en lo que concierne a la flexión y la sintaxis, pero solo en la etapa inicial de aprendizaje. Un fenómeno que se puede observar en los adultos es que a causa de su edad muestran muy a menudo inhibiciones; esto quiere decir que no se atreven a hablar por que les da vergüenza cometer errores o no saben bien como pronunciar ciertas palabras. Al contrario, los niños al adquirir un idioma de manera intuitiva e inconsciente, no se ven confrontados con este problema, son mucho más flexibles.

Por lo tanto, la diferencia que se observa en el niño comparado con el adulto está sostenida por factores afectivos – los adultos son menos flexibles mientras que los niños adquieren dichos factores afectivos con más facilidad, lo que se hace notar en su forma de comportamiento.

Los apartados anteriores han mostrado que hay cierta decadencia en el cerebro en el proceso de adquirir un idioma según la edad. Como punto de referencia se toma la pubertad – a partir de allí el proceso de cómo uno aprende un idioma cambia y el cerebro muestra menos flexibilidad y capacidad en la adquisición, lo que significa que la plasticidad cerebral decrece.. Dicha teoría está defendida por Lenneberg y su teoría sobre el “critical period”. Según él, hasta que el individuo llega a su pubertad, el cerebro se sirve de las dos regiones cerebrales en el proceso de memorización, mientras que en el cerebro del adulto una región sola (suele ser la izquierda) es la activa.

Sin embargo, todo esto no implica que un adulto no se vea capaz de aprender un idioma perfectamente. Hay individuos que sí muestran un nivel espléndido de un idioma, pero está claro que esto resulta menos fácil a la edad de un adulto. Lo que se nota muy a menudo en los adultos es el acento.

En general, no se puede dar una edad exacta en la que el individuo deba empezar a aprender una segunda lengua. Y según Vildomec (239) es recomendable empezar a estudiar una segunda lengua lo antes posible. Weinreich (76) da la edad de 10 años como edad ideal, pero si detrás de la adquisición de una L2 hay existe una necesidad él recomienda la edad de los 6 años. En todo caso, uno no debe superar los 11 años para empezar a estudiar un segundo idioma (cf. Kremnitz 1979: 54).

Respecto a la adquisición de un idioma siempre hay que tener en cuenta que cada persona representa un individuo con distintas capacidades para aprender un idioma.

15.5. ETAPAS E IRREGULARIDADES EN LA ADQUISICIÓN DEL IDIOMA

En general, la adquisición de un idioma sigue un desarrollo específico con etapas que comparten todos los aprendices en común, sin importar de qué lengua se trate. Cada individuo, ya sea durante el proceso de adquisición o de aprendizaje, tiene que pasar por estas etapas para establecer progresivamente su idioma (sistema de signos, variación y creatividad) de manera adecuada.

Observando los errores que comete el niño uno sabe en qué estadio de adquisición se encuentra .

La adquisición del idioma ya comienza en el seno materno y postnatal. El feto y el bebé escuchan y valoran los sonidos. Los niños que crecen en un ambiente bilingüe primero no saben separar las dos lenguas y las mezclan con frecuencia. A los 3 o 4 años el niño empieza a distinguir los dos idiomas.

En general, se puede casi hablar perfectamente con un niño de 8 años, sin embargo todavía suele mostrar dificultad en la formación de ciertas construcciones gramaticales. La escuela juega un papel importante en la adquisición del desarrollo lógico y la formación de hipótesis. En la pubertad el individuo habla perfectamente.

Se debe señalar que en las distintas etapas hay irregularidades también.

15.6. DEFINICIÓN: BILINGÜISMO

Ya sabemos que el bilingüismo es un fenómeno complejo por lo cual no es posible dar una única definición. Dependiendo de las diferentes ciencias y de los que estas quieren investigar (lingüística, psicología, pedagogía) el término bilingüismo varía en sus definiciones. La dimensión de dicho término es amplio comprendiendo por un lado el aspecto individual, por el otro el aspecto colectivo. Además, en lo que se concentra también la ciencia es el aspecto de la función y de la competencia. Lo último resulta ser un punto de enfoque que tienen todas las ciencias en común: la concentración en las competencias de la persona bilingüe.

La ciencia no ha llegado a un acuerdo para determinar a partir de cuándo y de qué grado una persona puede ser considerada bilingüe. Mientras que Macnamara (1969) considera una persona bilingüe si esta sabe hablar, escribir, comprender o leer en ambos idiomas sin valorar el grado de la competencia, Bloomfield (1933) solo considera a alguien bilingüe si tiene un nivel "native-like" (nivel nativo) del idioma. Bajo dicho término se encuentran sub-definiciones normativas, metodológicas y descriptivas (cf. Macnamara 1969; cf. Bloomfield 1933: 56). Bloomfield exige un alto nivel del idioma, orientándose al ideal de competencia en las dos lenguas, mientras que MacNamara ya define a una persona como bilingüe si esta sabe formar correctamente construcciones entendibles en una lengua que no sea la suya.

Kielhöfer y Jonekeit (1995) definen el bilingüismo como la competencia para saber cambiar de un idioma al otro sin problema alguno. Por lo tanto, otra característica de ser bilingüe es la independencia de los códigos. Eso quiere decir que el bilingüe es capaz de usar una u otra lengua según el idioma del interlocutor o de la situación en la que se encuentra, lo que implica que el individuo mantiene separados ambos idiomas. No obstante, habrá códigos que los dos idiomas tengan en común pero también hay que tener cuidado porque las diferencias de significados a la hora de traducir una expresión literalmente pueden causar equivocaciones, lo que subraya una vez más la importancia de conocer el significado de los vocablos en ambas lenguas.

Al ver los diferentes puntos de vista, uno se da cuenta de lo amplio que es el término bilingüismo. La pregunta primordial que se plantea es a partir de qué grado uno es bilingüe, ya que otros aspectos tal como el del biculturalismo deben ser tomado en consideración - una lengua siempre está relacionada con una cultura en concreto. Esto significa que, dependiendo de una u otra lengua, existen ciertos códigos que el individuo debe conocer. Muy a menudo la ciencia añade a las características de ser bilingüe una actitud espontánea en el uso y el cambio de idiomas. Por eso resulta importante la distinción entre la capacidad y el uso de idioma.

Por último, el "true bilingualism", es decir, tener las mismas competencias en ambas lenguas es raro (cf. Gottardo und Grant 2008b: 1). Normalmente el dominio de un u otro idioma depende de la función que este ocupa en la vida de la persona. Hay personas que saben hablar un segundo idioma perfectamente, pero que a la hora de escribir cometen muchos errores. También hay personas que usan una lengua en su vida profesional y la segunda para comunicarse con su familia, lo que hace referencia al uso del idioma como lo hemos señalado en el apartado anterior.

Preguntar entonces si una persona es bilingüe resulta problemático y por ello la pregunta debería ser reformulada: ¿En qué medida es la persona bilingüe? Normalmente una lengua es más dominante que la otra, en este caso es importante indicar que la que domina no tiene que ser necesariamente la L1 (cf. Baker und Jones 1998: 3; cf. Gottardo und Grant 2008b: 1).

15.7. LA EDUCACIÓN BILINGÜE

En cuanto a la educación bilingüe, tanto los padres como la relación emocional que tiene el niño frente a las dos lenguas juegan un papel esencial en el proceso de adquisición, ya que un niño toma a sus padres como modelo. Si ellos valoran un idioma positivamente, el niño también va a ser influenciado de manera positiva por parte de sus padres. Al contrario, cuando los padres expresan cierta aversión por un idioma por razones sociales, políticas u otras, este rechazo va a ser transmitido al niño también. Por lo tanto la actitud que ocupan los padres tiene una influencia enorme en el proceso de adquisición.

Niños que crecen desde el principio en un entorno bilingüe adquieren dos idiomas al mismo tiempo, es decir de manera simultánea. El proceso de adquisición es el mismo y la ciencia habla del término “bilingüismo simultáneo”, mientras que, si un niño adquiere un idioma después del otro se habla de “bilingüismo sucesivo”

Hablando del bilingüismo es indispensable mencionar el término de la diglosia. Esto implica que un individuo vive en una sociedad en la que no se habla su lengua materna sino otro idioma.

En general debe resaltarse lo siguiente: el niño adquiere los dos idiomas sin esfuerzo “[...] de un sistema lingüístico a otro en función de los cambios, circunstancias ambientales, etc.”

15.8. BILINGÜISMO EN LA LECTOESCRITURA

Difícil como el intentar dar una definición concreta del término bilingüismo, resulta también difícil delicado el término bilingüismo en relación a la lectoescritura.

Fishman (1980) y Goodman y Flores (1979) definen las competencias bilingües de lectoescritura de la siguiente manera : es el dominio de leer y escribir en dos idiomas. No obstante hay que tener en cuenta que hay otros factores tal como factores sociales, culturales, políticos y económicos, los cuales tienen una influencia enorme respecto a las competencias lectoescritoras en dos lenguas. Además, la adquisición de la lengua depende también de las circunstancias en las que el individuo se encuentra y está estrechamente relacionado con la interacción social (cf. García et al. 2007: 209).

Hablando del bilingüismo en la lectoescritura, se le considera muy a menudo solo en el ámbito escolar, ya que el niño aprende dichas competencias en la escuela. Sin embargo, justo en este contexto el entorno familiar y la sociedad juegan un papel importante en la adquisición de la lectoescritura bilingüe, ya que los niños transmiten sus conocimientos verbales al plano de la escritura.

Blanc y Hamers (1989) definen esto de la siguiente manera: “[...] communication skill which involves a written mode of verbal transmission (reading and writing) employed by literate societies for effective functioning in a changing socio-ecological setting”

Srivastava dice: “[it is] a world-wide conviction that literacy is an instrument for changing the individual’s perception and organization of cognition, which leads to economic improvement, and is a prerequisite for all functional education” (Blanc y Hamers 1989: 187f.)

Mientras que Reyes (2001) da la siguiente definición: “Mastery of fundamentals of speaking, reading and writing (knowing sound/ symbol connections, convention of print, accessing and conveying of meaning through oral or print mode, etc.) in two linguistic systems. It also includes constructing meaning by making relevant cultural and linguistic connections with print and the learners own lived experiences [...] as well as the interaction of the two linguistic systems to make meaning” (Reyes 2001: 98)

Además es importante conocer en qué contexto y cómo se usan los dos idiomas. Por lo tanto existen varias formas tal como el leer al niño en voz alta (storytelling), leer como un proceso funcional, espontáneo en el trabajo o en el hogar, el uso de un idioma en su tiempo libre al igual que la escritura de un diario en el ámbito privado.

Según Brisk y Harrington (2007: 2) leer y escribir en dos idiomas representa un proceso psicolingüístico, el que incluye la identificación de un idioma u otro, la identificación de palabras, la comprensión de frases, la co- y la decodificación. Ellos declaran que el niño aprende el proceso psicolingüístico a través de una lengua, pero las formas gramaticales, léxicas, conceptos simbólicos específicos y la estructura de textos los aprenden de manera individual para cada una de las lenguas.

En regla general los niños bilingües saben leer en su L2 antes de poder hablar en esta.

La ciencia subraya la importancia del „storytelling“ para fomentar la adquisición de buenas competencias bilingües en la lectoescritura. Según Bialystok (2001: 164) und Lessaux (2006: 83) niños bilingües desarrollan las competencias de lectoescritura de manera más fácil y rápida que sus compañeros monolingües por la siguiente razón: Bialystok (2007) dice que los niños monolingües tienen que adquirir el concepto de sonidos y el funcionamiento de medios escritos antes de poder aprender a leer, mientras que sus compañeros bilingües tienen que aprender el modo adecuado de representación para adquirir a leer en el idioma correspondiente. El saber decodificar en una lengua facilita la decodificación en la segunda (cf. Bialystok 2007a: 51). Como los niños desarrollan dos sistemas de idiomas tienen más facilidad y flexibilidad en la adquisición del idioma ya que saben hacer relaciones y entender mejor los conceptos de lenguas.

15.9. SITUACIÓN LINGÜÍSTICA EN BARCELONA: EL PROGRAMA DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA

Tanto el catalán como el castellano son lenguas oficiales en Cataluña. En 1983 se introdujo en Cataluña el programa de inmersión lingüística, después de años de opresión de la lengua catalana bajo la dictadura de Franco, y sigue manteniéndose hasta hoy en día.

La *Generalitat de Catalunya* define el catalán como lengua propia de Cataluña y defiende su estatus para mantenerla, ya que se le considera patrimonio de Cataluña.

"[...] y, al ser la lengua propia de Cataluña, es preciso que el Gobierno catalán la proteja." (Fernández 2013)

La mayoría de las familias se componen por personas de diferentes orígenes, de Cataluña, de España y de otras partes del mundo y hablan catalán, castellano y otras lenguas de origen como árabe, urdú, chino, francés, inglés, alemán, etc.

No existe un problema real con este tema más allá de la utilización política o de otro tipo que se quiera hacer, como la autora lo pudo comprobar durante su estancia en Barcelona.

En lo que se refiere al aprendizaje en la escuela, la lengua vehicular es el catalán, que es la lengua propia de Cataluña, y el castellano que es la lengua propia del Estado también se aprende, tanto en la asignatura de lengua castellana como en otras materias que se imparten en esta lengua.

Este modelo es valorado muy positivamente por la mayoría de la sociedad catalana incluidos los padres y madres de niños nacidos en otras zonas del país o de fuera del país, ya que asegura un trato igualitario y el aprendizaje de las lenguas de una manera abierta, activa e integradora. Aún así, el catalán todavía está en situación de desigualdad respecto al castellano

Por otro lado, el nivel de conocimiento del castellano por parte de la población de Cataluña es muy similar a la del resto de España, como se puede comprobar consultando los informes que se realizan periódicamente, como el PISA.

En cuanto al programa de inmersión cabe decir que un factor importante es la intensidad con la que el niño se ve expuesto a su L2.

15.10. CUESTIONARIO: RESULTADOS E INTERPRETACIONES

Para observar detalladamente el proceso de adquisición bilingüe y para visualizar la situación actual y las experiencias que vivieron los estudiantes y graduados de la Universidad de Barcelona, se realizó un cuestionario que intenta determinar el grado de bilingüismo en Barcelona. En este cuestionario participaron jóvenes catalanoparlantes, castellanoparlantes, bilingües y un grupo que tenía el inglés como lengua materna y el castellano como segunda lengua.

Los participantes recibieron 28 preguntas. Al principio, se pidió a los participantes indicar su edad, su primera lengua, su segunda lengua, su tercera lengua, el colegio al que asistieron y el nivel que consideran tener en su L2 (segunda lengua adquirida). Para dar ejemplos, están citados comentarios de los participantes.

15.10.1. CAMBIO DE UN IDIOMA A OTRO - INTERFERENCIAS EN LA L2

Aunque sea característico que el bilingüe sabe diferenciar entre dos idiomas, la separación y la independencia no es cien por ciento completa. Cada bilingüe al producir mensajes en su L1 o L2 introducirá en algún momento un elemento (fonético, sintáctico o semántico) de su L1 o L2.

Los niños hasta que llegan a los 3/ 4 años no saben todavía distinguir entre los dos idiomas. Por lo tanto, a esa edad todavía mezclan frecuentemente las dos lenguas (cf. capítulo 14.5. *Etapas en la adquisición del idioma e irregularidades*). A partir de dicha edad los niños deben saber separar los códigos. En este caso se habla de interferencias que normalmente se producen de la L1 a la L2. Sin embargo, este fenómeno se observará más tarde también por razones distintas: una de estas puede ser el uso restringido de un idioma. En el caso de Cataluña se pudo observar que algunos participantes que vivían en un pueblo fuera de Barcelona y que en su mayoría hablaban el catalán mostraban ciertas dificultades con el acento y algunos aspectos fonológicos en castellano.

En general, se distingue entre traspasos positivos y negativos (los negativos suelen ser llamados interferencias). Lo primero pasa muy a menudo cuando dos idiomas se parecen y el bilingüe transmite sus conocimientos que tiene de su L1 a su L2 con un resultado, *correcto* mientras que existen traspasos negativos cuando la persona transmite sus conocimientos de su L1 a su L2, obteniendo un resultado falso. Respecto a los resultados del cuestionario, los participantes mencionaron muy a menudo el problema de las interferencias, sobre todo en la parte escrita. Como el catalán y el castellano se parecen mucho, les resulta difícil no mezclar los dos idiomas (tildes, acentos, terminaciones –ava versus aba). Al contrario, a la hora de hablar no se presentan muchas interferencias o problemas. Es así que se pudo observar que las interferencias hechas de la L1 a la L2 son tal como la ciencia lo sostiene.

Refiriéndose a las competencias escritoras, el aspecto más llamativo fue que los participantes, tanto los catalanoparlantes como los castellanohablantes, tuvieron dificultades con la ortografía en el catalán. A algunos les resulta difícil hasta ahora. La ortografía en el catalán se les presenta complejo, ya que en el catalán hay muchas tildes, acentos y otros aspectos por los que se distingue minimalmente del castellano.

“La escritura en catalán es mucho más difícil que la del castellano. Una vez aprendida la escritura catalana, es mucho más fácil aprender la castellana ya que las normas no son complicadas en comparación con el catalán.”

(Adriana, 22, L1 Catalán, 2015)

Aunque hayan existido ciertas interferencias en la lengua durante la niñez de los participantes, todos subrayan que no les cuesta ningún esfuerzo cambiar de un idioma a otro en ningunas de las tres competencias investigadas: lectura, escritura y aspecto oral. Así que los participantes son capaces de mantener sin ningún problema los dos idiomas separados y de cambiar rápidamente de un idioma al otro. El bilingüe posee dos sistemas lingüísticos distintos de los que se sirve según su interlocutor. Además, es capaz de expresar los mismos sentidos en su L1 y en su L2, y se sienten igual capaces de empezar una conversación o un texto en su L1 y continuar sin ningún problema en su L2, sin necesidades de traducirlo. Los participantes expresaron explícitamente que el cambio de un idioma al otro pasa indistintamente y de manera inconsciente.

15.10.2. LECTURA Y LA IMPORTANCIA DEL “STORYTELLING”

Cataluña posee una gran tradición literaria. Grandes escritores influenciaron y enriquecieron la literatura catalana. Sin embargo, después de la *Reconquista* se notó una influencia notable de la lengua castellana ocupando un estatus predominante (cf. Cichon 2011: 40f.). El catalán se vio restringido al contexto del hogar, mientras que el castellano ocupó el papel de ser una lengua muy poderosa y representativa. Por lo tanto, muchos escritores aunque eran bilingües, escribieron en castellano en lugar del catalán.

Haciendo referencia a los resultados del cuestionario, a la mayoría de los participantes les habían leído en voz alta de pequeños. La lectura en la infancia es valorada muy positivamente para una buena adquisición del idioma a nivel educativo. Fue sobre todo la madre quien les leía a los niños. A la mayoría, independiente de si eran catalanoparlantes o castellanohablantes, les leyeron tanto en catalán como en castellano aunque se observa una cantidad más alta de lectura en catalán en el grupo de los catalanoparlantes.

“Sí, también en la L2 (castellano). Aunque yo en mi casa siempre hablaba en catalán, mis padres me leían en las dos lenguas, debido a que a veces mucho material solo estaba en castellano y la primaria la estudié en castellano.” (Adriana, 22, L1 Catalán, 2015)

En general, el idioma de lectura dependía de la lengua materna de la persona que les leía, es decir de la L1 de la madre.

El acceso a libros en catalán y en castellano globalmente es igual, sobre todo en las universidades uno tiene la misma facilidad de encontrar libros tanto en catalán como en castellano. Sin embargo, hay que resaltar el hecho de que se encuentra más literatura en castellano y que hay, confirmado por todos, menos traducciones de libros al catalán. En relación al término “storytelling” muchos participantes recuerdan la importancia que veían sus padres en la lectura de libros y muchos catalanoparlantes recordaron cuentos e historietas que les fueron leídos en catalán, la lengua dominante mayoritariamente en el hogar de los que tienen el catalán como L1.

“En casa la mayoría de libros infantiles eran en catalán. En cambio, mis padres leían tanto en castellano como en catalán. Creo que es por la influencia de mi mamá. Su lengua materna era el catalán y era ella que mayoritariamente se encargaba de fomentar el placer por la lectura.” (Aida, 25, L1 Catalán, 2015)

“Facilidad, sí. Porque la oferta de libros en español es muy abundante. En casa mayormente consumíamos lengua catalana.” (Andreu, 25, L1 Catalán, 2015).

“Sí, pero más cantidad en castellano” (Albert, 29, L1 Castellano, 2015), “No, más fácil en castellano” (Xavier, 25, L1 Catalán, 2015), “Sí, problema: a veces todavía no existía la traducción en catalán.” (Aida, 25, L1 Catalán, 2015)

“El idioma de los libros de texto iban siempre en función del profe. Así que un año las mates me las daban en castellano y al año siguiente me las podían dar en catalán.” (Bárbara, 34, L1 Castellano, 2015)

15.10.3. “BALANCED BILINGUAL”⁹: LENGUA MATERNA, LENGUA PRIMERA, LENGUA SEGUNDA

A la hora de preguntar a los participantes cuál es su lengua materna, su L1, su L2 y su L3 se ven resultados muy interesantes que son reveladores. En este contexto debe ser citado el comentario de un participante que formuló lo siguiente:

“Crecimos todos en un ambiente bilingüe.” (Albert, 29, L1 Castellano, 2015)

Para determinar el nivel de su L2 indican todos los participantes las siguientes denominaciones: “nativo”, “C2”, “bilingüe”, “alto”, “perfecto”.

Todos los participantes se consideraron ser *balanced bilingual* aunque con tendencias a la L1. Esto no significa que los estudiantes y graduados tengan problemas en expresarse en su L2, sino que algunos solo se identifican más con su L1 por razones familiares. En general, crecer y vivir en Barcelona implica ser bilingüe autoáticamente.

Los participantes recibieron el contacto con su L2 a través de su entorno familiar, vecinos, medios, entorno ciudad, parvulario, etc.

Los estudiantes y graduados crecieron en un ambiente bilingüe en el que se veían expuestos tanto al catalán como al castellano. Dependiendo de la situación de cada uno, una lengua estuvo más presente que la otra, pero en regla general no les cuesta ningún esfuerzo hablar el catalán o el castellano o cambiar de lengua según las circunstancias. Hablando del colegio y comparando el proceso de aprendizaje con alumnos monolingües se mostró el siguiente resultado:

⁹ *Balanced bilingual*: tener conocimientos parecidos en tu L1 y en tu L2

“Todos éramos bilingües.” Patricia, 22, bilingüe, 2015)

“No tuve compañeros monolingües, todos aprendimos catalán y castellano a la vez.”(Paula, 25, L1 Catalán, 2015)

“No lo sé, en mi clase todos éramos bilingües.” (Fátima, 22, L1 Catalán, 2015)

“En mi escuela todos éramos bilingües catalán-castellano.” (Mar, 25, L1 Castellano, 2015)

Según Bialystok (2001: 164) y Leseaux (2006 : 83) el niño bilingüe adquiere más fácilmente competencias lectoras y escritoras, ya que tiene más facilidad en adquirir idiomas porque se ve expuesto a dos idiomas ya desde la primera infancia.

Hay que señalar que el alumnado no tuvo ninguna dificultad en entender instrucciones en su L2 en la escuela, ya que, y esto debe ser subrayado, todosa la hora de entrar en el colegio ya estaban *familiarizados* con ambas lenguas. El proceso de adquisición del catalán y del castellano puede ser visto como proceso inconsciente y natural.

“Ningún problema, creo que es casi imposible vivir en Cataluña y no dominar los dos idiomas si te has educado en una escuela de inmersión.” (Eudald, 20, L1 Catalán, 2015)

El proceso de adquisición lectora y escritora del castellano y del catalán es considerado simultáneo por parte de todos los participantes.

“Aprendimos ambos idiomas de manera simultánea y inconsciente, sin ningún esfuerzo.” (Xavier, 25, L1 Catalán, 2015)

Los participantes indicaron que tienen un vocabulario más amplio que sus compañeros monolingües y no consideran haber aprendido el idioma más lento.

Sin embargo, resultó difícil comprobar en el presente estudio si el bilingüe aprendió a leer y escribir más rápido que un niño monolingüe por el simple hecho de que todos eran bilingües, pero lo que sí se puede comprobar es que el dominio de dos lenguas les facilitó la decodificación en su L2. No obstante, lo que sí mencionaron algunos participantes fue que les resultó más lento el proceso de adquisición, ya que estaban expuestos a dos idiomas (incluso idiomas muy parecidos). Comparados con los hablantes monolingües ven como desventaja el mezclar los dos idiomas (cf. Oller 2008: 1ff.; cf. Bialystock 2007a: 49; cf. Durgunoglu 2002: 201; cf. capítulo 9.3. *Ausbildung von Lese- und Schreibfähigkeit bilingualer Kinder*).

En cuanto al aprendizaje de un tercer idioma, la mayoría de los participantes dice que tienen más facilidad en aprender una tercera lengua. En este caso son sobre todo las lenguas románicas las que les parecen más fáciles. Estudios realizados respecto a dicho tema confirman esto. La tercera lengua, que en sí es la primera lengua extranjera para la mayoría de los participantes, es el inglés. Antes, por razones históricas solía ser el francés el tercer idioma enseñado en el colegio, pero a lo largo de los años el inglés se ha convertido en la lengua más importante a nivel profesional y global.

“Sí, Sin duda, el hecho de saber dos lenguas te facilita mucho la facilidad para aprender otras, sobretodo fonéticamente, debido a que el catalán tiene una fonética y pronunciación muy parecida al francés que puede ayudar más.” (Bárbara, 34, L1 Catalán, 2015)

“Puede que haya tenido más facilidad para aprender el inglés (L3) pq dominas más el aprendizaje y la relación entre los idiomas.” (Fátima, 22, L1 Catalán, 2015)

“Sí, en el caso de lenguas románicas.” (Erika, 33, Catalán, 2015)

Haciendo referencia al uso del idioma en la vida profesional, según los resultados de este estudio predominan el castellano y el inglés, mientras que el catalán se usa muy poco en la vida profesional de los participantes. En la vida privada, el idioma vehicular suele depender del interlocutor, no obstante se observan ciertas tendencias a la L1 de los participantes, ya que es la lengua que habitualmente usan para comunicarse con su familia y con la que las personas se pueden identificar más. Como ya vimos en el capítulo 15.6. *Definición: Bilingüismo*, “true bilingualism” (“verdadero bilingüismo” – ser completamente bilingüe) es raro, pero sí es posible. El dominio del idioma es igual un fenómeno individual (cf. Gottardo und Grant 2008: 1). El programa de inmersión lingüística, como también existe en países como Canadá o Suecia, no es el adecuado para todos. En Cataluña, comparado con Canada y Suecia, la inmersión lingüística en las escuelas públicas o concertadas no se presenta como opción, sino que es obligatoria para el alumnado y uno tiene que frecuentarlo para poder aprender *el idioma propio de Cataluña, el catalán*.

El *Ayuntamiento de España* critica el hecho de que haya una sola lengua vehicular en el ámbito escolar, ya que en Cataluña ambas lenguas son oficiales.

La reacción por parte de la *Generalitat de Catalunya* es la siguiente: como los resultados del alumnado mientras y después de la enseñanza obligatoria no muestran ningún déficit en el castellano, la *Generalitat de Catalunya* no pretende cambiar su sistema educativo.

“Aunque crecí en un ambiente catalanoparlante, no creo que mi nivel ortográfico tuviese nada que ver con el hecho de que mi lengua principal sea el catalán.” (Paula, 25, L1 Catalán, 2015)

Los resultados del cuestionario también son valorados muy positivamente. Los estudiantes y graduados muestran (globalmente) *las mismas competencias en ambas lenguas* (lo que garantiza la *Generalitat de Catalunya* a todos sus alumnos al terminar la educación secundaria obligatoria (ESO)) *y se encuentran familiarizados con ambas.*

“Crecimos todos en un ambiente bilingüe.” (Albert, 29, L1 Castellano, 2015)

Sobre todo en Barcelona, la capital de Cataluña, se nota un dominio del castellano. La gran importancia de preservar el catalán, *lengua propia* de Cataluña por parte de la *Generalitat de Catalunya* proviene obviamente de su transcurso histórico y del hecho de que un idioma representa un patrimonio estrechamente relacionado con una cultura específica y la identidad de sus hablantes de un país o una región.

Para concluir, Barcelona es un ejemplo representativo del funcionamiento de una sociedad en la que dos lenguas, el catalán y el castellano, coexisten. Como vimos detalladamente cada lengua juega un papel distinto. Dado que últimamente hay mucha inmigración en Barcelona, el Estado se ve confrontado con un gran reto para recibir a sus nuevos inmigrantes y para introducirlos en la inmersión lingüística catalana. El programa de inmersión lingüística y las competencias lectora, escritora y orales pueden ser evaluados positivamente en ambas lenguas.

„Me considero Balanced bilingual pues hablo escribo leo incluso sueño en las 2 lenguas indistintamente”

(Albert, 29 L1 Castellano, 2015)

“Me considero totalmente bilingüe y domino ambas lenguas. Sí que es cierto que tengo tendencia a usar más mi L1” (Bárbara, 34 L1 Castellano, 2015)

16. BIBLIOGRAPHIE

16.1. LITERATURVERZEICHNIS

- AMMON, Ulrich; MATTHEIER, Klaus J. und NELDE, Peter H. (Hrsg.) (1997). „Einsprachigkeit ist heilbar – Überlegungen zur neuen Mehrsprachigkeit Europas. Monolingualism is curable - Reflections on the new multilingualism in Europe. Le monolinguisme est curable - Réflexions sur le nouveau plurilinguisme en Europe” Sociolingüística Bd 11.
- ARNAU, Joaquim (1985). “Educación en la Segunda Lengua y Rendimiento Escolar”. in: Miquel Siguán (ed.), *Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares* (pp. 9-20). Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- ARNAU, Joaquín (2012). “Languages and Schools in Catalonia”, Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- ARNBERG, Leonore (1987). *Raising children bilingually: The Pre-school years*, Clevedon: Multilingual Matters.
- AUER, Peter (1998). “Code-switching in conversation. Language, interaction and identity”, London: Routledge.
- BEL, Aurora; PÁRAMO, Maria Lluïsa; SERRA, Josep Maria; VILA, Ignasi (1990). *Eines estàndard d’avaluació de llengua per al cicle superior*. Barcelona: Servei d’Ensenyament del Català del Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- BIALYSTOK, Ellen (2001). *Bilingualism in Development. Language, Literacy & Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BIALYSTOK, Ellen (2006). “Bilingualism at School: Effect on the Acquisition of Literacy.” In: Peggy MCCARDLE, und Erika HOFF (eds.) (2006). *Childhood Bilingualism. Research on Infancy through School Age*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 107-124.
- BIALYSTOK, Ellen (2007a). “Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research.”, *Language Learning* 57.1: 45–77.
- BIALYSTOK, Ellen (2007b). “Cognitive Effects of Bilingualism: How Linguistic Experience Leads to Cognitive Change.”, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10.3: 210-223.
- BIALYSTOK, Ellen; HERMAN Jane (1999). “Does bilingualism matter for early literacy?” *Bilingualism, language and cognition* 2:1, 35-44.
- BLANC, Michael H. A.; HAMERS, Josiane F. (1989). *Bilingualty and Bilingualism*, Cambridge: Cambridge University Press.
- BOIXADERAS, Rosa; CANAL, Imma; FERNÁNDEZ, E.(1992). *Avaluació dels nivells de llengua catalana, castellana i matemàtiques en alumnes que han seguit el programa d’immersió i en alumnes que no l’han seguit*. Segon Simposi de l’ensenyament de català a no-catalanoparlants (pp. 165-182). Vic: Eumo.

- BRISK, Maria Estela; HARRINGTON, Margaret M. (2007). *Literacy and Bilingualism. A handbook for all teacher (2nd ed.)*. Mahwah. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- CICHON, Peter und DOPPELBAUER, Max (2008)., *La España multilingüe*. Lenguas y políticas lingüísticas de España, Wien: Praesens-Verlag.
- CICHON, Peter und MITTERAUER, Michael (Hg.) (2011). *Europasprachen*, Wien: Böhlau.
- CONSELL SUPERIOR D’AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (2004). *Sistema d’Indicadors d’Ensenyament de Catalunya 8*. Barcelona: Departament d’Ensenyament
- CONSELL SUPERIOR D’AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU, GENERALITAT DE CATALUNYA (2006). *El coneixement de llengües a Catalunya. Quaderns d’avaluació núm. 6*.
- CONSELL SUPERIOR D’AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU, GENERALITAT DE CATALUNYA (2007). *Estudi PISA 2006. Avançament de resultats. Quaderns d’avaluació núm. 9*.
- CONSELL SUPERIOR D’AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (2010). *Resultats de les proves dels alumnes de 15 anys. Informe PISA, 2009*.
- CONSELL SUPERIOR D’AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU, GENERALITAT DE CATALUNYA (2011). *Estudi PISA 2009. Síntesi de resultats. Quaderns d’avaluació núm. 19*.
- CUNNINGHAM-ANDERSSON, Una; ANDERSSON, Staffan (1999). *Growing Up with Two Languages*. London, New York: Routledge.
- DE CILLIA, Rudolf (1998). *Spracherwerb in der Migration*. Wien: Informationsblätter des Referats für Interkulturelles Lernen 3/98. BMUK. Auch erschienen auf Türkisch (Göçmenlikte dil öğrenme), Serbokroatisch (Usvajanje jezika u migraciji) und Albanisch (Përvetësimi i gjuhës në mërgim).
- DIETRICH, Rainer (1987). *Erstsprache – Zweitsprache – Muttersprache- Fremdsprache*, in AMMON, Ulrich; DIETMAR, Norbert; MATTHEIER, Klaus J.; TRUDGILL, Peter, Eds.; *Soziolinguistik : Ein Internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*, Berlin, New York: De Gruyter: 352-359.
- DIETRICH, Rainer (2004): *Erstsprache – Zweitsprache – Muttersprache- Fremdsprache*, in AMMON, Ulrich; DIETMAR, Norbert; MATTHEIER, Klaus J.; TRUDGILL, Peter, Eds.; *Soziolinguistik : Ein Internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*, Berlin, New York: De Gruyter: 305-313.
- DWORIN, J. (2003). ‘Examining Children’s Biliteracy in the Classroom’, in A.I. Willis, G.E. Garcia, R. Barrera and V.J. Harris (eds) *Multicultural Issues in Literacy Research and Practice*, pp. 29–48. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- ELLIS, Rod (1990). *Instructed second language acquisition: learning in the classroom*, Oxford: Blackwell.
- ETXEBARRÍA, Maitena (2002). *La diversidad de lenguas en España*, Madrid: Espasa Calpe.
- GENESE, Fred (2008). “Dual Language in the Global Village.” In: Tara WILLIAMS FORTUNE und Diane J. TEDICK (2008). *Pathways to Monolingualism. Evolving Perspectives on Immersion Education*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 22-45.
- GERGEN, Thomas (2000): *Sprachengesetzgebung in Katalonien. Die Debatte um die “Llei de Política Lingüística” vom 7. Januar 1998*. Tübingen: Niemeyer.
- HERRERAS, José Carlos (2006). *Lenguas y normalización en España*. Madrid, Editorial Gredos.

- HURFORD, R. James (1991). The evolution of the critical period for language acquisition. Edingburgh, Elsevier Science Publishers B.V., 159-201.
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2010a). Evaluación general de diagnóstico 2009. Educación primaria. Cuarto curso. Informe de resultados. Madrid: Ministerio de Educación.
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2010b). PISA 2009. Programa para la Evaluación. Internacional de los Alumnos. OCDE. Informe español. Madrid: Ministerio de Educación.
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2011). *Evaluación general de diagnóstico 2010. Educación secundaria obligatoria. Segundo curso. Informe de resultados*. Madrid: Ministerio de Educación.
- ISIDOR, Marí (1996): *Plurilingüisme europeu i llengua catalana*. València: Col·lecció Biblioteca Lingüística Catalana.
- KEMPERT, Sebastian; HRADY, Ilola (2012). „Effekte von früher Zweisprachigkeit auf das deduktive Schließen im Grundschulalter“ In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 44 (1). Göttingen: Hofgrete Verlag, 27-39.
- KIELHÖFER, Bernd; JONEKEIT, Sylvie (1995). *Zweisprachige Kindererziehung*. Tübingen: Stauffenberg Verlag.
- KLEIN, Wolfgang (1987): *Zweitspracherwerb: Eine Einführung*, Frankfurt am Main: Athenäum-Taschenbücher.
- KLEIN, Wolfgang; DIMROTH, Christine (2003): *Der ungesteuerte Zweitspracherwerb bei Erwachsenen. Ein Überblick über den Forschungsstand*, In: Utz. Maas; MELHEM, Ulrich (Hg.): *Qualitätsanforderung für die Sprachförderung Im Rahmen der Integration von Zuwandern*. Osnabrück: IMIS, 127-161.
- KOVELMAN, Ioulia; BAKER Stephanie A. und Laura-Ann PETITTO (2008b). “Age of first bilingual language exposure as a new window into bilingual reading development.” *Bilingualism, language and cognition* 11.2: 203 -223.
- KRASHEN, Stephen D.; TERRELL, Tracy D. (1984). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- KRAUS, Peter, A. (2007). Katalonien im demokratischen Spanien, In: Eine kleine Geschichte Kataloniens, WL Bernecker, T Eßer und PA Kraus, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 149–247.
- KRAUS, Peter, A. (2011). “The Multilingual City. The cases of Helsinki and Barcelona”, In: Nordic Journal of Migration Research. 31-33.
- KREMnitz, Georg (1995). Dimensionen und Dynamik kollektiver Identitäten (Beispiele aus dem okzitanischen und katalanischen Sprachgebiet), In: Sociolingüística . Internationales Jahrbuch für Soziolinguistik, 9, 67-87.
- KREMnitz, Georg (1979). *Sprache im Konflikt: Theorie und Praxis d. katalanischen Soziolinguisten*. Tübingen: Narr.

- KUHL, Patricia K. (2009). "Early Language Acquisition: Neural Substrates and Theoretical Models.", In: Michael S. GAZZANIGA (ed.) (2009). *The Cognitive Neurosciences* (4. Edition) Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 837-854.
- LAMBERT, Wallace E. (1972). *Language, Psychology, and Culture*. Cambridge: Stanford University Press.
- MACNAMARA, J. (1969). "How can one measure the extent of a person's bilingual proficiency?" In: L. Kelly (Ed.), *Description and measurement of bilingualism: An international seminar, University of Moncton, June 6-14, 1967* (pp. 80-97). Toronto: University of Toronto Press.
- MELCHIOR, Wolfgang (2011). „Einführung in die Sprachdidaktik. Sprachenentwicklung, Spracherwerb, Mehrsprachigkeit, Sprachbarrieren, München.
- MET, Myriam (2008). "Paying Attention to Language: Literacy, Language and Academic Achievement." In: Tara WILLIAMS FORTUNE, und Diane J. TEDICK (2008). *Pathways to Multilingualism. Evolving Perspectives on Immersion Education*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 49-70.
- OLLER, Judith; VILA, Ignasi (2011). "Variables asociadas al conocimiento de catalán y castellano escrito del alumnado extranjero. Un estudio empírico en sexto de primaria de Cataluña", *Infancia y Aprendizaje*, 34 (4).
- ORTH, Katharina (2011). *El catalán en historia y presente*, Schmetterling Verlag.
- PÖCKL, Wolfgang; RAINER, Franz (1994): *Einführung in die romanische Sprachwissenschaft*. In: INEICHEN, Gustav; KIELHÖFER, Bernd (Hg.): *Romanistische Arbeitshefte 33.2.*, durchgesehene Auflage. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- REYES, Iliana (2001). *The development of grammatical and communicative competence in bilingual Spanish Speaking children*. Unpublished Ph.D. Dissertation. University of California at Berkeley.
- RIBES, D. (1993). *Immersion al català*. Barcelona: Departament de Psicologia Bàsica, Universitat de Barcelona (tesi doctoral no publicada).
- SEIDELHOFER, Barbara; SCHENDL, Herbert (2011). *Der Weg zur führenden europäischen Verkehrssprache*, In: CICHON, Peter; MITTERAUER, Michael (Hg.)(2011). *Europasprachen*, Wien: Böhlau.
- SERRA, J.M. (1989). «Resultados académicos y desarrollo cognitivo en un programa de inmersión dirigido a escolares de nivel sociocultural bajo», *Infancia y Aprendizaje*, 47, 55-65.
- SERRA, Josep Maria (1997). *Immersion lingüística, rendiment acadèmic i classe social*. Barcelona: Horsori.
- SIGUÁN, Miguel (1992). *España plurilingüe*, Madrid: Alianza editorial.
- SIGUÁN, Miquel (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*, Madrid: Alianza.
- STERN, Clara und STERN, William (1907). „Die Kindersprache: Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung“, Leipzig: Barth.
- STRUBELL I TRUETA, Miquel (2012). *Results of the language model adopted by schools in Catalonia. The empirical evidence*, Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- SUPERIOR D'AVUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (2005). *Sistema d'Indicadors d'Ensenyament de Catalunya 9*. Barcelona: Departament d'Educació.
- WEINREICH, Uriel (1968). *Languages in contact: findings and problems*, The Hague:

Mouton.

WEINREICH, Uriel (1977). *Sprachen in Kontakt: Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung*, München: Beck.

WONG, Wilson et al. (1986). Teaching bilingual learners. In M.S. Wittrock (Ed.), *Handbook on research on teaching* (pp. 648-685). New York : Macmillan.

WODE, Henning (1993). *Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*, Ismaning: Huber.

VALLVERDÚ, Francesc (1973). "El fet lingüístic com a fet social" In: KREMnitz, Georg (1979). *Sprachen in Konflikt*. Tübingen: Gunther Narr Verlag, 37-57.

VILA, I. ; SIQUÉS, C. i ROIG, T. (2006). *Llengua, escola i immigració: un debat obert*. Barcelona: Graó.

16.2. WEBBIBLIOGRAPHIE

AYUNTAMENT DE BARCELONA (2015). [ONLINE] <http://www.barcelona.cat/ca/> [24.4.2015].

CALERO, PALMA, Rafael (2011). La escuela pública versus la escuela concertada. [ONLINE] <http://www.aguilardigital.es/?p=7861> [27.03.2015].

FERNÁNDEZ, Antonio (2013). Las leyes catalanas no amparan la inmersión lingüística en las escuelas del Gobierno de Mas. [ONLINE] <http://www.elconfidencial.com/espana/2013/04/13/las-leyes-catalanas-no-amparan-la-inmersion-lingüística-en-las-escuelas-del-gobierno-de-mas-118795> [2015, März 7].

FERNÁNDEZ BUENO, Marta. Das Katalanische und das Baskische im spanischen Bildungssystem. S. 61–67. [ONLINE] www.europa-bilingual.net/part1_d/Fernandez_Bueno-d.pdf [28.03.2015].

GENERALITAT DE CATALUNYA (2015). "Artículo 6 la Lengua propia y las lenguas oficiales", *Estatuto de Catalunya, 18 de junio 2006*. [ONLINE] <http://.gencat.cat/generalitat/cas/estatut/index.htm> [18.02.2015].

GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'EDUCAIÓ (). El sistema educativo en Catalunya, Aspectos básicos [ONLINE] <http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/b4cfbe2b-2a15-4997-a7ce-81f4b4219f56/castella.pdf> [18.02.2015].

GOTTARDO, Alexandra und GRANT, Amy (2008a). "Assessment of reading acquisition in bilinguals." *Encyclopedia of Language and Literacy Development*. London, ON: Canadian Language and Literacy Research Network. [ONLINE] <http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topId=237> [2010, August 2].

GOTTARDO, Alexandra und GRANT Amy (2008b). "Defining bilingualism." In: *Encyclopedia of Language and Literacy Development*. London, ON: Canadian Language and Literacy Research Network. [ONLINE] <http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topId=236> [2015, Januar 24].

MORA-GOLOVÁTINA, P. (2013). Bilingualism. What's in A Name. *Revista Digital Palabra III* (Octubre).
Montería : Universidad Pontificia Bolivariana. [ONLINE]

<http://www.monteria.upb.edu.co/revistapalabra/index.php/educacion/103-running-head-bilingualism-whats-in-a-name> [2015, Jänner 24].

VALLCORBA COT, Josep (2010). "Lengua y diversidad en la escuela de Catalunya: un proyecto GLOCAL" [ONLINE] http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=322&Itemid=69 [2015, Februar 20].

GENERALITAT DE CATALUNYA, INSTITUT DE ESTADÍSTICA DE CATALUNYA (2013). "Usos lingüísticos de la población. Por identificación lingüística y lenguas más frecuentes" [ONLINE] <http://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=803&lang=es> [2015, März 11].

VILARRUBIAS, Mercè (2013). "El español en la inmersión lingüística" [ONLINE] http://elpais.com/elpais/2013/12/11/opinion/1386779523_659847.html [2015, März 11].

N.n. (2015). Escuelas primarias y secundarias [ONLINE] <http://www.mequieroir.com/paises/espana/estudiar/sistema/primaria-secundaria/> [2015, März 9].

16.3. ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1: Zweitspracherwerb (ZSE, L2-Erwerb), Klein 1987: 27	19
Abb. 2: Spracherwerb versus Sprachlernen, vgl. Krashen und Terrell 1984: 27	24
Abb. 3: Language Exhibits a 'Critical Period', Kuhl 2010	31
Abb. 4: Biliteracy skills, Wong et al. 1986	41
Abb. 5: Spanisch- und Katalanisch Sprachkenntnisse je nach Schultyp, Serra (1997) in Vila et al. 2006: 79	63
Abb. 6: Spanisch- und Katalanisch Sprachkenntnisse je nach Schultyp, Canal and Vial 2005 in Vila et al. 2006: 48	64
Abb. 7: korrekte Antworten in Spanisch bei Kindern, 6. Schuljahr, Primarstufe, Jahr 2003, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu 2006: 19	64
Abb. 8: Rede- und Textverständnis, Textproduktion, Sprache als Wissen, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu 2006: 28-29	65
Abb. 9: Textverständnis, Sprechen, Leseverstehen, Textproduktion, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu 2006: 18, 32	65
Abb. 10: Ergebnisse der PISA-Studie, 2003, 2006, 2009 und EGD 2010, Instituto de Evaluación 2010b: 154, 166 and 2011: 235; Consell Superior d'Avaluació del	66
Abb. 11: Katalanischkenntnisse in Texten, Kompetenzen: Sprechen und Schreiben, Serra 1997, X: average, sd: standard deviation	66
Abb. 12: Textverständnis, Sprechen, eloquentes Vortragen, Textproduktion, Author's own work based on data obtained from the Consell Superior d'Avaluació del	67
Abb. 13: Fragebogen zur Sprech-, Lese- und Schreibkompetenz bilingualer Studierender und Absolventen, Ecker 2015.	69

- Abb. 14: ¿En qué lengua te enseñaron? (In welcher Sprache wurdest du unterrichtet?), Ecker 2015. ____ 71
- Abb. 15: Antes de que aprendieses a leer, tus padres te leían en voz alta? (Wurde dir laut vorgelesen, bevor du selbst das Lesen beherrscht hast?), Ecker 2015. _____ 73
- Abb. 16: Tus padres solamente te leían en tu L1 (primer idioma que aprendiste) o también en tu L2? (Lasen dir deine Eltern nur in deiner L1 vor oder auch in deiner L2?), Ecker 2015. _____ 73
- Abb. 17: Contar historias en tu L1 y en tu L2 (Vorlesen in der L1 und/ oder L2), L1-Katalanisch-Sprecher, Ecker 20105. _____ 74
- Abb. 18: Contar historias en tu L1 y en tu L2 (Vorlesen in der L1 und/ oder L2), L1-Spanisch-Sprecher, Ecker 20105. _____ 75
- Abb. 19: ¿Solo leías en tu L2 en la escuela o también en tu casa? (Hast du lediglich in der Schule in deiner L2 gelesen oder auch zuhause?), Ecker 2015. _____ 76
- Abb. 20: ¿Cuándo fue tu primer contacto con tu L2? (Zu welchem Zeitpunkt bist du zum ersten Mal mit deiner L2 in Kontakt gekommen?), Ecker 2015. _____ 77
- Abb. 21: Refiriéndendose al término “storytelling” – un fenómeno que según Bialystok (2001) es de gran importancia para formentar las competencias en la lectura y escritura: ¿Tus padres en casa te leían o te contaban historias frecuentemente? (Bezugnehmend auf den Terminus “story-telling”, erwähnt Bialystok (2001) die Wichtigkeit des Vorlesen für den Erwerb des Lesens und Schreibens: Wurde dir zuhause von deinen Eltern oft vorgelesen bzw. wurden dir häufig Geschichten erzählt?), Ecker 2015. _____ 78
- Abb. 22: ¿Tenías la misma facilidad de acceso a libros en catalán como en castellano? (Hattest du denselben Zugang zu Büchern in Katalanisch wie in Spanisch?), Ecker 2015. _____ 79
- Abb. 23: ¿Con qué edad empezaste a leer en tu L1 y con qué edad en tu L2? (Mit welchem Alter hast du in deiner L1, mit welchem in deiner L2 zu lesen begonnen?), Ecker 2015. _____ 81
- Abb.24: L1-Katalanisch-Sprecher: ¿Antes de ir a la escuela, ¿ya sabías escribir? En caso afirmativo, ¿en qué lengua? ¿Recuerdas si entendías las relaciones entre lo escrito y su significado?(Hast du das Schreiben bereits vor Eintritt in die Schule beherrscht? Wenn ja, in welcher Sprache? Erinnerst du dich, ob du im Stande warst Wort, Bild und Bedeutung zu verknüpfen?), Ecker 2015. _____ 83
- Abb. 25: L1-Spanisch-Sprecher: ¿Antes de ir a la escuela, ¿ya sabías escribir? En caso afirmativo, ¿en qué lengua? ¿Recuerdas si entendías las relaciones entre lo escrito y su significado?(Hast du das Schreiben bereits vor Eintritt in die Schule beherrscht? Wenn ja, in welcher Sprache? Erinnerst du dich, ob du im Stande warst Wort, Bild und Bedeutung zu verknüpfen?), Ecker 2015. _____ 84
- Abb. 26: Vocabulario (Vokabular): ¿Cómo era la enseñanza de vocabulario? Debiste aprenderlo de manera intuitiva o por medio de instrucciones concretas brindadas por un profesor. (Wie fand die Vokabelvermittlung statt? Hast du jene intuitiv oder bewusst in Form von Vokabelübungen gelernt?), Ecker 2015. _____ 86
- Abb. 27: Fonología (Phonologie): ¿Crees que tus conocimientos fonológicos en tu L1 los transferiste a tus capacidades lectora en tu L2? (Hast du deine Kenntnisse der L1 beim Erwerb der L2 übertragen?), Ecker 2015. _____ 87

Abb. 28: L1-Katalansich-Sprecher: Ortografía (Rechtschreibung): ¿Crees que conseguiste un nivel de ortografía en tu L2 equivalente al de tus compañeros que tienen esta lengua como lengua materna? (Hast du in deiner L2 selbiges Niveau im Bereich Rechtschreibung erlangt als jene die deine L2 als Muttersprache hatten?), Ecker 2015.	88
Abb. 29: L1-Spansich-Sprecher: Ortografía (Rechtschreibung): ¿Crees que conseguiste un nivel de ortografía en tu L2 equivalente al de tus compañeros que tienen esta lengua como lengua materna? (Hast du in deiner L2 selbiges Niveau im Bereich Rechtschreibung erlangt als jene die deine L2 als Muttersprache hatten?), Ecker 2015.	90
Abb. 30: Ortografía en tu L2, ¿Te resultó fácil escribir correctamente en tu L2? Si tuviste dificultades en ello, ¿cuáles fueron? (Fiel es dir schwer korrekt in deiner L2 zu schreiben? Welche Schwierigkeiten sind dir noch in der Erinnerung?), Ecker 2015.	90
Abb. 31: L1-Katalanisch-Sprecher: Situación actual: ¿Tu L1 se estableció como lengua dominante? ¿O crees que adquiriste las mismas competencias en la lectura y en la escritura en tu L2? (Gilt deine L1 als dominierend oder bist du der Meinung, selbige Lese-und Schreibkompetenz in deiner L2 erlangt zu haben?), Ecker 2015.	93
Abb. 32: L1-Spanisch-Sprecher: Situación actual: ¿Tu L1 se estableció como lengua dominante? ¿O crees que adquiriste las mismas competencias en la lectura y en la escritura en tu L2? (Gilt deine L1 als dominierend oder bist du der Meinung, selbige Lese-und Schreibkompetenz in deiner L2 erlangt zu haben?), Ecker 2015.	94
Abb. 33: L1-Katalansich-Sprecher: Escritura en la vida cotidiana (Schreiben im alltäglichen Leben): ¿Prefieres escribir textos en tu L1 o en tu L2? (Bevorzugst du Texte in deiner L1 oder L2 zu schreiben?), Ecker 2015.	95
Abb. 34: L1-Spanisch-Sprecher: Escritura en la vida cotidiana (Schreiben im alltäglichen Leben): ¿Prefieres escribir textos en tu L1 o en tu L2? (Bevorzugst du Texte in deiner L1 oder L2 zu schreiben?), Ecker 2015.	96
Abb. 35: ¿Escribes frecuentemente (correos, redacciones, letras, postales, cartas, lista para ir de compras, etc.) en tu L1 y en tu L2? (Schreibst du regelmäßig Mails, Postkarten, Briefe, Einkaufslisten? Wenn ja, in welcher der beiden Sprachen machst du das?), Ecker 2015.	96
Abb. 36: Lengua preferida respecto a la lectura de libros y otros medios (Bevorzugte Sprache in Büchern und anderen Medien): ¿Prefieres leer en tu L1 o también te gusta leer en tu L2 por diversión? (Liest du in deiner Freizeit lieber in deiner L1 oder in deiner L2?), Ecker 2015.	98
Abb. 37: L1-Katalanisch-Sprecher: ¿Lees/ compras el periódico y/o revistas en tu L1 o en tu L2? (Liest du Zeitung und/ oder Zeitschriften in deiner L1 oder in deiner L2?), Ecker 2015.	99
Abb. 38: L1-Spanisch-Sprecher: ¿Lees/ compras el periódico y/o revistas en tu L1 o en tu L2? (Liest du Zeitung und/ oder Zeitschriften in deiner L1 oder in deiner L2?), Ecker 2015.	99
Abb. 39: Preguntas generales (Allgemeine Fragen): ¿Cuál es tu L3? (Was ist deine L3 (dritte Sprache)?), Ecker 2015.	100

Abb. 40: ¿Crees que el hecho de saber dos lenguas te ayudó a aprender más fácilmente una tercera lengua? ¿Y cuál/es es/son (inglés, francés, etc.)? (Bist du der Meinung, dass das Beherrschen zweier Sprachen das Erlernen einer dritten Sprache begünstigt?), Ecker 2015.	101
Abb. 41: L1-Katalanisch-Sprecher: Sprachgebrauch im Privatleben: ¿Cuál es la lengua que más usas en tu vida privada y en tu vida profesional? (Welche Sprache verwendest du in deinem Privat- bzw. Berufsleben hauptsächlich?), Ecker 2015.	103
Abb. 42: L1-Spanisch-Sprecher: Sprachgebrauch im Privatleben: ¿Cuál es la lengua que más usas en tu vida privada y en tu vida profesional? (Welche Sprache verwendest du in deinem Privat- bzw. Berufsleben hauptsächlich?), Ecker 2015.	103
Abb. 43: L1-Katalanisch-Sprecher: Sprachgebrauch im Berufsleben: ¿Cuál es la lengua que más usas en tu vida privada y en tu vida profesional? (Welche Sprache verwendest du in deinem Privat- bzw. Berufsleben hauptsächlich?), Ecker 2015.	104
Abb. 44: L1-Spanisch-Sprecher: Sprachgebrauch im Berufsleben: ¿Cuál es la lengua que más usas en tu vida privada y en tu vida profesional? (Welche Sprache verwendest du in deinem Privat- bzw. Berufsleben hauptsächlich?), Ecker 2015.	105
Abb. 45: ¿Cuál es tu nivel en tu L2? ¿Cuál lengua, tu L1 o tu L2 (nivel escrito, lectura, oral), dominas mejor? ¿O te consideras “balanced bilingual”? (Welches Niveau erreichst du in deiner L2? Welche Sprache beherrscht du besser? Würdest du dich als “balanced bilingual“ bezeichnen?), Ecker 2015.	106
Abb. 46: Adquisición versus Aprendizaje, vgl. Krashen y Terell 1984: 27	115

17. ANHANG

17.1. ABSTRACT IN ENGLISCH

Barcelona is a particularly interesting case for the study of the challenge associated with bilingualism (even multilingualism) because of its patrimony of Catalan and linguistic diversity. Together with politics this patrimony has entailed. One city but two languages – this often goes along with language- as well as political conflicts as it could be seen in the case of Barcelona. The aim of this work is to visualize the language situation in Catalonians bilingual capital city, Barcelona, where Catalan and Spanish are official languages. More in detail this work focuses on the achievement of bilingual language skills of children in Barcelona and how they master their speaking, reading and writing after secondary modern school in their daily and professional lives. Therefore a questionnaire was established, sent to students and graduates of university of Barcelona and examined afterwards. The main questions were:

- How do children achieve bi-literacy skills?
- Do children who learn a second already at an early age benefit from the achievement of literacy in their L2?
- Does the L1 (first language achieved) influence the L2?
- How do children in Barcelona master their skills in both languages?
- Do students who have Catalan as mother tongue and those who have Spanish as mother tongue have the same level in their L2 (second language learnt)

Catalan counts as a minority language which was oppressed during years because of Franco's regime. Therefore school system is seen as one of their main power to maintain and transmit Catalan – considered Catalonia's "own language". In 1983 immersion schools, invented and developed in Canada, first came to Catalonia in order to save their *own language ("lengua propia")*. Until now the catalonian government, *La Generalitat de Catalunya*, maintains its school system, named Catalan Immersion Program. The catalonian government guarantees that pupils after secondary modern school achieve perfect language skills in both languages.

As a result, Catalonian inhabitants don't show a lack in Spanish, as often supposed. On the contrary, they even show a higher level in Spanish compared to pupils from the entire Spain. This is pointed out by recent studies that have been made as well as the participants themselves are confirming that in their answers of the study integrated in this thesis. Barcelona is described as bilingual ambience where people are born in, so contact to both languages, Spanish and Catalan, is automatically given. Children are familiar with both languages up from their early childhood. So the importance of culture and identity can be expressed by that. Nevertheless all participants emphasize particularly that they master language skills in both languages indistinctly according to whom speech is dedicated, even though L1-catalan- and L1-spanish-speakers tend to their L1 when they are talking to their families.

In professional the presence of Spanish and other languages (especially English and German) can be pointed. This can be interpreted as result of globalisation and Europe multilingualism. The importance of English in professional lives can be pointed out. English is considered to be European's global language as well as Spanish is often considered to be Catalonia's global language. Furthermore, it can be observed waves of immigration which are producing a challenge for Catalonia how to confront a diverse citizenry and establish varying combinations of a multilingual repertoire at the level of institution and to transmit Catalonia's *own language*.

Public schools in Barcelona are based on immersions program where Catalan is the vehicular language. Spanish is integrated in classes. This immersion program is positive valued by Catalonian citizens. The study presented leads to the normative conclusion that Catalan inhabitants are bilingual from early childhood. Immersions school guaranty that pupils achieve adequate biliteracy skills when finishing second modern school. Mentioned as a problem of learning Catalan and Spanish, the participants mentioned mixing both languages as well as orthographic skills regarding Catalan cause certain problems for all of them regardless of whether they were L1-catalan or L1- Spanish speakers.

Barcelona is a particular example for a bilingual, even more becoming a multilingual city, where the government and its citizens show a big effort to maintain their language. In general, keeping in mind multilingualism in Europe, adequate bilingual skills can be valued as a great plus, both regarding culture, frankness, tolerance and widening one's horizon and future success.

17.2. ABSTRACT IN DEUTSCH

Barcelona ist ein repräsentatives und interessantes Beispiel einer bilingualen (immer multilingualer werdenden) Stadt, in der Sprachkontakte zu ganz besonderen Verhältnissen führen. Sprache ist stets mit Kultur und Identität verbunden. Die affektive Bindung und das Individuum müssen stets spezifisch betrachtet werden. Mit dem Zusammentreffen zweier Sprachen gehen in der Regel Sprachkonflikte einher. Meist dominiert eine Sprache die andere. Gründe können gesellschaftspolitisch sein. Das Katalanische gilt als Minderheitssprache, für die Bewohner als Kulturerbe und blickt auf eine reiche Literatur zurück. Die Sprache wurde zur Zeit des Franco-Regimes aus allen öffentlichen Bereichen verboten, umso wichtiger ist nun die Bewahrung des Katalanischen, der sogenannten *lengua propia de Catalunya*.

In Katalonien fungieren sowohl Katalanisch als auch Spanisch als Amtssprachen. Ziel dieser Arbeit ist die Darstellung der Sprachkontaktsituation in der bilingualen Stadt Barcelona. Im Detail wird der Erwerbsprozess der Kompetenzen Lesen, Schreiben und Sprechen bei Kindern, Studierenden und Absolventen in den Sprachen Katalanisch und Spanisch untersucht.

Um eine Sprache zu bewahren und sie dauerhaft zu etablieren, ist es wichtig, dass jene gesamtgesellschaftlichen relevanten Nutzen in der Gesellschaft einnimmt d.h., dass sie in Schule, Medien, Verwaltung etc. Verwendung findet.

In diesem Kontext kommt vor allem der Institution Schule eine wesentliche Bedeutung für die Vermittlung, Bewahrung und positive Bewertung der Sprache zu.

Um den Erwerbsprozess der in Barcelona lebenden Studierenden und Absolventen zu untersuchen, enthält diese Arbeit einen Fragebogen, der sich konkret mit dem Erwerb beider Sprachen ab früher Kindheit beschäftigt. Es wird analysiert welchen Stellenwert das Katalanische gegenüber dem Spanischen einnimmt und spezifisch auf die obig genannten Kompetenzen eingegangen. Die Studie deckt im Wesentlichen folgende Fragen ab:

- Weisen Kinder, die bereits in früher Kindheit mit zwei Sprachen (Spanisch, Katalanisch) konfrontiert werden Vorteile beim Erwerb von Lese- und Schreibkompetenz?
- Hat die Erstsprache Einfluss auf die Zweitsprache und umgekehrt? Bedingen die zwei Sprachen einander?
- Weisen Sprecher, die Spanisch als L1 haben (Katalanisch als L2) und Sprecher, die Katalanisch als L1 (Spanisch als L2) weitgehend idente Lese- und Schreibfähigkeit in deren L1 und L2 auf?
- Begünstigen Sprachkenntnisse in zwei Sprachen den Erwerb einer Drittsprache?
- Was bedeutet es in einer bilingualen Gesellschaft zu leben?

1983 wurde das in Kanada entwickelte Immersionsprogramm erstmals in Katalonien eingeführt. Die Verkehrssprache ist Katalanisch, wobei auch auf den Einsatz des Spanischen geachtet wird. Das Immersionsprogramm wird sehr positiv evaluiert und existiert bis heute. Die *Generalitat de Catalunya* garantiert nach Abschluss der Pflichtschule ein perfektes Niveau in beiden Sprachen. Vielseitig wird von Seiten der spanischen Regierung Kritik am Immersionsprogramm geübt. Die Ergebnisse vielfach durchgeführter Studien zeigen jedoch bei Kindern und Absolventen keine Mängel im Spanischen auf, weshalb die katalanische Regierung keinerlei Notwendigkeit einer Änderung des Schulsystems sieht.

Zweisprachigkeit wird vom Europarat hochgeschrieben, gilt als Plus für das berufliche Bestehen und fördert das Kultur- und Sprachbewusstsein ihrer Sprecher.

17.3. FRAGEBOGEN



universität
wien

CUESTIONARIO SOBRE EL BILINGÜISMO EN CATALUÑA (CATALÁN Y CASTELLANO U OTRAS LENGUAS)

Antes de rellenar el cuestionario:

L1 (lengua uno, primera lengua que aprendiste que se llama normalmente materna) catalán

L2 (segunda lengua que aprendiste) español

L3 (tercera lengua como p.e. el inglés) inglés, francés, alemán

ANTES DE LLENAR EL CUESTIONARIO TE PIDO ALGUNOS DATOS PERSONALES:

- NOMBRE Y APELLIDO
- EDAD
- SEXO
- NACIONALIDAD española
- NACIONALIDAD DE TUS PADRES, ¿Dónde naciste y en qué región vives ahora? Española (catalana).
- **¿CUÁL ES TU LENGUA MATERNA/ LA PRIMERA LENGUA QUE APRENDISTE? catalán**
- **¿CUÁL ES TU L2? español**
- TIPO (ESCUELA PÚBLICA DE INMERSIÓN CATALANA O PRIVADO) Y NOMBRE DEL COLEGIO (ESCUELA PRIMARIA Y SECUNDARIA) ADONDE FUISTE
- ¿EN QUÉ LENGUA TE ENSEÑARON?
- ¿PRIMER ACCESO A TU L2? ¿DÓNDE LA APRENDISTE?
- NIVEL EN TU L2
- ¿CUÁL ES TU L3?

H) PRE-LECTURA

1) ¿Antes de que aprendieses a leer, tus padres te leían en voz alta?

Sí

No

Comentario:

2) ¿Tus padres solamente te leían en tu L1 (primer idioma que aprendiste) o también en tu L2?

Solo en tu L1 x

También en tu L2

Comentario:

3) ¿Cuándo fue el primer contacto con tu L2?

- Entre 0-3
- Entre 3-6
- Entre 6-11
- Después

Comentario:

4) ¿Solo leías en tu L2 en la escuela o también en tu casa?

Comentario:

FRECUENCIA EN “STORY -TELLING”

5) Refiriéndose al término “story telling” – un fenómeno que según Bialystok (2001) es de gran importancia para formentar las competencias en la lectura y escritura: ¿Tus padres en casa te leían o te contaban historias frecuentemente?

Sí

No

Comentario:

COMENTARIOS ADICIONALES DESPUÉS DE HABERTE LEÍDO UNA HISTORIETA

6) En caso de que tus padres te leyesen historias en voz alta en la casa, ¿O te las leían sin hacerlos?
P. e: relacionar la historia con aspectos de tu vida como niño.

Sí

No

No lo recuerdo

Comentario:

I) ESCRITURA

ESCRITURA Y LECTURA

- 7) ¿Crees que aprendiste leer y escribir más rápido que tus compañeros monolingües?

Sí

No

No lo sé

Comentario:

ESCRITURA: competencia en la escritura y en la comprensión de documentos impresos

- 8) Antes de ir a la escuela, ¿ya sabías escribir? En caso afirmativo, ¿en qué lengua? ¿Recuerdas si entendías las relaciones entre lo escrito y su significado?

Sí

No

No lo recuerdo

Comentario:

J) NIVEL ORAL EN LA L2

- 9) ¿Recuerdas si dominabas el habla en la L2 antes de haber sido capaz de leer libros en esta lengua?

Sí

No

No lo recuerdo

Comentario:

- 10) Tenías la misma facilidad de acceso a libros en catalán como en castellano?

Sí

No

Comentario:

- 11) ¿Con qué edad empezaste a leer en tu L1 y con qué edad en tu L2?

Comentario:

K) FONOLOGÍA

Transferencia de conciencia fonológica

- 12) ¿Crees que tus conocimientos fonológicos en tu L1 los transferiste a tus capacidades lectora en tu L2?

Sí

Quizá

No

No lo recuerdo

Comentario:

L) ORTOGRAFÍA

Similitudes en la ortografía (catalán – castellano)

- 13) Ortografía en tu L2, ¿Te resultó fácil escribir correctamente en tu L2? Si tuviste dificultades en ello, ¿Cuáles fueron?

Sí

No

Comentario:

- 14) Si el catalán es tu L2, ¿Crees que los catalanoparlantes tenían los mismos problemas para adquirir buenos conocimientos ortográficos en catalán o les resultó más fácil?

Mismos problemas

Más fácil para ellos

Problemas pero distintos

Comentario:

ORTOGRAFÍA EN LA L2

- 15) ¿Crees que conseguiste un nivel de ortografía en tu L2 equivalente al de tus compañeros que tienen esta lengua como lengua materna?

Sí

No

Comentario:

ENTENDER INSTRUCCIONES EN EL COLEGIO

- 16) Yendo a una escuela de inmersión, ¿Tuviste problemas de comprensión con las instrucciones p.e. en matemáticas en tu L2?

Comentario:

M) VOCABULARIO

- 17) ¿Cómo era la enseñanza de vocabulario? Debiste aprenderlo de manera intuitiva o por medio de instrucciones concretas brindadas por un profesor.

Instrucciones concretas

Intuición

Ambas

Comentario:

DESARROLLO DE VOCABULARIO

- 18) Tenías la sensación de que tu vocabulario se desarrollaba más lentamente que el de tus compañeros monolingües que a lo mejor no fueron a una escuela pública de inmersión catalana?

Sí

No x

Comentario:

- 19) ¿Te sirvieron de ayuda las imágenes, fotos, diagramas para aprender tu L2?

Sí

No

Comentario:

SITUACIÓN HOY

LENGUA DOMINANTE vs. LENGUA DOMINADA

20) ¿Tu L1 se estableció como lengua dominante? ¿O crees que adquiriste las mismas competencias en la lectura y en la escritura en tu L2?

L1 dominante

L2 dominante

L1 y L2 dominante

Comentario:

ESCRITURA EN TU VIDA COTIDIANA

21) ¿Prefieres escribir textos en tu L1 o en tu L2?

L1

L2

L1 y L2

Comentario:

22) ¿Escribes frecuentemente (correos, redacciones, letras, postales, cartas, lista para ir de compras, etc.) en tu L1 y en tu L2?

Sí

No

Comentario:

LENGUA PREFERIDA RESPECTO A LA LECTURA DE LIBROS Y OTROS MEDIOS

23) ¿Prefieres leer en tu L1 o también te gusta leer en tu L2 por diversión?

L1

L2

L1 y L2

Comentario:

24) ¿Lees/ compras el periódico y/o revistas en tu L1 o en tu L2?

Sobre todo en L1

Sobre todo en L2

Tanto en L1 como en L2

Comentario:

PREGUNTAS GENERALES

25) ¿Crees que el hecho de saber dos lenguas te ayudó a aprender más fácilmente una tercera lengua? ¿Y cuál/es es/son (inglés, francés, etc.)?

Comentario:

26) ¿Cuál es la lengua que más usas en tu vida privada y en tu vida profesional?

Comentario:

27) Recordando tu niñez, ¿crees que tus competencias lingüísticas fueran una ventaja en la escuela? ¿Crecer con dos lenguas lo ves como ventaja o como inconveniente?

Comentario:

28) ¿Cuál lengua, tu L1 o tu L2, dominas mejor? ¿O te consideras “*balanced bilingual*”?¹⁰
Sí (escritura)
Sí (lectura)
Sí (nivel oral)

Comentario:

¹⁰ *Balanced bilingual*:: tener conocimientos parecidos en tu L1 y en tu L2

17.4. LEBENSLAUF



Curriculum Vitæ

Maria Ecker

Persönliche Daten

Name	Maria Ecker
Staatsbürgerschaft	Österreich
Führerschein	A, B, C, C1, F, B+E, C+E, C1+E

Ausbildung

10/2008 -	Diplomstudium des Lehramtes Spanisch und Französisch, Universität Wien
10/2007 – 06/2008	Diplomstudium der Architektur, <i>TU Graz</i>
2003 - 2007	Matura, <i>Bundes-Oberstufenrealgymnasium Grieskirchen</i>
1999-2003	Hauptschule Neumarkt i.H.
1995-1999	Volksschule Kallham

Berufs- und Auslandserfahrung

02/2015-03/2015	Mitarbeiterin am <i>Wiener Eistraum</i> , Bereich Verkauf, Wien
07/2014 – 08/2014	Englisch Sprachkurs , ILSC Vancouver und Montreal, Kanada
03/2014 – 06/2014	Praktikum , Büro für Internationale Beziehungen an der Universität Barcelona, Fakultät für Wirtschaft, Spanien
03/2013 – 06/2013	Mentorin , <i>Peer-Mentoring</i> des Instituts für Romanistik Wien
03/2013 – 06/2013	Tutorin , <i>Bildungswissenschaftliche Praxisreflexion</i> des Instituts für Bildungswissenschaft an der Uni Wien
03/2013 – 06/2013	Fachbezogenes Praktikum für Französisch , am Schottengymnasium, Wien
11/2012 – 03/2013	Erasmus-Praktikum am Institut für Germanistik und Translationswissenschaft der Universität Lille 3, Frankreich
03/2012 – 06/2012	Fachbezogenes Praktikum für Spanisch , am Gymnasium GRG23 Alterlaa, Wien
12/2011/13/14	Teilnehmerin , Kultur- und Sprachaustausch der Romanistik Wien und der Fakultät für Internationale Beziehungen Costa Rica
10/2010 – 07/2013	Buddy , Tandempartnerin des <i>Exchange Student Network (ESN)</i> Programms der Universität Wien
06/2010	Mitarbeiterin bei der Kinderunikunstaktion <i>Kreative Tage</i> , Kinderunikunst Wien
07/2010/11/12 –	Ferialpraktikantin , <i>Neutrik Liechtenstein, Steckersysteme für Audio, Video</i> , FL
10/2007	Mitarbeiterin , <i>Firma Hofstetter, Gastroservice und Zeltverleih, Anstellung im Verkauf auf der Rieder- und Welser Messe</i> , Österreich
07/2006	Mitarbeiterin , Metallverarbeitung <i>Firma Panhuber – Maschinenbau</i> , Österreich

Sprachen

Deutsch	Muttersprache
Spanisch	C1+ (Europäischer Referenzrahmen)
Französisch	C1 (Europäischer Referenzrahmen)
Englisch	C1 (Europäischer Referenzrahmen)

Besondere Kompetenzen

Computerkenntnisse	MS Office, Lernplattform Moodle, AutoCad (Basiskenntnisse)
--------------------	--

Interessen

Studentenbetreuung	Unterstützung für Studienanfänger und ausländische Studierende
Allgemein	Sprachen, Kulturen, Reisen, Lesen, Deutsch als Fremdsprache, Sport