

Zweisprachige Kindererziehung

Diplomarbeit

Zur Erlangung des akademischen Grades einer Magistra der Philosophie an der
Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Karl-Franzens-Universität Graz,

A.O.Univ.-Prof. Dr Gunther Iberer,
Institut für Erziehungswissenschaften

von

Maud Hammer

im Dezember 1999 vorgelegt.

1	EINLEITUNG.....	3
1.1	THEMENWAHL.....	3
1.2	DIE BEDEUTUNG DES THEMAS IN DER GEGENWART.....	4
1.2.1	<i>Minderheitensprachen.....</i>	4
1.2.2	<i>Mobilität.....</i>	5
1.2.3	<i>Migration</i>	5
1.3	PROBLEMSTELLUNG	7
1.4	ABGRENZUNG DES PROBLEMS.....	8
1.5	METHODEN.....	8
1.6	GROßKAPITEL DER ARBEIT	9
2	HAUPTTEIL.....	12
2.1	HISTORISCHER ÜBERBLICK	12
2.2	BILINGUALISMUS/ZWEISPRACHIGKEIT	14
2.3	KATEGORIEN DER ZWEISPRACHIGKEIT.....	17
2.3.1	<i>Einteilung des Begriffs nach dem Zeitpunkt des Erwerbs von L1 und L2</i>	17
2.3.2	<i>Ausgewogene versus dominante Zweisprachigkeit.....</i>	18
2.3.3	<i>Kompakte versus koordinierte Zweisprachigkeit</i>	20
2.3.4	<i>Bi- versus monokultureller Zweisprachiger</i>	22
2.3.5	<i>Additive versus subtrahierte Zweisprachigkeit.....</i>	23
2.4	THEORIEN ZUM SPRACHERWERB.....	24
2.4.1	<i>Neurophysiologische Voraussetzungen.....</i>	26
2.4.2	<i>Soziolinguistische Voraussetzungen.....</i>	29
2.4.3	<i>Pädagogisch-Psychologische Voraussetzungen.....</i>	30
2.4.4	<i>Zusammenfassung</i>	30
2.5	SPRACHE UND DENKEN – DIE THEORIE VON JEAN PIAGET.....	31
2.5.1	<i>Piaget und die kognitive Entwicklung des Kindes.....</i>	32
2.5.2	<i>Die sensomotorische Phase.....</i>	32
2.5.3	<i>Das präoperationale anschauliche Denken</i>	33
2.5.4	<i>Die Phase der konkreten Operationen</i>	35
2.5.5	<i>Stufe der formalen Operationen.....</i>	35
2.6	DER EINFLUSS DER ZWEISPRACHIGKEIT AUF DAS DENKEN	36
2.6.1	<i>Ältere Forschungsansätze</i>	36
2.6.1.1	<i>Die Zeit der negativen Auswirkungen</i>	36
2.6.1.2	<i>Die Zeit der neutralen Auswirkungen.....</i>	37
2.6.1.3	<i>Die Zeit der positiven Auswirkungen</i>	37
2.6.2	<i>Neue Forschungsansätze.....</i>	40
2.6.2.1	<i>Zweisprachigkeit und divergentes, kreatives Denken</i>	40
2.6.2.2	<i>Zweisprachigkeit und metasprachliches Bewusstsein.....</i>	44
2.6.2.2.1	<i>Ergebnisse der älteren Forschung.....</i>	45
2.6.2.2.2	<i>Ergebnisse der neueren Forschung.....</i>	46
2.6.2.3	<i>Zweisprachigkeit und kommunikative Sensibilität</i>	47
2.6.3	<i>Erklärungsansätze.....</i>	49
2.6.4	<i>Zusammenfassung</i>	50
2.7	ZWEISPRACHIGKEIT UND FAMILIE	51
2.7.1	<i>„Eine Person – eine Sprache“</i>	51
2.7.2	<i>Umwelt- und Familiensprache</i>	52
2.7.3	<i>Nicht dominante Familiensprache ohne Unterstützung der Umgebung</i>	53
2.7.4	<i>Doppelte nicht dominante Sprache in der Familie ohne Unterstützung der Umgebung.....</i>	54
2.7.5	<i>Gemischter Sprachgebrauch</i>	54
2.7.6	<i>Zusammenfassung</i>	55
2.8	(SCHEIN-) PROBLEME IN DER ERZIEHUNG	56
2.8.1	<i>Semilinguismus – doppelte Halbsprachigkeit</i>	57
2.8.2	<i>Sprachverweigerung</i>	59
2.8.3	<i>Sprachmischungen und Interferenzen</i>	60
3	ZUSAMMENFASSUNG.....	63
4	LITERATURVERZEICHNIS.....	66

1 EINLEITUNG

1.1 Themenwahl

Die Zweisprachigkeit ist ein Thema, das mich bereits seit langem beschäftigt; um genau zu sein, seit meiner Geburt. Ich wurde in Frankreich geboren und wuchs in Österreich auf. Mein Vater ist Österreicher, meine Mutter Französin. In der Familie wurde und wird französisch gesprochen. Die deutsche Sprache erlernte ich im Kindergarten. Ich kann mich nicht daran erinnern, wann mir zum ersten Mal bewusst wurde, dass ich zweisprachig bin. Genauso wenig kann ich über etwaige Probleme berichten, die mir im Laufe meiner zweisprachigen Entwicklung begegnet wären und eindeutig mit dieser in Zusammenhang stünden. Im Gegenteil, zweisprachig erzogen worden zu sein, mich in zwei Sprachen und zwei Kulturen heimisch zu fühlen, hat mir bislang nur Vorteile eingeräumt, für die ich oft beneidet wurde. Was sich andere in der Schule mühevoll aneignen mussten, war für mich selbstverständlich. Ich wurde immer wieder auf mein Glück zweisprachig zu sein angesprochen und gefragt, ob ich denn später auch meine Kinder zweisprachig erziehen wolle. Das war für mich solange keine Frage, bis ich begann, mich mit der Fachliteratur zu diesem Thema näher auseinanderzusetzen. Allein der Begriff der Zweisprachigkeit erwies sich bei genauer Betrachtung als wesentlich komplexer und komplizierter, als ich es mir hatte vorstellen können. Da der Erwerb meiner eigenen Zweisprachigkeit so reibungslos verlaufen war, war es mir auch nicht in den Sinn gekommen, bei dieser Thematik irgendwelchen Problemen oder Vorurteilen zu begegnen. So gibt es Kinder, die eine Sprache einfach verweigern, Kinder, die weder die eine noch die andere Sprache vollständig erlernen oder Behauptungen, zweisprachige Kinder stünden Gleichaltrigen intellektuell zurück. Meine anfängliche Selbstverständlichkeit als Reaktion auf die Frage, ob ich meine Kinder zweisprachig erziehen wolle, wurde immer mehr von Unsicherheit getrübt. Also entschied ich mich, das Problem – oder die Chance – Zweisprachigkeit genauer zu analysieren, um meinen Kindern später das, was ich immer als Vorteil und Geschenk empfunden hatte, auch als solches weitergeben zu können.

1.2 Die Bedeutung des Themas in der Gegenwart

In ihrem täglichen Leben verwenden 60 – 65 % der Weltbevölkerung mindestens zwei Sprachen. Allein in Europa werden über 100 Sprachen gesprochen. Ungefähr 50 Millionen Bürger der Europäischen Union verwenden im Alltag eine andere Sprache als die Amtssprache des Staates, in dem sie leben. Mehrsprachigkeit stellt keine Ausnahme dar, sondern ist die Regel. Ein wesentlicher Faktor, der den Sprachtausch zwischen Völkern unterstützt, sind die Minderheitensprachen im eigenen Land. In Europa beispielsweise gibt es bloß drei Länder, in denen offiziell eine Sprache gesprochen wird: Portugal, Island und Liechtenstein.

1.2.1 Minderheitensprachen

Sieht man sich die staatlichen Sprachregelungen an, in die die verschiedenen Ausformungen der Mehrsprachigkeit münden, so zeigen sich im Wesentlichen zwei Arten: Entweder bilden verschiedene Sprechergemeinschaften zusammen einen Staat mit einer entsprechenden Anzahl von Nationalsprachen, (z.B. Belgien, Schweiz, Luxemburg), oder in offiziell einsprachigen Staaten mit einer dominierenden Sprechergruppe werden linguistische Minderheiten als solche anerkannt und mehr oder weniger gefördert. Dies gilt z.B. für die Sprecher des Gälischen im englischen Wales, des Friesischen im Norden Hollands, des Dänischen im deutschen Süd- und des Deutschen im dänischen Nordschleswig, des Kroatischen und des Slowenischen im Burgenland bzw. in Südkärnten und des Katalanischen in den spanischen Provinzen Barcelona, Katalonien, Valencia und auf den Balearen.

Da die staatlichen Initiativen und Mittel für die meisten europäischen Minderheitensprachen heute hinter den Forderungen der einzelnen Sprechergruppen zurückbleiben und ein Großteil von ihnen diese fehlende Unterstützung nicht aus eigenen Mitteln ausgleichen können, sind viele Minderheitensprachen in ihrer sozialen Existenz bedroht. Aus diesem Grund wurden in den letzten Jahren vom Europarat und dem Europäischen Parlament verschiedene Initiativen gesetzt. Dazu gehört die Forderung nach verstärkter Einbindung der Regionalsprachen in die Bereiche der Politik, des öffentlichen Lebens, der sozialen Beziehungen, der Massenkommunikationsmittel Radio und Fernsehen sowie der Schule. Diese Forderungen sind zwar für die einzelstaatlichen Regierungen nicht bindend, aber sie üben einen moralischen Druck aus, der viele Staaten dahingehend beeinflusst, den

genannten Forderungen verstärkt nachzukommen. Das Bewusstsein der Sprecher von Minderheitensprachen wird dadurch gestärkt, und somit auch die Zwei- oder Mehrsprachigkeit unterstützt. (vgl. Cichon 1991: 71ff)

Hinzu kommt, dass durch zwei weitere Faktoren, die kennzeichnend für das 20. Jahrhundert sind, die Zahl der Mischehen (sowie Lebensgemeinschaften und Partnerschaften) gestiegen ist: Mobilität und Migration.

1.2.2 Mobilität

Sprachliche Mischehen, d.h. solche, in denen beide Partner eine andere Muttersprache sprechen, werden in Zentraleuropa immer häufiger geschlossen. Diese Entwicklung verläuft parallel mit der Zunahme der Auslandsreisen. Obwohl vermieden wird, eine direkte Korrelation zwischen den beiden Faktoren zu etablieren, bemerkt man, dass ein großer Teil der zweisprachigen Kinder im Vorschulalter aus relativ gutsituierten Familien stammt, die wiederum über die notwendigen finanziellen Mittel verfügen, ins Ausland reisen zu können. (vgl. Hagège 1996: 51)

1.2.3 Migration

Die im Folgenden zitierten Beispiele sind nur einige von vielen, die für die Ab- bzw. Zuwanderung von Menschen und Völkern in unserem Jahrhundert stehen.

- Die Entkolonialisierung als Folge der Auflösung der Kolonialreiche in den 50er und 60er Jahren hatte eine Massenmigration zur Folge, da fast alle Staaten Süd- und Westeuropas Kolonien in Übersee hatten. Die west- und mitteleuropäischen Großstädte verwandelten sich in multikulturelle Inseln innerhalb der etablierten Nationalstaaten.
- Die Anwerbung von billigen Arbeitskräften aus dem Ausland (in Österreich vorwiegend Gastarbeiter aus der Türkei und Ex-Jugoslawien) in den 60er und 70er Jahren.

- 1956 und 1957 verließen rund 194.000 Ungarn ihre Heimat, bevor das Kádár-Regime unter dem Schutz sowjetischer Truppen die Grenze zwischen Ungarn und Österreich wieder schloss.
- Nach der Niederschlagung des Prager Frühlings 1968/69 verließen rund 200.000 Tschechen und Slowaken ihre Heimat in Richtung Westeuropa.
- Das Verschwinden des Eisernen Vorhangs löste in Europa eine Migrationswelle aus. Zwischen 1989 und 1992 verließen mehr als 4 Millionen Mittel- und Osteuropäer ihre Heimatländer.
- Nach dem Zerfall Jugoslawiens und den Kriegen in Kroatien und Bosnien-Herzegowina mussten 4-5 Millionen Menschen ihre Heimatorte verlassen.
- Die Öffnung der Grenzen zwischen Ost und West hat eine wachsende Zahl irregulärer Migranten mit sich gebracht. Die Existenz informeller ethnischer Netzwerke und die Möglichkeit, als Tourist, Student oder mit einem kurzfristigen Arbeitsvertrag nach Westeuropa einzureisen, sind die wichtigsten Grundlagen für diesen Migrationstyp.
- Besonders innerhalb der EU wird durch die freie Arbeitsmarktpolitik und Austauschprogramme, das Reisen und das Sich-Niederlassen in anderen Ländern gefördert. (vgl. Münz 1998: in: Austria-Europa, 122ff)

Obwohl die Gründe für Migration zahlreich sind (militärische, wirtschaftliche, politische, religiöse, natürliche Katastrophen), haben sie eins gemeinsam: sie fördern die Zweisprachigkeit. Im letzten Jahrhundert waren dafür vor allem die durch militärische Aktionen entstandenen Kolonialreiche verantwortlich. Wandern Völker aus sozialen oder wirtschaftlichen Gründen aus, werden auch diese die Entstehung der Zweisprachigkeit fördern. Arbeiter aus ärmeren Ländern Europas, wie z.B. aus Portugal, suchen Arbeit in reicheren Ländern. Um arbeiten zu können, werden sie die Sprache des Landes lernen müssen, aber zugleich in der Familie oder mit Freunden ihre Heimatsprache bewahren. Auch Handel und Wirtschaft unterstützen die Entstehung der Zweisprachigkeit, auch wenn sie selten Massen bewegen, sondern meist nur einzelne

Menschen betreffen. Migration aus politischen und religiösen Gründen bringt ebenfalls Sprecher verschiedenster Sprachen zusammen. (Grosjean 1982: 31ff)

Sprachliche Minderheiten, Mobilität und Migration sind somit jene Faktoren, die den Kontakt zwischen Menschen unterschiedlicher Nationen, Kulturen und Sprachgemeinschaften forciert und dazu beigetragen haben, dass die Zahl der sprachlich gemischten Ehen und Partnerschaften in unserem Jahrhundert angestiegen ist und immer mehr Eltern vor der Frage stehen, ob sie ihre Kinder zweisprachig erziehen sollen.

1.3 Problemstellung

Das Ziel dieser Arbeit ist es, Antworten auf die wichtigsten Fragen, die mit einer zweisprachigen Kindererziehung einher gehen, zu finden.

Die Gründe, weswegen sich Familien entscheiden, ihre Kinder zweisprachig zu erziehen, sind so verschieden, wie die Familien selbst. Allein das Wort „Zweisprachigkeit“ hat unterschiedliche Bedeutungen. Für manche ist die Fähigkeit, zwei Sprachen zu verstehen, aber nur eine davon zu sprechen bereits eine Definition für Zweisprachigkeit. Für andere wiederum sind die entsprechenden Anforderungen erst dann erfüllt, wenn alle sprachlichen Kompetenzen (Sprechen-Verstehen-Schreiben-Lesen) von beiden Sprachen ähnlich gut abgedeckt werden. Im Endeffekt ist es egal, welches Ziel man sich bzw. seinen Kindern steckt. Wichtig ist, sich über die persönliche Bedeutung des Ziels klare Gedanken gemacht zu haben, um die richtigen Strategien wählen zu können, mit denen man es auch erreichen kann.

Daher ist es mir wichtig, auf die unterschiedlichen Aspekte der Zweisprachigkeit einzugehen und die für die Eltern relevantesten Fragen zu beantworten:

- Welche sind die Vorteile und welche die Nachteile einer solchen Erziehung?
- Angenommen es existieren Nachteile: Wie kann man sie vermeiden?
- Welche Rahmenbedingungen müssen gegeben sein, damit das Kind tatsächlich zweisprachig wird?
- Gibt es in der Entwicklung einen bestimmten Zeitpunkt, der am geeignetsten für den Beginn der zweisprachigen Erziehung ist?

- Werden Kleinkinder durch den gleichzeitigen Erwerb zweier Sprachen nicht überfordert?
- Stehen sie Gleichaltrigen intellektuell nach?

An dieser Stelle möchte ich vorwegnehmen, dass auf einige dieser Fragen keine eindeutigen Antworten möglich sind. Jeder Fall von Zweisprachigkeit ist auf Grund der Persönlichkeit eines Kindes und auch der Persönlichkeiten der Eltern ein besonderer. Probleme, die in manchen Fällen auftauchen, müssen nicht auf alle Familien zutreffen. Wie in jeder anderen Art von Erziehung handelt es sich auch bei dieser Form um kein allgemeingültiges Rezept, bei dem man nur die richtigen Zutaten in der bestimmten Menge zu verwenden braucht. Dennoch sind einige Konstanten erkennbar, auf die auch das Hauptaugenmerk dieser Arbeit gerichtet ist und mit deren Hilfe eine Art Grundgerüst zur Zweisprachigkeitserziehung formuliert werden soll.

1.4 Abgrenzung des Problems

Die Arbeit behandelt die „natürliche Zweisprachigkeit“. Dies bedeutet, dass Kinder in ihrer natürlichen Umgebung beide Sprachen „von allein“ lernen, weil sie sie brauchen, um sozial zurechtzukommen; sei es nun, dass die Eltern verschiedene Muttersprachen haben, oder in der Familie eine andere Sprache gesprochen wird als in der Umgebung. Die Arbeit grenzt sich somit von der „künstlichen Zweisprachigkeit“ ab. Künstlich ist jede Situation, die versucht eine natürliche nachzuahmen. Lernen Kinder eine Fremdsprache im Kindergarten oder in der Schule, ist der Zugang künstlich. Natürliche Situationen werden nachgeahmt (z.B. auch durch den Einsatz von Native Speakers), um den Kindern die Sprache beizubringen. Außerhalb dieser Situationen und meist auch in den Situationen selbst, ist die Sprache für die Kinder nicht erforderlich, um sozial zurecht zukommen. Die Abgrenzung zwischen natürlicher und künstlicher Zweisprachigkeit erfolgte einerseits auf Grund des unterschiedlichen Inhalts der Begriffe, aber hauptsächlich auch darum, weil die Problematik in beiden Fällen sehr unterschiedlich ist.

1.5 Methoden

Die vorliegende Arbeit basiert auf einem Literaturvergleich. Meinungen, Definitionen und Einstellungen verschiedener Autoren wurden zu einem Thema gesammelt und

diachron (z.B. die Entwicklung des Begriffs der Intelligenz durch die Zeit hindurch) oder synchron (z.B. unterschiedliche Ansichten zeitgenössischer Autoren zum Begriff der Zweisprachigkeit) verglichen und einer (sowohl positiven als auch negativen) Kritik unterzogen.

1.6 Großkapitel der Arbeit

Nach einem historischen Überblick über die wissenschaftliche Annäherung an den Begriff der Zweisprachigkeit in Kapitel 2.1 und einer Definition des Begriffs in Kapitel 2.2, wendet sich Kapitel 2.3 den Kategorien der Zweisprachigkeit zu.

In diesem Kapitel wird der Begriff der Zweisprachigkeit nach unterschiedlichen Kriterien eingeteilt und beschrieben. Dabei spielen der Zeitpunkt des Erwerbs und die erreichte Kompetenz in beiden Sprachen, das Verhältnis zwischen Sprache und Denken, Sprache und Kultur, sowie zwischen Sprache und soziokulturellem Milieu eine tragende Rolle. Mit Hilfe dieser Einteilungsarten lassen sich Zweisprachige in verschiedene Gruppen unterteilen, was wiederum wichtig ist, da die in der Folge beschriebenen Vor- und Nachteile der Zweisprachigkeit, nur auf bestimmte Gruppen zutreffen. In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden Zweisprachige meist in einen Topf geworfen, ohne ihren sprachlichen, kulturellen oder sozialen Hintergrund zu berücksichtigen. Dies führte zu fehlerhaften Untersuchungen und Ergebnissen und letztendlich auch zur Entstehung von Vorurteilen.

Kapitel 2.4 bespricht die neurophysiologischen, soziolinguistischen und pädagogisch-psychologischen Voraussetzungen für den Spracherwerb. Es wird die Frage erörtert, ob es eine kritische Phase im Leben des Menschen gibt, nach der Spracherwerb nicht mehr möglich ist, und ob diese Phase auch für den Zweitsprachenerwerb zutrifft. Ist es richtig, dass Kinder eine zweite Sprache leichter und besser als Erwachsene erlernen? Wie lässt sich diese Behauptung mit Erkenntnissen aus der Neurophysiologie stützen bzw. widerlegen? Welche anderen Voraussetzungen müssen erfüllt sein, damit das Kind eine positive Einstellung zur Zweisprachigkeit entwickelt, die unablässig dafür sind, dass das Kind zweisprachig wird?

Kapitel 2.5 über „Sprache und Denken“ befasst sich nach einer kurzen philosophischen Einleitung über die Problematik des Zusammenspiels der beiden Begriffe in erster Linie

mit der Theorie zur kognitiven Entwicklung des Kindes von Jean Piaget. Alle Theorien, die sich mit dieser Thematik beschäftigt haben vorzustellen, hätte den Rahmen der Arbeit gesprengt. Das Stufenmodell von Jean Piaget ist für die Arbeit von besonderem Interesse, weil die von ihm entwickelten kognitiven Tests nach wie vor dazu verwendet werden, ein- und zweisprachige Kinder zu vergleichen.

Kapitel 2.6 behandelt den Zusammenhang zwischen Zweisprachigkeit und Denken. Die Forschung darüber lässt sich grob in ältere und neuere Ansätze unterteilen. Die älteren beschränkten sich dabei auf die Erforschung der Unterschiede in der Intelligenz ein- und zweisprachiger Kinder mittels IQ-Tests. Neuere Ansätze sind der Ansicht, dass IQ-Tests nur einen Teilaspekt der Intelligenz zu messen im Stande sind. Man versucht, den Begriff der Intelligenz auf Grund seiner Umstrittenheit zu vermeiden und konzentriert sich darauf, den Prozess und die Ergebnisse des Denkens bei Zweisprachigen zu untersuchen: Inwiefern unterscheiden sich Ein- und Zweisprachige in ihrer Art zu denken? Unterstützt Zweisprachigkeit die sprachliche Flexibilität und die Toleranz? Haben Zweisprachige einen anderen Bezug zur Sprache, denken sie anders darüber nach? Ergeben sich daraus in bestimmten Situationen kognitive Vor- oder Nachteile?

In Kapitel 2.7 werden die fünf verschiedenen Familien- und Umweltsituationen dargestellt, in denen Kinder zweisprachig aufwachsen. Dabei geht es auch um die Frage der Wahl der richtigen Strategie: Wer spricht mit wem in welcher Situation welche Sprache? Da der Großteil der Informationen über das simultane Erlernen zweier Sprachen in der Kindheit auf Fallstudien zurückgeht, werden die bekanntesten zu jeder Situation genannt und teilweise auch geschildert.

Das letzte Kapitel beschäftigt sich mit den (Schein-)Problemen in einer zweisprachigen Erziehung. Ich verwende den Terminus „Scheinprobleme“, da jene Schwierigkeiten meist nicht auf die Zweisprachigkeit selbst zurückzuführen sind, sondern auf soziale und psychologische Verhältnisse, wie es z.B. für das Phänomen der Sprachverweigerung der Fall ist. Andere Probleme wiederum, wie etwa das Vermischen beider Sprachen, sind Teil der sprachlichen Entwicklung eines zweisprachigen Kindes und nicht weiter besorgniserregend, da sie mit der Zeit in ihrer Häufigkeit abnehmen. Weiß man als Elternteil um diesen Umstand allerdings nicht Bescheid, ist ein

Fehlverhalten, wie beispielsweise zu hohe Ansprüche auf Korrektheit an das Kind zu stellen, die ihm die Freude zur Zweisprachigkeit nehmen, nicht auszuschließen.

2 HAUPTTEIL

2.1 Historischer Überblick

Das Phänomen der Zweisprachigkeit interessiert seit ungefähr einem Jahrhundert Psychologen, Linguisten, Neurologen und Pädagogen. Seit den 60er Jahren beschäftigen sich immer mehr Wissenschaftler mit diesem Thema.

Die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts war vor allem von den zwei folgenden möglichen Annäherungen an das Thema geprägt:

- Biografien zweisprachiger Kinder (Fallstudien)
- vergleichende Studien zum schulischen Verhalten ein- und zweisprachiger Kinder.

Zu den bekanntesten Fallstudien zählen jene von Ronjat (1913) und jene von Leopold (1939-1949). Ronjat (1913), französischer Psychologe, wird der besondere Verdienst zuteil, als erster eine solche Fallstudie entwickelt zu haben. Er beobachtete die Entwicklung seines Sohnes Louis in einer zweisprachigen Familie bis zum Alter von 4 Jahren. In dieser Zeit lebte die Familie in Frankreich. Die Mutter, Deutsche, sprach mit dem Kind ausschließlich Deutsch, der Vater Französisch. Zu den wichtigsten Ergebnissen dieser Studie zählen, dass die Zweisprachigkeit in keinsten Weise die Entwicklung des Kindes bremst oder negativ beeinflusst; das Kind sich seiner Zweisprachigkeit sehr früh bewusst ist; die Entwicklung der Phonologie, Morphologie und Syntax in beiden Sprachen parallel verläuft; es kaum Sprachmischungen gibt und die wenigen mit der Zeit verschwinden und schließlich, dass das Kind sehr früh ein abstraktes Konzept der Sprache entwickelt. Auf Grund dieser Beobachtungen schloss Ronjat, dass der harmonischen Entwicklung des Kindes in einer zweisprachigen Familie nichts im Wege stehe.

Die vollständigste Biografie (1939-1949) über die Entwicklung der Zweisprachigkeit stammt vom deutschen Phonetiker Leopold. Er beschreibt die zweisprachige (englisch-deutsche) Entwicklung seiner Tochter Hildegard bis zum Alter von 15 Jahren. Wie Ronjat gelangt er zum Ergebnis, dass die Zweisprachigkeit weder die geistige noch die sprachliche Entwicklung des Kindes negativ beeinflusst. Er erwähnt u.a. auch, dass

Hildegard sehr bald den Unterschied zwischen dem Wort (Zeichen) und der Bedeutung erkannte und dabei dem Inhalt bzw. der Bedeutung mehr Aufmerksamkeit widmete.

Formulierten Biografien oder Fallstudien meist ein positives Urteil über die Zweisprachigkeit, wurden die vergleichenden Studien oftmals unternommen, um die negativen Folgen einer zweisprachigen Erziehung aufzudecken, wie z.B. bei Saer (1923) und Pintner & Keller (1922). Diese Studien zeigten kognitive Nachteile Zweisprachiger verglichen mit Einsprachigen auf. Dieser scheinbare Widerspruch zwischen Biografien und vergleichenden Studien wird im Kapitel über „Zweisprachigkeit und Denken“ behandelt.

Während des Zweiten Weltkriegs wurde Zweisprachigkeit von vielen Wissenschaftlern verpönt. Sie warnten vor den Gefahren einer solchen Erziehung. Zweisprachigkeit wurde für Tatbestände verantwortlich gemacht, die primär nichts mit ihr zu tun haben. Weisgerber (1935) z.B. forderte, dass die Muttersprache in ihrer Reinheit bewahrt werden müsste, da das Kind sonst seine deutsche Identität verlieren könnte und in der Folge zum Atheisten werde. Auch heute noch wirken die älteren deutschen Urteile über Zweisprachigkeit, die, verdeckt oder offen, der völkisch-nationalen Ideologie entstammen. Diese negative Haltung wurde damals auch von den meisten Amerikanern geteilt. Zweisprachigkeit wurde als soziales Übel angesehen und aus dem Schulsystem verbannt.

Die Situation änderte sich allerdings nach der Veröffentlichung des ersten Buchs der Biografie „Speech development of a bilingual child“ von Leopold (1939). Weitere Fallstudien wurden unternommen und konnten die positiven Ergebnisse von Ronjat und Leopold stützen. Neue vergleichende Studien (z.B. Peal & Lambert 1962) zeigten die Fehler aus den vergangenen auf und nahmen die Angst vor einer zweisprachigen Erziehung.

Heute ist man in Bezug auf verallgemeinernde Urteile über die Vor- und Nachteile einer zweisprachigen Erziehung vorsichtig geworden. Die Forschung ist der Ansicht, dass, sofern Vor- bzw. Nachteile existieren, diese nicht global auf alle Zweisprachigen zutreffen, sondern nur auf bestimmte Untergruppen und über die Zeit hinweg auch nicht konstant bleiben. Man ist eher bemüht, die Prozesse, die sich hinter dem Phänomen der

Zweisprachigkeit befinden zu analysieren, als ihre Produkte im Detail zu schildern. (vgl. Baker 1993: 69f; Grosjean 1982: 180f; Romaine 1995:181ff; Hamers & Blanc 1983:70ff).

2.2 Bilingualismus/Zweisprachigkeit

Auf den ersten Blick scheint eine Definition dieses Begriffs nicht weiter schwierig zu sein. Sobald man allerdings begonnen hat, sich mit dem Thema näher auseinanderzusetzen, stolpert man auch schon über die ersten Probleme. Es gibt nicht nur *eine* Definition, sondern eine ganze Reihe davon. Fast so viele, wie es Wissenschaftler gibt, die sich mit diesem Thema beschäftigt haben.

Die zwei gegensätzlichsten Konzepte stammen von Leonard Bloomfield (1933) und John Macnamara (1967). Laut Bloomfield (1933:55f) ist eine Person dann zweisprachig, wenn sie beide Sprachen wie Muttersprachen beherrscht:

„In the extreme cases of foreign language learning, the speaker becomes so proficient as to be indistinguishable from the native speakers around him...In the cases where this perfect foreign-language learning is not accompanied by loss of the native language, it results in bilingualism, [the] native-like control of two languages.“

Diese Formulierung scheint sich auch mit der volkstümlichen Auffassung zu decken, nach der eine Person dann zweisprachig ist, wenn sie beide Sprachen perfekt beherrscht. Bei dieser Definition bleibt allerdings unklar, nach welchen Kriterien „perfekt“ und „wie die Muttersprache“ gemessen wird. Dazu kommt, dass die gestellten Anforderungen an den Sprecher sehr hoch sind.

Im Gegensatz zu Bloomfield schlägt Macnamara (1967) eine Definition vor, nach der jeder zweisprachig ist, der zu seiner Muttersprache eine minimale Kompetenz in wenigstens einer der vier Sprachebenen einer weiteren Sprache aufweist: Sprechen, Verstehen, Schreiben und Lesen.

Solche Extrempositionen, die von einer perfekten Kompetenz in der Zweitsprache bis hin zu einer minimalen Kompetenz in dieser Sprache reichen, sind nicht unproblematisch. Macht man sich die eine zu eigen, wonach beide Sprachen

vollkommen und gleichmäßig beherrscht werden müssen, so wird man kaum Zweisprachige finden. Wie steht es beispielsweise mit einer Person, die eine Sprache auf allen Ebenen perfekt beherrscht, aber einen sehr starken Akzent hat? Macht man sich die andere Position zu eigen, wonach es genügt, in einer zusätzlichen Sprache etwas verstehen zu können, um zweisprachig zu sein, sind wir alle zweisprachig. Ist jemand, der ein Jahr lang einen Sprachkurs besucht hat, aber nicht fähig ist, sein Wissen in den unterschiedlichsten Kommunikationssituationen unter Beweis zu stellen, zweisprachig? Ist eine Person bereits zweisprachig, wenn sie sechs Jahre lang Latein oder Altgriechisch gelernt hat?

Eine vernünftige Position liegt meiner Ansicht nach irgendwo zwischen diesen Extremen. Dieser Punkt wird kaum objektiv zu bestimmen sein. Ich schließe mich der Definition von Jonekeit und Kielhöfer (1983:11f) an, wonach die entscheidende Instanz das „Bewusstsein der Zweisprachigkeit“ ist, das individuelle Gefühl, in beiden Sprachen „zu Hause zu sein“:

„Dabei muss[ss] festgehalten werden, daß[ss] das objektive Ausmaß der jeweiligen Sprachbeherrschung in den verschiedenen Fertigkeiten und Fähigkeiten (Sprechen-Verstehen-Schreiben-Lesen) sehr unterschiedlich sein kann. Nur selten kommt es vor, daß[ss] beide Sprachen in allen Bereichen gleich stark ausgeprägt sind. Fast immer existiert ein Ungleichgewicht zwischen den Sprachen: Eine dominiert die andere.“

Die dominierende Sprache wird in der Folge als **starke Sprache** bezeichnet werden.

Damit ist jene Sprache gemeint, die vom Sprecher besser beherrscht wird.

Die **schwache Sprache** ist folglich jene, die in den meisten Fällen weniger häufig benutzt und daher meist nicht so gut beherrscht wird.

Die Zuteilung der starken und schwachen Sprache ist bei Zweisprachigen oft nicht eindeutig zu bestimmen. Es kann vorkommen, dass die starke Sprache als Lesesprache nicht so gut beherrscht wird, und beim Lesen zur schwachen Sprache wird. Der Gebrauch der einen oder anderen Sprache ist auch oft durch den Anlass bereits vorgegeben. So kann es mitunter von den Themen abhängig sein, welche Sprache bevorzugt wird. In diesem Fall wechseln einander starke und schwache Sprache ab.

Daher ist es auch nicht möglich, die starke Sprache automatisch mit der Muttersprache gleichzusetzen.

Die **Muttersprache** gilt in der Regel als jene Sprache, in der man denkt, träumt, flucht, etc. Insofern müsste man sagen, dass Zweisprachige zwei Muttersprachen haben: sie äußern ihre Gefühle je nach Situation in den verschiedenen Sprachen. Wächst ein Kind von Geburt an mit zwei Sprachen auf, ist es auch nicht möglich, die eine Sprache als Muttersprache und die andere als Fremdsprache zu bezeichnen. Seine Muttersprache ist die Zweisprachigkeit. Um Missverständnisse zu vermeiden, wird in der Literatur der Begriff „Muttersprache“ manchmal wortwörtlich für jene Sprache verwendet, die mit der Mutter gesprochen wird. Die Sprache, die mit dem Vater gesprochen wird, wird als **Vatersprache** bezeichnet.

Das folgende Beispiel (Romaine 1995: 19ff) soll den Unterschied, den Zweisprachige zwischen Mutter- und Vatersprache machen, illustrieren:

Thomas: *„Pavel speaks very good German.“*

Father: *„Yes, and also very good Czech. That’s his mother tongue. What is your mother tongue?“*

Thomas: *„English. No, German is my mother tongue. English is my father tongue.“*

Für Einsprachige ist die Definition der Muttersprache nicht so wörtlich als „die Sprache, die mit der Mutter gesprochen wird“ zu nehmen. In diesem Fall bezeichnet die Muttersprache die einzige und somit auch starke Sprache, unabhängig davon, mit wem sie gesprochen wird.

In der Literatur stößt man auch oft auf die Unterteilung der Sprachen in **L1** und **L2**. In diesem Fall spielt nicht der Grad der erreichten Kompetenz eine Rolle, sondern der Zeitpunkt des Erwerbs beider Sprachen. Wurden die zwei Sprachen nicht gleichzeitig, also von Geburt an gelernt, wird mit L1 jene Sprache bezeichnet, die als erstes erlernt, und mit L2 jene, die zu einem späteren Zeitpunkt erworben wurde. (vgl. Hamers & Blanc 1983: 21ff; Mc Laughlin 1984: 10f)

2.3 Kategorien der Zweisprachigkeit

2.3.1 Einteilung des Begriffs nach dem Zeitpunkt des Erwerbs von L1 und L2

<p>1. Frühe Zweisprachigkeit (<i>early bilingualism, bilingualism in childhood</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> • simultane Zweisprachigkeit (<i>simultaneous bilingualism</i>) • aufeinanderfolgende Zweisprachigkeit (<i>successive bilingualism</i>) 	<p>Das Kind wächst von Geburt an mit zwei Sprachen auf: beide Sprachen werden gleichzeitig gelernt</p> <p>L1 wird als erste Sprache erworben, L2 folgt zwischen 4/5 und 10/11 Jahren</p>
<p>2. Zweisprachigkeit in der Jugend (<i>bilingualism in adolescence</i>)</p>	<p>L2 wird zwischen 10/11 und 16/17 Jahren erworben</p>
<p>3. Zweisprachigkeit im Erwachsenenalter (<i>late bilingualism</i>)</p>	<p>L2 wird nach 16/17 Jahren erworben</p>

Der Zeitpunkt des Erwerbs der Sprachen spielt eine wesentliche Rolle in der neurophysiologischen, kognitiven und soziokulturellen Entwicklung einer zweisprachigen Person. Der Fall der frühen Zweisprachigkeit ist insofern ein besonderer, als der Erwerb beider Sprachen parallel zur Entwicklung des Kindes verläuft. So sollen Kinder eine zweite Sprache leichter und besser als Erwachsene erlernen, weil ihr Zugang ein natürlicher ist, der durch die Sprachentwicklung unterstützt wird. Haben Kinder bis zum Eintritt in die Pubertät keine Sprache erlernt, werden sie es später nie mehr vollständig nachholen können. Diese Annahme wird in der Literatur als „critical period hypothesis“ aufgeführt. Befürworter einer solchen sensiblen Phase nehmen an, dass Kinder Sprachen leichter lernen als Erwachsene auf Grund einer größeren Plastizität des Gehirns und einer noch nicht abgeschlossenen Lateralisation der Gehirnhälften. Neuere Studien leugnen zwar das Vorhandensein einer sensiblen Phase für das Erlernen der Sprache in der Kindheit nicht, kritisieren allerdings

die Tatsache, dass der Zeitpunkt der Lateralisation umstritten ist, und Kinder bei empirischen Tests ihren Vorteil gegenüber Erwachsenen nur im Bereich der Intonation und Aussprache behaupten konnten (siehe Kapitel 3.1.).

Der Vorteil, eine Sprache im Erwachsenenalter zu lernen, besteht darin, dass der Lerner durch den abgeschlossenen Erstspracherwerb andere Lernmöglichkeiten, nämlich begriffliche und analytische zur Verfügung hat. Die typisch sequentiellen Bereiche von L2, die Auffassung von Grammatik, die formale Regelextraktion, sind vom Erwachsenen leichter als von kleinen Kindern zu lernen. Dies ermöglicht es uns im Erwachsenenalter eine Sprache in ihrer Gesamtheit nicht einfach leichter oder schwerer zu lernen als die erste, sondern *anders*. Der gravierende Nachteil besteht allerdings darin, dass man trotz notwendiger Motivation eine Fremdsprache zu lernen, oft aus beruflichen oder privaten Gründen einfach nicht mehr die notwendige Zeit dafür hat. (vgl. List 1987; Romaine 1995: 7ff)

Der Vorteil der Jugend ist, für den Erwerb von L2 in der Regel noch mehr Zeit zur Verfügung zu haben, als später im Erwachsenenalter. Allerdings mangelt es oft an der notwendigen Motivation. (vgl. Stern 1962; Mc Laughlin 1984: 68ff)

2.3.2 Ausgewogene versus dominante Zweisprachigkeit

In dieser Einteilungsart werden die erreichten Kompetenzen in L1 und L2 miteinander verglichen. Theoretisch besitzt ein ausgewogener Zweisprachiger in beiden Sprachen den selben Grad an Kompetenz, ein dominanter hat in der einen Sprache eine höhere Fertigkeit als in der anderen.

1. ausgewogene Zweisprachigkeit (<i>balanced bilingualism</i>)	Kompetenz L1 = Kompetenz L2
2. dominante Zweisprachigkeit (<i>dominant bilingualism</i>)	Kompetenz L1 > Kompetenz L2

In Wirklichkeit werden Zweisprachige nur in Ausnahmefällen ein Gleichgewicht zwischen beiden Sprachen herstellen können. Begriffe wie „*balanced bilinguals*“ entsprechen idealisierten Konzepten, die sich nicht auf die Mehrheit der zweisprachigen

Personen anwenden lassen können. Es wird nur sehr selten zutreffen, dass jemand in zwei Sprachen, in jeder Situation, gleich gut redet, schreibt und liest. Abgesehen davon bleibt die erreichte Kompetenz in Sprachen mit der Zeit selten konstant. In der Literatur werden meist jene Personen als ausgewogene Zweisprachige bezeichnet, die in beiden Sprachen eine altersangemessene Kompetenz vorweisen können, was anhand von Leistungstests überprüft wird. Das Problem bei dieser Art von Tests ist, dass oft nur die passive Kompetenz geprüft wird, nicht aber der aktive Gebrauch beider Sprachen. Kann jemand auch dann als ausgewogener Zweisprachiger bezeichnet werden, wenn er zwar eine ausgewogene Fertigkeit in beiden Sprachen besitzt, aber nur eine davon regelmäßig anwendet? Was außerdem bedeuten „altersgemäße Fertigkeiten“? Die Meinungen differieren, wenn es darum geht, sich einig zu werden, was ein Kind ab welchem Alter können sollte. Die Gefahr bei dieser Art von Tests ist nicht nur, dass Uneinigkeit über die Begriffe herrscht, sondern auch, dass die Kriterien nur sehr schwer zu erfüllen sind und die Gruppe der „ausgewogenen Zweisprachigen“ immer kleiner und elitärer wird, um nicht zu sagen nur in der Theorie existiert. Aus diesem Grund ist es vermutlich besser, sich die Gruppen der ausgewogenen und dominanten Zweisprachigen nicht wie zwei voneinander unabhängige Gruppen vorzustellen, sondern vielmehr als zwei Extrempunkte, die durch ein Kontinuum miteinander verbunden sind.

Für die meisten Zweisprachigen gilt, dass die eine Sprache dominanter als die andere ist. Die Dominanz einer Sprache kann sich allerdings auch durch die Erziehung, einen wechselnden Freundeskreis, den Wohnsitz, die Arbeit, usw. ändern. Ein in Österreich lebendes Kind kann beispielsweise in einer Spanisch sprechenden Familie erzogen worden sein. In der frühen Kindheit, wird Spanisch die dominante Sprache sein. Wenn aber in der Schule und in der näheren Umgebung Deutsch gesprochen wird, kann das Gewicht sich auf die deutsche Sprache verschieben. Zu einem späteren Zeitpunkt, wenn der Beruf in einem Spanisch sprechenden Land ausgeübt wird, wird sich das Gewicht vermutlich wieder auf die spanische Sprache legen. Sollte es also tatsächlich eine ausgewogene Zweisprachigkeit geben, ist diese meist nur eine bestimmte Zeitspanne lang vorhanden. (vgl. Baker & Prys Jones 1998:12f; Hamers & Blanc 1983: 23f; Mc Laughlin 1984: 9).

2.3.3 Kompakte versus koordinierte Zweisprachigkeit

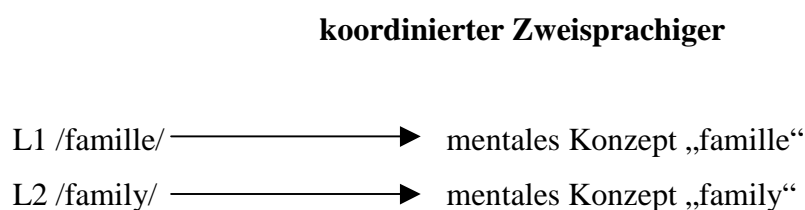
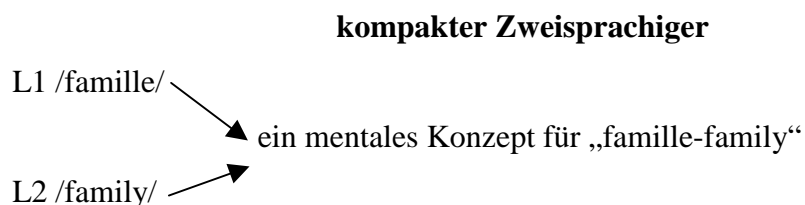
Bei dieser Art der Einteilung wird das Verhältnis zwischen Sprache und Denken beim Zweisprachigen untersucht, genauer gesagt, die Art und Weise, wie die semantischen Einheiten (die Bedeutungen) kognitiv repräsentiert sind.

1. Kompakte Zweisprachigkeit (<i>compound bilingualism</i>)	L1 und L2 = das selbe mentale Konzept
2. Koordinierte Zweisprachigkeit (<i>coordinate bilingualism</i>)	L1 = mentales Konzept 1 L2 = mentales Konzept 2

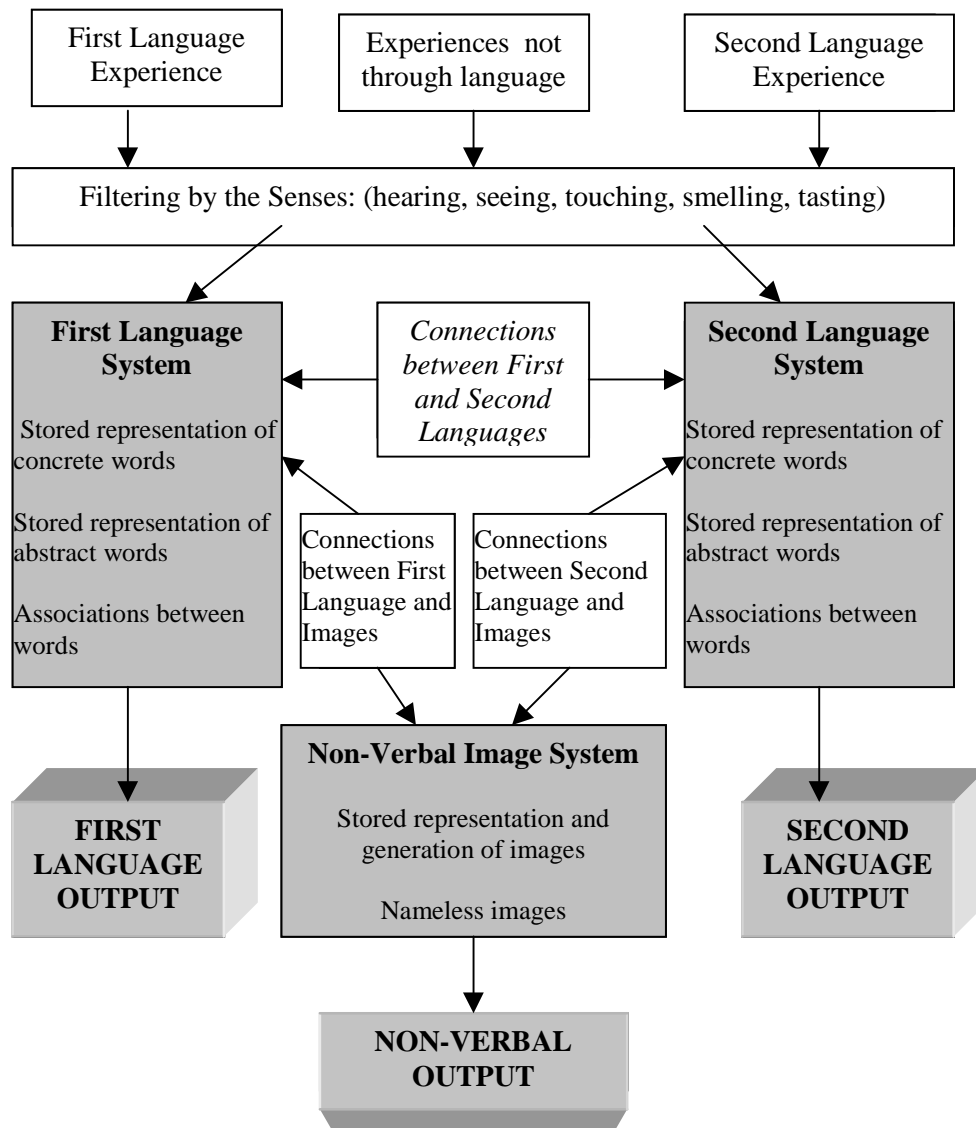
Nach Weinreich (vgl. 1953:9f) und Hamers & Blanc (vgl. 1983:23f) haben die gleichen Wörter in den zwei Sprachen unterschiedliche Bedeutungen und beziehen sich auf verschiedene Konzepte beim koordinierten Zweisprachigen. Das bedeutet, dass eine Person, die jede Sprache in einer von der anderen getrennten Umwelt erlernt, die Wörter getrennt speichert und für jedes Wort eine spezifische Bedeutung hat.

Der kompakte Zweisprachige lernt beide Sprachen im selben Kontext, Lern- und Verwendungsfelder überlappen sich weitgehend. Für die einander entsprechenden Wörter hat er dieselbe Vorstellung. (vgl. Bechert 1991:54)

Um diese Unterscheidung zu illustrieren, möchte ich ein Beispiel von Hamers & Blanc (vgl. 1983:23) verwenden, die anhand des englischen und französischen Wortes für „Familie“ (family/famille) die zwei Typen folgendermaßen darstellen:



Nach jüngsten Erkenntnissen können beide Modelle auch zu einem zusammengefasst werden. Das neueste Modell, das „Bilingual Dual Coding Model“ (in Baker & Prys Jones 1998: 83f), verbindet sowohl die Idee der Trennung als auch die der Einheitlichkeit der mentalen Repräsentation von L1 und L2 bei Zweisprachigen.



Bei diesem Diagramm werden folgende Punkte berücksichtigt:

- Zweisprachige besitzen zwei voneinander getrennte verbale Sprachsysteme, eines für jede Sprache.

- Unabhängig und getrennt von den verbalen Sprachsystemen gibt es ein non-verbales System. Dieses System beinhaltet Bilder und non-verbale Assoziationen, die wir mittels unserer Sinne wahr- und aufnehmen. Es wird von den beiden Sprachsystemen geteilt.
- Zwischen den verbalen Sprachsystemen von L1 und L2 gibt es Verbindungen, z.B. im Vokabular.
- Ein wichtiger Teil dieses Modells sind die direkten Verbindungskanäle zwischen L1 und L2 sowie zwischen dem non-verbalen System und L1 und L2. Die Verbindungen zwischen den Sprachen selbst ermöglichen Assoziationen und Übersetzungstätigkeiten, die durch gemeinsame Eindrücke aus dem non-verbalen System unterstützt werden.

2.3.4 Bi- versus monokultureller Zweisprachiger

1. Bikulturelle Zweisprachigkeit <i>(bilingualité biculturelle)</i>	doppelte kulturelle Zugehörigkeit und bikulturelle Identität
2. Monokulturelle Zweisprachigkeit <i>(bilingualité monoculturelle)</i>	kulturelle Zugehörigkeit und Identität nur zu einer Sprache
3. Fehlende kulturelle Zugehörigkeit <i>(bilingualité acculturée anomique)</i>	unklare kulturelle Zugehörigkeit und undefinierte kulturelle Identität

Zweisprachige können nach ihrer kulturellen Zugehörigkeit und Identität eingeteilt werden. Ein bikultureller Zweisprachiger identifiziert sich positiv sowohl mit der einen als auch mit der anderen kulturellen Gruppe, der er angehört und wird von den jeweiligen Mitgliedern beider Gruppen als einer der ihren anerkannt. In den meisten Fällen gehen bikulturelle und ausgewogene Zweisprachigkeit Hand in Hand. Es ist allerdings durchaus möglich, dass Bikulturalität empfunden wird, der Grad der erreichten Kompetenzen in L1 und L2 aber mehr oder weniger stark voneinander abweicht.

Auf der anderen Seite kann es genauso gut sein, dass jemand eine annähernd ausgeglichene Kompetenz in L1 und L2 erreicht, sich aber dennoch nicht mit beiden Kulturen identifiziert und somit monokulturell bleibt.

Eine Entwicklung in der Zweisprachigkeit kann auch dazu führen, dass eine Person ihre frühere kulturelle Identität aufgibt und diese an die Kultur von L2 angleicht. Im schlimmsten Fall gibt jemand seine kulturelle Identität mit L1 auf, um jene von L2 anzunehmen, schafft die neue Anpassung aber aus bestimmten Gründen nicht. Häufig stehen Kinder von Migranten vor diesem Problem. Wird ihre Kultur in der neuen Umgebung nicht anerkannt, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass sie die Identifikation mit dieser in der Folge ablehnen und versuchen, sich die Kultur der Umgebung anzueignen. Herrschen in dieser Kultur allerdings ethnisch-biologische Regeln vor, die erfüllt werden müssen, um als Mitglied akzeptiert zu werden, wird es für diejenigen, der diesen Richtlinien (wie z.B. Hautfarbe) nicht zur Genüge nachkommt, unmöglich in diesen Kreis aufgenommen zu werden. Somit hängt diese Kategorie der Unterscheidung nicht nur mit der Person selbst zusammen, sondern ist auch abhängig vom Wertesystem der Kultur von L2. (vgl. Hamers1983:25ff; Grosjean 1982: 157f)

2.3.5 Additive versus subtrahierte Zweisprachigkeit

Diese Einteilung wird nach der soziokulturellen Relation beider Sprachen getroffen.

<p>1. Additive Zweisprachigkeit (<i>bilingualité additive</i>)</p>	<p>L1 und L2 sind sozial aufgewertet und ergänzen einander: harmonische Entwicklung der Zweisprachigkeit</p>
<p>2. Subtrahierte Zweisprachigkeit (<i>bilingualité soustractive</i>)</p>	<p>L2 wird zum Nachteil von L1 aufgewertet, die Sprachen konkurrieren</p>

Diese Unterscheidung wurde erstmals von Lambert (1974,1977) getroffen. Die beiden Formen entwickeln sich in Abhängigkeit zum soziokulturellen Milieu, in dem die zweisprachige Erfahrung stattfindet und zur Art und Weise, wie die betroffene Person die zwei Sprachen selbst bewertet.

In der additiven Form werden beide Sprachen und Kulturen positive Elemente in die Entwicklung des Kindes einbringen. Das Kind profitiert auf kognitiver Ebene am meisten, weil es Reize aus zwei verschiedenen Richtungen erhält und eine größere kognitive Flexibilität als ein einsprachiges Kind entwickelt.

Im Gegensatz dazu wird sich die subtrahierte Zweisprachigkeit entwickeln, wenn L1 und L2 sich nicht ergänzen, sondern in Konkurrenz zueinander stehen. Diese Situation trifft man beispielsweise an, wenn ein Kind, das einer ethnolinguistischen Minderheit angehört, in der Schule in der Nationalsprache unterrichtet wird, die mehr Prestige genießt. Die eigentliche Muttersprache wird zu Gunsten der Nationalsprache vernachlässigt und die entsprechenden linguistischen Fertigkeiten verschlechtern sich. Sind zusätzlich dazu die linguistischen Fertigkeiten in der Nationalsprache ebenfalls nicht ausgereift, ist es möglich, dass die kognitive Entwicklung des Kindes gebremst wird, und im Extremfall hinter der eines einsprachigen Kindes zurückbleibt. (vgl. Hamers & Blanc 1983:25)

2.4 THEORIEN ZUM SPRACHERWERB

Im Zusammenhang mit der Erforschung der Sprachentwicklung und den Bedingungen, die zum Erwerb einer Sprache führen, ist immer wieder die Frage nach einer sensiblen Phase laut geworden. Eine kritische Phase ist für den Erwerb einer bestimmten Fähigkeit prägend. Werden derartige Phasen nicht genutzt, kann unter Umständen das in einer solchen Phase zu Lernende nicht mehr nachgeholt werden. Man kann sie sich als eine Art zeitliches Fenster vorstellen, in dem bestimmte Erfahrungen einen bedeutenden und nachhaltigen Einfluss auf das Verhalten ausüben können. Die Erfahrung kann verschiedene Bedeutungen haben: durch sie werden bestimmte Fähigkeiten geweckt, einige behalten und andere ohne ihren Einfluss verschwinden. Was in dieser Zeit versäumt wird, ist später nicht mehr nachzuholen.

Gibt es eine kritische Phase, um eine Sprache zu lernen? Es ist nicht einfach auf diese Frage zu antworten, da kaum ein Mensch ganz ohne Sprache aufgewachsen ist, und es beinahe unmöglich ist, Experimente auf diesem Gebiet durchzuführen. Kein Wissenschaftler ist heute mehr dazu bereit, die Versuche von Pharaos Psantik I und Friedrich von Preußen wieder aufzunehmen und weiterzuführen. Diese Herrscher hatten den Versuch unternommen, Neugeborene in einem von der Außenwelt isolierten Raum

aufzuziehen und den für die Erziehung verantwortlichen Personen das Verbot auferlegt, je mit den Babys auch nur ein Wort zu wechseln. Die Idee, die dahintersteckte, war es, die Ursprache zu erforschen, die – so meinte man – spontan entwickelt würde und den Zeitpunkt zu bestimmen, zu dem dies geschehen sollte. Im Fall des Pharaos sollen die Kinder „von Natur aus“ Phrygisch gesprochen haben. In Wirklichkeit war dies auch die Sprache des Hirten, der die Aufsicht überhatte und aus Mitleid die Befehle des Pharaos mißachtet hatte. Die von Friedrich III von jeglichem sprachlichen Kontakt isolierten Babys hatten weniger Glück: sie starben alle.

Auch Berichte von Wolfskindern wurden als Argument für die Existenz einer sensiblen Phase herangezogen. „Wolfskinder“ oder auch „wilde Kinder“ sind Kinder, die ohne sprachlichen Kontakt aufwuchsen. Als sie gefunden wurden, gingen sie auf vier Beinen, ernährten sich wie Tiere und konnten keine menschlichen Laute formen. Auch nach ihrer Reintegration in die Gesellschaft schaffte es keines der Wolfskinder, die Sprache richtig zu erlernen. Zu den bekanntesten Fällen zählen die von Viktor und von Genie.

Victor wurde im 18. Jahrhundert im Alter von etwa zwölf Jahren im französischen Aveyron entdeckt. Jean Itard, der sich der Erziehung des Jungen annahm und ein Buch darüber schrieb („Mémoire et rapport sur Victor de l’Aveyron“ herausgegeben in: Lucien Malson, „Les enfants sauvages: mythe et réalité“, Paris, Editions France Loisirs, 1981), scheiterte an seinem Versuch, Victor die Sprache beizubringen. In sechs Jahren lernte Victor nur, ein paar geschriebene Wörter zu erkennen und so gut wie gar nicht zu sprechen.

Genie wurde 1970 in Kalifornien mit 13 Jahren entdeckt. Seit ihrem zwanzigsten Lebensmonat war sie gefesselt und von allen Menschen isoliert in einem Hinterzimmer auf einem Klosettstuhl gefangen gehalten worden. Sie hatte keinerlei sprachlichen Kontakt gehabt. Ihr Vater und ihr älterer Bruder hatten sie, wenn sie ihr einen Fressnapf hinstellten, höchstens angebellt, und alle ihre eigenen Lautäußerungen waren vom Vater bestraft worden. Als sie mit 13 Jahren befreit wurde, verstand und sprach sie keine Sprache. Trotz aller Bemühungen, ihr Sprechen beizubringen, lernte sie es nie richtig. Sie schaffte zwar im Bereich der Lexik minimale Fortschritte, blieb aber unfähig, einen syntaktisch korrekten Satz zu formen. (vgl. Boysson-Bardies 1996: 110ff, Zimmer 1986:25f)

Beide Fälle könnten die These bekräftigen, wonach es ein zeitliches Limit zum Erwerb einer Sprache gibt. Allerdings waren die Überlebensbedingungen dieser Kinder fern jeglicher Normalität, so dass Schlüsse über ihre Unfähigkeit sprechen zu lernen nur mit großer Vorsicht zu ziehen sind. Erkenntnisse aus der Neurophysiologie (siehe nächstes Kapitel) unterstützen die Annahme einer sensiblen Phase allerdings für den Spracherwerb.

Die Frage ist nun, inwieweit diese Erkenntnisse auch für den Erwerb einer zweiten Sprache zutreffen. Lernen Kinder eine zweite Sprache tatsächlich leichter? Sind sie Erwachsenen in den unterschiedlichen sprachlichen Fertigkeiten überlegen? Die Antworten darauf sollen im folgenden Kapitel untersucht werden.

2.4.1 Neurophysiologische Voraussetzungen

In ihrem berühmt gewordenen Buch „Speech and Brain Mechanism“ (1959) haben die beiden kanadischen Neurophysiologen Penfield und Roberts die Auffassung vertreten, dass es so etwas wie einen biologischen Zeitplan für das Sprachenlernen gäbe. Sie stützen sich dabei auf die Tatsache, dass das Gehirn von Kindern im Falle von Verletzungen regeneriert, wenn bestimmte Sprachareale betroffen waren, das von Erwachsenen hingegen nur sehr schwer bis gar nicht.

Nach Auffassung Eric Lennebergs (1967) ist der Mensch mit einem speziesspezifischen Spracherwerbsmechanismus ausgestattet, der entsprechend einem genetisch determinierten Reifungsplan funktioniert. Das bedeutet, dass der Reifungsgrad des Gehirns die Grundlage und Voraussetzung für die Entfaltung der kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten bildet. Lenneberg berief sich dabei auf Reifungsvorgänge im Gehirn und auf Ergebnisse in der Aphasieforschung. Unter anderem stellte er fest, dass Kinder, die Opfer einer Läsion im Gehirnbereich geworden waren, um so besser wieder sprechen lernten, je früher sich der Unfall oder die Operation ereignet hatte. Entstand die Verletzung noch vor dem ersten Lebensjahr, war die Heilung komplett. Ereignete sie sich später, um so mehr Schwierigkeiten traten im Bereich der Syntax auf. (vgl. Oksaar 1987:31)

Laut Gudula List (in: Apeltauer 1987: 87ff) kommt Kindern dabei der Prozess der Lateralisierung und die noch vorhandene Plastizität des Gehirns zur Hilfe. Bereiche, die vorwiegend in der einen Gehirnhälfte angesiedelt sind, können bei Bedarf von der anderen Gehirnhälfte übernommen werden. Für die Zwecke des Spracherwerbs wird das menschliche Gehirn immer weniger flexibel, da es mehr und mehr unter linkshemisphärischen Einfluss gerät. In den ersten beiden Lebensjahren sind die Sprachfunktionen nur in geringem Maße lokalisiert. Beide Hemisphären sind in gleicher Weise fähig, die neurophysiologischen Sprachprozesse zu steuern. Das kommunikative Verhalten von Kindern beim Sprachbeginn ist noch entschieden spontan, gestalthaft, rechtshemisphärisch betont. Zwischen dem dritten und dem 10. bis 14. Lebensjahr verlagern sich die Sprachfunktionen des Gehirns zunehmend in die linke Hemisphäre. Kinder im Einschulungsalter werden neugierig auf Grammatik und schränken ihre rechtshemisphärischen Wahrnehmungsqualitäten ein, um sich auf die analytisch-synthetischen Prozesse zu konzentrieren; die rechte Gehirnhälfte bleibt jedoch zu etwa 25% an den Sprachfunktionen beteiligt. Später werden dann wieder vermehrt kooperative, beid-hemisphärisch bestimmte Organisationsformen eingespielt:

„Während dieser Zeit kann ein Verlust oder eine Beeinträchtigung der Sprachfähigkeit, die durch eine Verletzung der einen Hemisphäre ausgelöst wurde, dadurch ausgeglichen werden, daß[ss] die Sprachfähigkeit in der anderen stufenweise wieder aufgebaut wird. Aus dem Umstand, daß[ss] diese „Plastizität“ der Gehirns nach Abschluß[ss] der „Kritischen Phase des Spracherwerbs“ verloren geht und nach dem 14. Lebensjahr primäre Spracherwerbsprozesse nur mehr bedingt nachgeholt werden können, wurde gefolgert, daß[ss] das Kind von seiner Geburt bis zum Beginn der Pubertät nicht nur seine eigene, sondern auch weitere Sprachen „natürlich“, und d.h. weitgehend mühelos erwerben kann.“ (Maier 1991:31)

Allerdings gibt es viele Wissenschaftler, die diese Annahme kritisieren. Unter anderem ist der Zeitpunkt der Lateralisierung umstritten. Die Spezialisierung der Hemisphären beginnt nicht erst mit dem zweiten Lebensjahr, wie noch von Lenneberg angenommen. Schon beim 22 Wochen alten Embryo wurden anatomische Assymetrien im Gehirn gefunden. Van Parreren (1976) bezeichnet das physiologische Argument als schwach, weil es die Möglichkeit außer Acht lasse, dass die frühe Plastizität später durch inzwischen entwickelte Lernstrategien aufgewogen werden könne. Larsen-Freeman und Long (1991) meinen, dass es zwar biologische Beschränkungen für den Zweitspracherwerb gäbe, diese aber nicht so verstanden werden dürften, dass nach der sogenannten sensiblen Phase kein effektives Sprachenlernen mehr möglich sei. Die von Lenneberg geweckten Hoffnungen, es gäbe einen Zusammenhang zwischen der

Plastizität des kindlichen Gehirns und einem „natürlichen“ - im Sinne von mühelosen - Spracherwerb, wurden im Lauf von Versuchen der Fremdsprachenvermittlung im Elementar- und Primärbereich zunehmend enttäuscht. (vgl. Maier 1991: 43)

Trotzdem gilt die unbestrittene und oftmals bewiesene Tatsache, dass Kinder fremde Sprachen umso leichter lernen, je früher sie damit beginnen. Dieser Widerspruch lässt sich lösen, wenn man diesen kindlich mühelosen Spracherwerb nicht nur einseitig und monokausal als Ergebnis eines neurophysiologischen „Idealzustandes“ betrachtet, *„sondern ihn als Resultat des Zusammenwirkens von Reife- und Lernprozessen sieht, in denen die existenzielle Motivation des Kindes und ein optimaler linguistischer Input die entscheidende Rolle spielen.“* (Maier 1991: 43)

Trotzdem gibt es zwei Bereiche der Sprache, für die der neurophysiologische und sprachliche Entwicklungsstand des Vorschul- und auch Grundschulkindes eine besonders günstige Voraussetzung für die muttersprachliche und fremdsprachliche Förderung bietet: Intonation und Aussprache:

„Kinder, die sich in einem Alter befinden, in dem sie ihre Kommunikation noch sehr intensiv rechtshemisphärisch gestalten, haben es auch in einer für sie zunächst fremden Sprache besonders leicht, die um die Sprache herumgelagerten Informationen zu verarbeiten, also etwa deren paraverbalen Anteile anzunehmen. Daher kommt es, daß[ss] Intonation und Aussprache sich bei Kindern auch in mehreren Sprachen so mühelos einstellen können. Andere Bereiche der Sprache jedoch, nämlich die typisch sequentiellen, die Auffassung von Grammatik, die formale Regelextraktion, sind vom Erwachsenen leichter als von kleinen Kindern zu leisten.“ (List 1987: 95f)

Zu diesen paraverbalen Anteilen, die Kinder leichter als Erwachsene aufnehmen, zählen die Phoneme einer Sprache. Von seiner Geburt an erkennt ein Neugeborenes die Stimme seiner Mutter unter anderen bereits heraus. In der Mitte seiner zweiten Lebenswoche kann es bereits eine menschliche Stimme von anderen Geräuschen unterscheiden. Im vierten Monat gelingt ihm die Unterscheidung einer weiblichen von einer männlichen Stimme. Mit drei Monaten, noch bevor es den Stimmen ein Geschlecht zuordnen kann, hat das Neugeborene bereits damit angefangen, Phoneme zu unterscheiden. Diese genetisch vorprogrammierte Fähigkeit, Laute nach ihrer Bedeutung zu erkennen, verliert sich allerdings relativ rasch im Alter zwischen 6 und 10/12 Monaten. Das Ohr reagiert immer weniger sensibel auf lautliche Gegensätze, die

in seiner Umgebung nicht vorkommen, weil es sie in der jeweiligen Sprache einfach nicht gibt. Die Unfähigkeit der erwachsenen Japaner das /r/ vom /l/ zu unterscheiden, hat ihren Ursprung im frühzeitigen Aufmerksamkeitsverlust der japanischen Kinder für einen phonetischen Kontrast, den es in ihrer Sprache nicht gibt. Zu einem Zeitpunkt, wo das Kleinkind beginnt, die Laute zu memorisieren, die später seine Lexik formen werden, muss das, was nicht bedeutungsunterscheidend ist, auch nicht länger das Gehirn mit unnötigem Ballast beanspruchen. Die Abwesenheit der Stimuli aus der Umgebung hat eine Stabilisierung der Synapsen zur Folge. (vgl. Hagege 1996:27ff, Boysson-Bardies 1996:57ff)

Heute wird besonders Wert darauf gelegt, dass es abgesehen von neurophysiologischen Faktoren eine Reihe anderer Faktoren gibt, die ihrerseits großen Einfluss auf einen erfolgreichen Erwerb von L2 haben. Kinder brauchen weniger Erklärungen, als vielmehr Motivation und vor allem die Vermittlung einer positiven Einstellung gegenüber L2 von Eltern, Familie und Umwelt. (vgl. Baker 1995; Romaine 1995; Candelier 1995)

2.4.2 Soziolinguistische Voraussetzungen

Damit eine Zweisprachigkeitserziehung in der Kindheit gelingt, ist das soziale Ansehen der beteiligten Sprachen ein ganz wesentlicher Faktor. Hat die eine der beiden Sprachen ein geringeres Sozialprestige, führt dies meist zu negativen Einstellungen zu dieser Sprache und zur Zweisprachigkeit. Im schlimmsten Fall wird die Sprache mit dem geringeren Sprachprestige verweigert. Das Sozialprestige einer Sprache hängt von verschiedenen Faktoren ab. Kinder übertragen oft den Sozialstatus der Menschen auf die Sprache. Gastarbeiter-, Minderheiten- und Einwanderersprachen haben oft mit negativen sozialen Vorurteilen aus der Umgebung zu kämpfen. Abschätziges Urteile in Gegenwart der Kinder können bei diesen zu einer Sprachkrise führen. Bei Erwachsenen wird das Sozialprestige einer Sprache eher durch ökonomische, politische und kulturelle Werte bestimmt. Sprachen aus ökonomisch und politisch starken Ländern oder solchen, die eine kulturelle Tradition repräsentieren, haben ein höheres Sozialprestige. Daher wird sich in der Zweisprachigkeitserziehung eine z.B. dialektale Sprache ohne politischen und ökonomischen Hintergrund in Kombination mit einer angesehenen

europäischen Sprache schwertun. (vgl. Jonekeit & Kielhöfer 1995:24f, Hamers und Blanc 1983:216ff)

2.4.3 Pädagogisch-Psychologische Voraussetzungen

Nach wie vor gibt es negative Urteile und Vorurteile gegenüber der Zweisprachigkeitserziehung. Wichtig ist es, sich selbst als Elternteil darüber im Klaren zu sein, was es mit diesen auf sich hat und sich mit der Thematik eingehend zu beschäftigen, um nicht verunsichert zu werden, wenn man mit Vorurteilen konfrontiert wird. Geht man selbst mit Vorurteilen an die Sache heran, können sich diese Prophezeiungen auch von selbst erfüllen. Eine positive Einstellung hingegen wird auch zu positiven Ergebnissen führen. Dabei kann es auch sehr hilfreich sein, sich Gleichgesinnten anzuschließen und Erfahrungen auszutauschen. Damit können Unsicherheiten abgebaut und die eigene Einstellung gefestigt und bewahrt werden.

2.4.4 Zusammenfassung

Wenn die Meinungen über eine kritische Phase für den Zweitsprachenerwerb auch differieren, bin ich selbst davon überzeugt, dass die Kindheit, unter Berücksichtigung der Umweltbedingungen, der beste - im Sinne von „unbeschwerteste“ - Zeitpunkt für den Erwerb einer zweiten Sprache ist. Ich hüte mich dabei zu behaupten, Kinder würden eine Sprache in jeder Hinsicht besser als Erwachsene lernen. Bis auf den Bereich der Intonation und Aussprache haben Studien auch belegt, dass die meisten Erwachsenen die selben Ergebnisse erzielen können. Aber mit fortschreitendem Alter kann jeder an sich selbst beobachten, dass das Lernen einer Sprache seine Leichtigkeit einbüßt. Ein Kind benötigt keinerlei Sprachunterricht. Eine Sprache zu hören und selber anzuwenden genügt ihm. Dieser spontane, unangestregte, inzidentielle Spracherwerb verliert sich mit der Pubertät. Entweder fehlt die Motivation, oder man hat einfach keine Zeit mehr dazu, sich dem Lernen einer neuen Sprache zu widmen. Die Grammatik wird nicht mehr aufgesogen, sie muss eingeübt werden. Zum ersten Mal wird Schülern bewusst, dass es überhaupt so etwas wie Grammatik gibt. Die Leichtigkeit und Sicherheit, mit der eine Sprache automatisch und ohne Nachdenken hervorgebracht wird, will sich nicht mehr so richtig einstellen lassen.

2.5 Sprache und Denken – Die Theorie von Jean Piaget

Auf den ersten Blick scheint die Beziehung zwischen Denken und Sprache einfach zu sein: man denkt und drückt dann das Gedachte in Worten aus. Aber oft denkt man erst, indem man spricht oder bedenkt rückblickend, was gerade aus einem hervorgesprudelt ist. Es stellt sich also die Frage: Sprechen wir, weil wir denken oder denken wir, weil wir sprechen? Was von beiden kommt zuerst; sind Sprechen und Denken zwei getrennte Funktionen oder ist Denken nichts weiter als lautloses Sprechen? Ist ihre Trennung künstlich oder sind Denken und Sprechen zwei Aspekte eines einheitlichen Vorgangs, der beiden zugrunde liegt?

Sicher ist nur, dass sich keine einheitliche Theorie für das Wesen und die Beziehung von Denken und Sprache finden lässt. Vielleicht liegt es daran, dass beide das Wesen des Menschen widerspiegeln, das durch eine einzige handliche Theorie nicht wiedergegeben werden kann. Im Groben lassen sich drei Positionen unterscheiden, die sich mit dem Primat des Denkens oder der Sprache befasst haben:

- Die Vorrangstellung der kognitiven Entwicklung (Piaget 1989, Macnamara 1966, Slobin 1978)
- Die Vorrangstellung der sprachlichen Entwicklung (Sapir 1921, Whorf 1956, Cummins 1976)
- Die Interdependenz zwischen kognitiver und sprachlicher Entwicklung (Bruner 1964)

In der Folge soll nur auf die Theorie des Primats der kognitiven Entwicklung eingegangen werden, die von einem Pionier auf dem Gebiet der kognitiven Psychologie entwickelt wurde: Jean Piaget (1896-1980), Schweizer Biologe und Psychologe. Obwohl seine Arbeit heute in vielen Fällen kritisiert, modifiziert oder schlichtweg abgelehnt wird, gilt sie doch als richtungsweisend. Für die vorliegende Arbeit ist sie deswegen von besonderem Interesse, weil die von Piaget entwickelten kognitiven Tests erstmals herangezogen wurden, um ein- und zweisprachige Kinder zu vergleichen.

2.5.1 Piaget und die kognitive Entwicklung des Kindes

Piaget versuchte die unterschiedlichen Stufen der Denkentwicklung bei Kindern und Jugendlichen zu kategorisieren. Sein Modell geht von einem universellen Entwicklungsprozess aus, in dem vier Phasen aufeinanderfolgen. Die Entwicklung in jeder Phase wird einerseits durch die Akkomodation (die Anpassung der Person an Situation oder Gegenstand) und andererseits durch die Assimilation (die Anverwandlung der Umwelt an das Handlungs- und Vorstellungsrepertoire der Person) beeinflusst. Piaget ist davon überzeugt, dass das Denkvermögen des Menschen nicht von sich aus reift, sondern durch soziale Stimulation hervorgebracht wird. Die im Verlauf der einzelnen Phasen erworbenen Eindrücke und Fähigkeiten werden in Schemata der Wahrnehmung, Orientierung, des Verstehens und der Deutung sowie der Sprache geordnet. Die Entwicklung der Handlungs- und Denkfähigkeit läuft in vier Stufen ab, von denen die Bewältigung jeder einzelnen die Voraussetzung für die Bewältigung der nächstfolgenden ist. (vgl. Maier 1991:35; Furth 1972¹; Piaget 1989)

1. sensomotorische Phase
2. präoperationales, anschauliches Denken
3. Stufe der konkreten Operationen
4. Stufe der formalen Operationen

Das Alter, in dem das Kind eine bestimmte Phase durchläuft, ist individuell verschieden, die Abfolge der Perioden jedoch obligatorisch.

2.5.2 Die sensomotorische Phase

Diese Stufe dauert von der Geburt bis etwa zum zweiten Lebensjahr. Das Kind entwickelt die Koordination zwischen Wahrnehmungsschemata und motorischen Schemata. Vergleicht man die kognitiven Leistungen eines Neugeborenen mit denen eines Zweijährigen, wird man allerdings große Unterschiede erkennen, weswegen Piaget diese Phase noch in 6 weitere Abschnitte unterteilt hat. Die einzelnen Abschnitte werden hier aus Platzgründen nicht detailliert untersucht, aber die wichtigsten

¹ In: <http://www.weltkreis.com/mauthner/auswahl2/html>

kognitiven Leistungen des Kindes werden im Laufe der gesamten Phase kurz dargestellt.

Durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt lernt das Kind die Konzepte des Raumes, der Zeit und der Kausalität kennen. Die allererste Manifestation der sich dabei entwickelnden Intelligenz ist bei Piaget die **Objektkonstanz**. Damit wird die Fähigkeit bezeichnet, auf Dinge beständig und gleich zu reagieren. Kinder zwischen dem 6. und 8. Lebensmonat entdecken, dass ein Gegenstand auch dann noch existiert, wenn er nicht mehr in ihrem Blickfeld ist. Sie beginnen nach ihm zu suchen, was anzeigt, dass sie bereits eine innere Repräsentation dieses Gegenstandes haben. Vor diesem Wendepunkt übt ein Spielzeug zwar eine starke Anziehungskraft auf das Kind aus, die es aber verliert, sobald der Gegenstand den Sinnen nicht mehr gegenwärtig ist. Hat das Kind die Phase des beständigen Universums erreicht, das auch das eigene Ich als fortdauernden Bestandteil enthält, verläuft die Denkentwicklung in die nächste Phase.

2.5.3 Das präoperationale anschauliche Denken

Diese Phase findet im Alter von 2 - 7 Jahren statt. Der größte Fortschritt, der hier erreicht wird, ist, dass Kinder lernen auch dann an Objekte zu denken, wenn diese gar nicht mehr anwesend sind. Piaget unterschied zwischen zwei Arten mentaler Repräsentation: dem Symbol und dem Zeichen. Unter Symbolen werden demnach Bilder verstanden, die das Kind für seinen eigenen Zweck benutzt, wohingegen Zeichen konventionelle Bilder sind, die zu Zwecken der Kommunikation eingesetzt werden. Zwischen dem 2. und 4. Lebensjahr steht noch die symbolische Funktion des Denkens im Vordergrund. Kinder nehmen die Funktionsweise von Objekten in ihrer Umgebung wahr, und möchten dann, wenn das Original nicht mehr anwesend ist, funktionale Aspekte dieses Objekts nachahmen. Sie imitieren das Geräusch von Flugzeugen oder die Bewegungen von Autos. Sie verwenden im Spiel irgendeinen Gegenstand für ein bestimmtes Nahrungsmittel oder ein Knäuel Wolle für eine Katze,... Verwendete Symbole ähneln im Gegensatz zu Zeichen ihrem Original meist in irgendeiner Weise. Die Zahl „6“ hat keinerlei Ähnlichkeit mit irgendwelchen 6 Objekten, das Wort „Kuh“ sieht nicht wie eine Kuh aus. Ab dem 4. Lebensjahr etwa verwenden Kinder auch immer mehr Zeichen. Dieser Schritt in der kognitiven Entwicklung ist ein sehr bedeutsamer, da unter anderem ihre Fähigkeit zu sprechen vergrößert wird.

Ein weiterer Fortschritt auf dieser Stufe ist das Erkennen des Unterschieds zwischen einer Klasse von Gegenständen und den Elementen, die zu dieser Klasse gehören. Allerdings ist das Denken des Kindes noch nicht reversibel. Wurde eine Oberklasse in verschiedene Unterklassen unterteilt, ist es dem Kind nicht mehr möglich, diesen Vorgang auch rückgängig zu machen.

Das Denken des Kindes in dieser Phase ist auch dadurch gekennzeichnet, dass es nach wie vor vollkommen seinem gegenwärtigen Zustand verhaftet ist. Die gegebene Wirklichkeit wird für bare Münze genommen. Das Kind ist unfähig, die Welt aus einer anderen Perspektive als der eigenen wahrzunehmen. Diese unkritische Haltung des „Mit-sich-selbst-Beschäftigtseins“ hat Piaget als „egozentrisch“ bezeichnet, ein Terminus der ihm viel Kritik eingebracht hat, weil er in einem anderen Sinn interpretiert wurde, als von Piaget verwendet:

„Dire que l'enfant est égocentrique en ce qui concerne la connaissance du monde physique, c'est donc dire simplement que l'enfant conçoit les choses comme étant tout à la fois telles qu'elles apparaissent (phénoménisme) et douées de qualités semblables aux siennes propres (intentionnalité, force, et vie diffuses, lois obligatoires, etc...). Par exemple, la lune nous suit (phénoménisme) et elle le fait „pour“ nous éclairer, nous surveiller ou tout ce que l'on voudra. (Piaget 1989:70)

Die „egozentrische“ Haltung des Kindes hat nichts mit dem Terminus „egoistisch“ zu tun. Der Terminus „egozentrisch“ darf auch nicht auf diese Weise interpretiert werden, dass die Kinder so sehr mit sich selbst beschäftigt sind, dass sie nicht dazu bereit wären, soziale Kontakte herzustellen. Mit „egozentrisch“ ist gemeint, dass das Kind nicht im Stand ist, zwischen seinem eigenen und einem anderen Standpunkt zu differenzieren, und aus diesem Grund alles auf sich bezieht. Deswegen glaubt es auch, wie im von Piaget verwendeten Beispiel, dass der Mond ihm folgen würde, um ihm den Weg zu beleuchten. Ein Junge zwischen 6 und 7 Jahren wird von sich gerne behaupten, einen Bruder zu haben, aber gleichzeitig stellt er fest, dass sein Bruder keinen Bruder habe. Mit dieser Definition schließen sich die egozentristische Haltung des Kindes und sein soziales Wesen nicht aus.

2.5.4 Die Phase der konkreten Operationen

Der größte Erfolg der Kinder in dieser Phase (etwa zwischen dem 6/7 und 11/12 Lebensjahr) ist das Erlernen von Operationen. Das Kind entwickelt die Fähigkeit, Eindrücke und Handlungen zu verinnerlichen, d.h. in die geistige Anschauung zu rücken, und Operationen nicht mehr nur real, sondern auch im Denken durchzuführen. Sowie sie in der sensomotorischen Periode lernten, Dinge zu bewegen, lernen sie nun die mentalen Bilder aus der präoperationalen Phase zu manipulieren. Die zwei wichtigsten Merkmale von Operationen sind ihre Reversibilität und ihre Kombinierbarkeit. Mit „reversibel“ ist gemeint, dass die ursprüngliche Ordnung wieder hergestellt werden kann während „kombinierbar“ bedeutet, dass das Kind ein und dasselbe Problem aus verschiedenen Perspektiven betrachten und die unterschiedlichen Bedeutungen erkennen kann.

2.5.5 Stufe der formalen Operationen

Piaget bezeichnet diese Phase ab dem 11./12. Lebensjahr als adoleszente Phase der kognitiven Entwicklung. Formale und konkrete Operationen ähneln sich in zweierlei Hinsicht. Beide schließen mentale Operationen ein und sind reversibel. Formale Operationen sind allerdings komplexer: sie werden oft als Operationen von Operationen beschrieben: „*The story of the boy thinking about why he was thinking about why he was thinking about his thinking illustrates the aptness of this description*“ (Siegler 1991: 37). Der Heranwachsende löst sich langsam von der Bindung an konkret-anschauliche Erscheinungen und bildet die Fähigkeit zur Anwendung hypothetisch-deduktiver Methoden und zum Denken in abstrakten Bezugssystemen heraus. Jugendliche lernen, ihre Realität nur als eine von mehreren möglichen zu erkennen, was sie dazu veranlasst, über philosophische Fragen wie Moral, Gerechtigkeit, Ethik, etc... zu grübeln.

Piaget entwickelte verschiedene Tests, um die kognitive Entwicklung des Kindes zu untersuchen und daraus sein Stufenmodell zu konzipieren. Seine Ergebnisse auf diesem Gebiet sind für die Erforschung der Zweisprachigkeit insofern von Bedeutung, als sie in der neueren Forschung dazu herangezogen wurden, den möglichen Einfluss der Zweisprachigkeit auf die Kognition zu erforschen.

2.6 Der Einfluss der Zweisprachigkeit auf das Denken

Die Forschung über den Zusammenhang zwischen Zweisprachigkeit und Denken verlief zunächst sehr einseitig, da sie sich zunächst auf die Erforschung der Intelligenz mittels IQ-Tests beschränkte. In der neueren Forschung ist man der Ansicht, dass IQ-Tests nur einen Teilaspekt der Intelligenz messen können.

2.6.1 Ältere Forschungsansätze

2.6.1.1 Die Zeit der negativen Auswirkungen

Vom 19. Jahrhundert bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts vertrat man die Ansicht, dass Zweisprachigkeit negative Auswirkungen auf die Intelligenz hätte. Wenn schon zwei Sprachen im Gehirn Platz haben müssten, gäbe es weniger Speicherkapazitäten für andere Informationen.

In einer der bekanntesten Untersuchungen, die 1923 von D. J. Saer durchgeführt wurde, wurden 1400 ein- und zweisprachige Kinder verglichen. Das Ergebnis der Studie lautete, dass Einsprachige einen höheren IQ hätten. Der Grund, der dafür angegeben wurde, war, dass Zweisprachige eben nicht so klar denken könnten, weil ihre zwei Sprachen sie geistig verwirren würden. Hat man hingegen als Basis zum Denken nur eine Sprache, ist Verwirrung ausgeschlossen und klares Denken möglich.

Solche Studien werden heute allerdings starker Kritik unterzogen (vgl. Baker 1993:108ff; Baker & Prys Jones 1998:62ff). Erstens wurden die Sprachtests meist nur in englischer Sprache durchgeführt, die bei den meisten Zweisprachigen die schwache Sprache repräsentierte. Wären sie in ihrer starken Sprache durchgeführt worden, wäre man vermutlich zu anderen Ergebnissen gelangt.

Zweitens wurde keine Rücksicht auf Trennung der verschiedenen sozialen Schichten genommen. Die zweisprachigen Probanden kamen z.B. aus verarmten New-Yorker Bezirken oder aus den ländlichen Gegenden von Walesien. Einsprachige kamen vorzugsweise aus gut situierten Familien aus der Stadt, Zweisprachige aus Arbeiterkreisen. Insofern waren die Unterschiede, die man bei derartigen

Untersuchungen fand, weniger auf die Ein- oder Zweisprachigkeit zurückzuführen als vielmehr auf die Schichtzugehörigkeit.

Drittens gibt es ein Problem, das die IQ-Tests selbst betrifft. Inwiefern ermitteln sie tatsächlich den Grad der Intelligenz? Was genau ist Intelligenz? Gibt es nicht auch soziale Intelligenz, musische Intelligenz, politische Intelligenz, wirtschaftliche Intelligenz, strategische Intelligenz, etc...? IQ-Tests werden auf Papier durchgeführt, auf dem, es nur zwei Kategorien gibt: richtig oder falsch. Können alle verschiedenen Formen von Intelligenz mit einer einzigen Frage überhaupt abgedeckt werden? Was jemand als intelligent bezeichnet oder wer für jemanden intelligent ist, ist von Psychologe zu Psychologe, von Lehrer zu Lehrer und von Person zu Person verschieden. Wer sich intelligent verhält oder intelligent ist, wird auch immer vom Wertesystem der betreffenden Gesellschaft abhängig sein. IQ-Tests neigen dazu, nur eine sehr schmale Bandbreite an Fähigkeiten zu messen, die in Abhängigkeit zu dem stehen, was unter akademischer Intelligenz verstanden wird, und sich an besser situierten Gesellschaftsschichten orientiert. Welche Beziehung man auch immer zwischen IQ-Tests und Zweisprachigkeit finden wird, man darf nie außer Acht lassen, dass diese sich immer auf Papier- und Bleistift- Tests bezieht und auf Fragen, die nur die Kategorien richtig oder falsch zulassen.

2.6.1.2 Die Zeit der neutralen Auswirkungen

Zwischen den späten 50er Jahren und den frühen 60er Jahren unseres Jahrhunderts gab es eine Reihe von IQ-Tests, bei denen sich keinerlei Unterschiede zwischen Ein- und Zweisprachigen herausstellten (vgl. Baker 1993:111ff; Baker & Prys Jones 1998:63). Die Tests, die in dieser Zeitspanne durchgeführt wurden, nahmen u.a. Rücksicht auf die unterschiedlichen sozialen Schichten und zeigten damit die Unzulänglichkeiten früherer Untersuchungen auf.

2.6.1.3 Die Zeit der positiven Auswirkungen

Eine der bekanntesten Untersuchungen wurde 1962 von Peal & Lambert (in: Baker & Prys Jones 1998:63f; Hamers & Blanc 1983:91) durchgeführt und leitete einen Wendepunkt in der Erforschung der Zweisprachigkeit ein. Erstens zeigte sie die

methodischen Fehler aus früheren Untersuchungen auf. Zweitens stellte sie fest, dass Zweisprachigkeit nicht unbedingt negative oder neutrale Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung haben muss. Peal & Lambert fanden vielmehr heraus, dass zumindest eine bestimmte Gruppe der Zweisprachigen, nämlich die „*balanced bilinguals*“ kognitive Vorteile gegenüber Einsprachigen aufweisen. Drittens unterstützten die positiven Ergebnisse der Untersuchungen die zweisprachige Politik in verschiedenen pädagogischen Einrichtungen. In Kanada beispielsweise war man nicht länger einem nationalen Minderwertigkeitskomplex ausgesetzt, der auf die Zweisprachigkeit (Englisch/Französisch) des Bundesstaates zurückgeführt worden war. Man empfand die sprachliche Verschiedenheit nunmehr als möglichen Vorteil und war stolz darauf.

Die wichtigsten Ergebnisse aus den Untersuchungen von Peal & Lambert (1962) waren, dass die Gruppe der ausgewogenen Zweisprachigen bei IQ-Tests bessere Ergebnisse erzielten als die Gruppe der Einsprachigen. Die daraus gezogenen Schlüsse lauteten, dass Zweisprachigkeit folgende Vorteile nach sich zieht: eine größere mentale Flexibilität, die Fähigkeit abstrakter und unabhängig von Worten denken zu können, sowie bessere Ergebnisse im Bilden von Schemata.

Für die weitere Forschung waren vielmehr die Schlüsse, die aus den Ergebnissen der IQ-Tests gezogen worden waren, von Interesse als die in Zahlen ausgedrückten IQ-Ergebnisse selbst. Die Studie hatte allerdings auch eine Reihe von methodologischen Unzulänglichkeiten, die hier kurz geschildert werden sollen (vgl. Baker 1993:111ff).

- Die Ergebnisse der Studie beziehen sich auf 110 Kinder aus der Mittelschicht im Alter von 10 Jahren, die alle aus dem Raum von Montreal stammen. Diese Stichprobe kann weder auf die Bevölkerung von Kanada und noch weniger auf die der Welt ausgedehnt werden.
- Die zweisprachigen Kinder waren alle „*balanced bilinguals*“. Eine Verallgemeinerung der Ergebnisse auf alle Zweisprachigen ist nicht möglich. Weiters blieb die Frage offen, ob der höhere IQ nur auf die ausgewogene Zweisprachigkeit zurückzuführen war, oder ob auch andere Faktoren mitspielten.

- Wer war zuerst da: Die Henne oder das Ei? Fördert Zweisprachigkeit den IQ oder fördert ein höherer IQ die Chance zweisprachig zu werden? Auch wenn die Forschung einen Zusammenhang zwischen Zweisprachigkeit und IQ gefunden hat, kann man nicht automatisch die Reihenfolge von Ursache und Wirkung festlegen. Es kann sein, dass Zweisprachigkeit den IQ erhöht. Genauso gut ist es allerdings möglich, dass jene mit höherem IQ bessere Voraussetzungen mit sich bringen, um zweisprachig zu werden. Oder aber ist das eine gleichzeitig Ursache und Wirkung des anderen? Nach Untersuchungen auf diesem Gebiet schlug Diaz (1985) vor, dass, wenn man eine bestimmte Reihenfolge zwischen Ursache und Wirkung annimmt, eher die Zweisprachigkeit sich fördernd auf die Intelligenz auswirkt als umgekehrt die Intelligenz sich auf die Zweisprachigkeit.
- Das letzte Problem der Untersuchung betrifft den sozioökonomischen Status. Peal & Lambert versuchten ihre Probanden gleichzusetzen, indem sie die Stichprobe aus dem selben sozioökonomischen Milieu wählten. Das Milieu allein ist allerdings nicht ausschlaggebend für alle Unterschiede, die es in der Umgebung eines Kindes geben kann. Es misst nur einen Teilaspekt davon. Dies gilt für einsprachige Kinder und noch viel mehr für zweisprachige. Im Hinblick auf diese spielen beispielsweise soziokulturelle Faktoren in ihrer Umgebung eine nicht zu unterschätzende Rolle.

Das folgende Beispiel soll zeigen, dass obwohl das sozioökonomische Milieu dasselbe ist, die soziokulturelle Umgebung sehr verschieden sein kann:

Zwei lateinamerikanische Kinder desselben Alters und Geschlechts leben in derselben Straße von New York. Ihre Väter sind beide Taxifahrer. Die eine Familie gehört einer lateinamerikanischen Organisation an und besucht regelmäßig dort angebotene kulturelle Aktivitäten in spanischer Sprache. Die Eltern schicken ihre Kinder in eine zweisprachige (Englisch-Spanisch) Schule. Das Kind wächst zweisprachig auf. In der anderen Familie spricht das Kind nur Englisch. Die Familie schließt sich keiner lateinamerikanischen Organisation an, und es besteht kein Interesse, das Kind in eine zweisprachige Schule zu schicken. Obwohl die Familien sich in sozioökonomischer Hinsicht gleichen, sind die soziokulturellen Unterschiede enorm. In diesem Beispiel ist das erste Kind zweisprachig und das zweite einsprachig, wobei das zweisprachige einen höheren IQ aufweist. Die Zweisprachigkeit des Kindes muss nicht die einzige

Begründung für diesen höheren IQ sein. Eine andere oder zusätzliche Erklärung könnte in der unterschiedlichen sozialen und kulturellen Umgebung des Kindes zu suchen sein, wie sie von Peal & Lambert nicht berücksichtigt wurde.

Seit dieser Untersuchung ist der Hauptzugang zur Erforschung der Zweisprachigkeit und kognitiven Entwicklung von IQ-Tests zu einer vielschichtigeren Sichtweise der Intelligenz und Kognition übergegangen. Obwohl es nach Peal & Lambert noch Studien gegeben hat, die das Zusammenspiel von Zweisprachigkeit und Intelligenz untersuchten, konzentrieren sich die neuesten Forschungen auf die verschiedenen Denkstile, Strategien und Fertigkeiten.

2.6.2 Neue Forschungsansätze

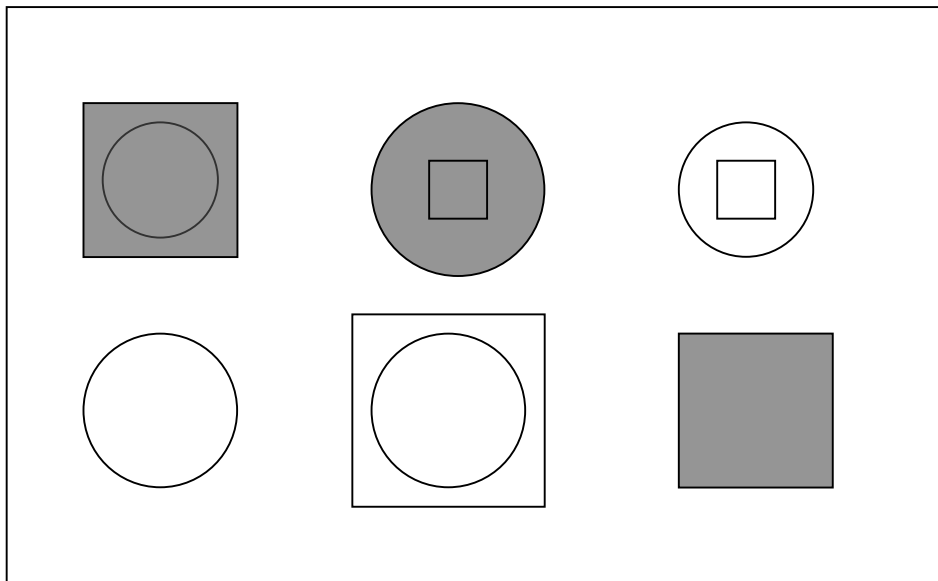
Nach heutigen Ergebnissen ist man im Umgang mit Vor- oder Nachteilen der Zweisprachigkeit in Bezug auf Intelligenz oder kognitive Entwicklung sehr vorsichtig. Es wird vermieden Extrempositionen einzunehmen und die Ergebnisse werden im Hinblick auf verschiedene Gegebenheiten (Umfeld, Alter, Situation,...) relativiert. Man tendiert weniger dazu Ein- und Zweisprachige mittels IQ-Tests zu vergleichen, als vielmehr den Prozess und die Ergebnisse des Denkens bei Zweisprachigen zu untersuchen. Unterscheiden sich Ein- und Zweisprachige in ihrer Art zu denken? Gibt es Unterschiede in der Informationsverarbeitung? Verändert Zweisprachigkeit die Art und Weise, in der über Sprache nachgedacht wird? Diese Art von Fragen soll im folgenden Teil beantwortet werden.

2.6.2.1 Zweisprachigkeit und divergentes, kreatives Denken

Wie in Kapitel 2.1. angesprochen, wurden die von Jean Piaget entwickelten Tests zur kognitiven Entwicklung des Kindes auch im Bereich der Erforschung der Zweisprachigkeit verwendet. Die bekanntesten Tests sollen hier vorgestellt werden (vgl. Baker & Prys Jones 1998:70):

1. Ein Pappkartonbecher wird zerknüllt und neben einen Becher in unversehrter Form gestellt. Das Kind wird darum gebeten, jenen Becher auszuwählen, der in der ursprünglichen Form vorhanden ist. (Überprüfung der Reversibilität)

2. Ein Ball aus Plastilin wird in einen Wurm aus Plastilin umgewandelt. Das Kind wird gefragt, ob die Masse verändert wurde oder gleichgeblieben ist. (Überprüfung der Konstanz)
3. Das Kind wird gebeten, verschiedene Formen Gruppen zuzuordnen (Siehe Diagramm). Je nach Arbeitsanweisung müssen die Kinder die Formen nach Farbe, Form oder Größe einteilen. Zuerst soll das Kind die äußeren Kreise von den äußeren Quadraten teilen womit auf Farbe und innere Formen keine Rücksicht genommen wird. Danach soll es die roten Formen von den gelben unterscheiden und auf diese Weise die vorangegangene Unterteilung ignorieren (Überprüfung der Reversibilität).



Bei dieser Art von Tests zeigten sich Zweisprachige bei Aufgaben, die das Kennen und Anwenden des Begriffs der Konstanz (z.B. dass ein Ball aus Plastilin noch die selbe Masse besitzt, auch wenn er in einen Wurm verwandelt wird) und der Reversibilität voraussetzten, Einsprachigen voraus.

Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass Zweisprachige ihre Erfahrungen aus zwei verschiedenen Sprachwelten beziehen, wohingegen Einsprachige ihre Erfahrungen aus nur einer Sprachwelt entnehmen können. Für ein und dasselbe Objekt haben

Zweisprachige zwei oder mehrere Begriffe zur Verfügung. Ihr Denken wird dadurch flexibler, divergenter bzw. kreativer (diese zwei Begriffe werden in der Literatur als Synonyme verwendet). Für ein Konzept mehrere Wörter zu haben, kann bedeuten, dass Zweisprachige eine größere Bandbreite an Bedeutungen zur Auswahl haben, die mit diesem Konzept in Zusammenhang stehen. Ein Walisisch- Englisch- sprachiges Kind hat beispielsweise das englische Wort „school“ für Schule und die walisische Entsprechung „ysgol“ dazu. „Ysgol“ bedeutet gleichzeitig auch „Leiter“. Somit wird das Konzept „Schule“ um eine weitere Bedeutung vergrößert. „Schule“ wird auch als „Leiter“ im Sinne von Aufstieg verstanden. (vgl. Baker 1995:50)

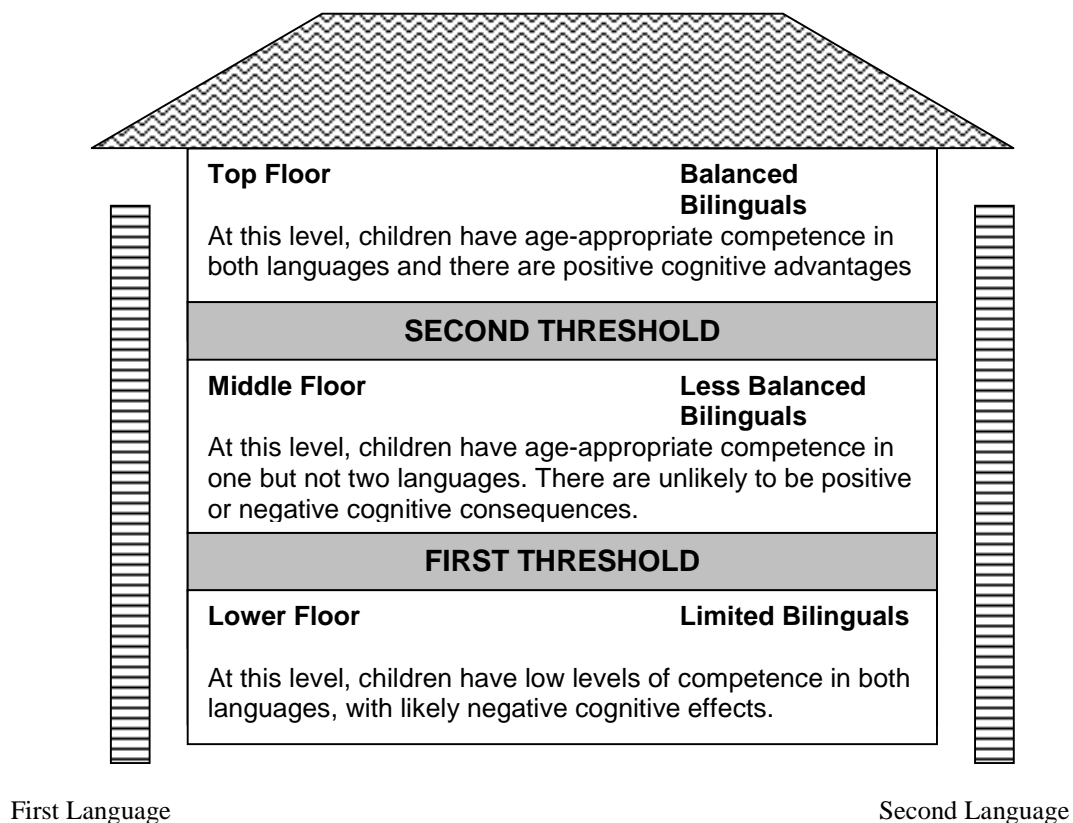
Diese kognitive Flexibilität, die zweisprachige Kinder zu haben scheinen, wurde bereits bei Ronjat (1913) erwähnt. Ein weiteres Merkmal der kognitiven Flexibilität ist das divergente Denken (vgl. Baker 1993:118f). Bei divergentem Denken geht es nicht darum eine einzige richtige Antwort auf eine Frage zu finden (wie dies bei IQ-Tests der Fall ist), sondern eine ganze Palette von Antworten, von denen jede richtig sein kann. Divergentes Denken wird mit folgenden Fragestellungen überprüft: Welche Verwendungsarten gibt es für einen Ziegel? Wofür kann ein Reifen verwendet werden? Bei dieser Art von Fragen müssen so viele Antworten wie nur möglich gefunden werden. Ein konvergenter Denker würde bei der Frage, wofür man einen Ziegel verwenden kann, eher dazu tendieren, offensichtliche Antworten zu finden wie z.B.: um ein Haus zu bauen, um eine Mauer zu bauen. Ein divergenter Denker hingegen wird zusätzlich zu den offensichtlichen Antworten noch eine Reihe origineller Möglichkeiten angeben: um ein Kaninchenloch zu stopfen, um ein Fenster zu zerschlagen,... Zwei oder mehrere Wörter für ein und dieselbe Sache zu haben, wie z. B. für Volkstanz, der je nach Kultur eine andere Bedeutung hat, bietet dem Zweisprachigen eine größere Auswahl an Assoziationen zum Begriff zu finden.

Cummins (1977) fand nicht nur Unterschiede zwischen Ein- und Zweisprachigen in Bezug auf Flexibilität und Divergenz, sondern auch zwischen Zweisprachigen untereinander, die in Abhängigkeit zu ihrem sprachlichen Leistungsstand stehen. Die Probanden wurden Tests der Konstanz (Menge, Zahl, Substanz,...) unterzogen. Die besten Leistungen hierbei erbrachten ausgewogene Zweisprachige gefolgt von Einsprachigen, Zweisprachigen mit unterschiedlich ausgeprägten Fertigkeiten in den verschiedenen Sprachkompetenzen und späte Zweitsprachenlerner. Zweisprachigkeit

kann folglich nicht automatisch mit einer größeren mentalen Flexibilität gleichgesetzt werden. Als Erklärung für die unterschiedlichen Leistungen Zweisprachiger schlug Cummins (1977:10) vor, dass

„there may be a threshold level of linguistic competence which a bilingual child must attain both in order to avoid cognitive deficits and allow the potentially beneficial aspects of becoming bilingual to influence his cognitive growth“.

Bevor man von kognitiven Vorteilen der Zweisprachigkeit sprechen kann, ist es notwendig, dass das Kind einen bestimmten Leistungslevel in beiden Sprachen erreicht hat.



Die „Threshold Theory“ (In: Baker & Prys Jones 1998:70f) kann grafisch am besten in Form eines Hauses dargestellt werden. An den Seitenwänden befinden sich zwei Leitern, die zeigen, dass ein zweisprachiges Kind sich sprachlich nach oben entwickeln wird und nicht in einem Stock stehen bleibt.

Im Parterre befinden sich jene, deren momentane sprachliche Fertigkeiten ungenügend ausgebildet sind, vor allem im Vergleich zu Gleichaltrigen. Ist der Grad der erreichten Kompetenz in beiden Sprachen niedrig, kann sich dies negativ auf das Denken auswirken.

Im ersten Stock befinden sich jene Zweisprachigen, die zwar altersgemäße Fertigkeiten in einer, aber nicht in beiden Sprachen aufzeigen. Auf dieser Stufe werden sich zwischen ein- und zweisprachigen Kindern hinsichtlich ihrer kognitiven Leistungen keine wesentlichen Unterschiede bemerkbar machen.

Im letzten Stock des Hauses befinden sich jene Kinder, die der Gruppe der „balanced bilinguals“ am nächsten kommen. Auf dieser Ebene haben Kinder altersgemäße Fertigkeiten in zwei oder mehreren Sprachen. Kognitive Vorteile können sich bemerkbar machen.

Das Problem der „Threshold Theory“ ist, dass sie nicht klar den sprachlichen Leistungsstand definiert, den ein Kind erreichen muss, um erstens die negativen Effekte der Zweisprachigkeit zu vermeiden und zweitens die positiven Effekte zu erreichen.

2.6.2.2 Zweisprachigkeit und metasprachliches Bewusstsein

Unter metasprachlichem Bewusstsein versteht man die Fähigkeit über die Natur und Funktionsweise von Sprache nachzudenken und zu reflektieren:

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

Die ältere Forschung (bis Ende der 70er Jahre) beschäftigte sich im Zusammenhang mit metasprachlichen Fähigkeiten von Ein- und Zweisprachigen eher mit den Ergebnissen der Denkvorgänge, wohingegen sich die neuere Forschung mit den Denkprozessen selbst beschäftigt.

2.6.2.2.1 Ergebnisse der älteren Forschung

Man ging davon aus, dass Zweisprachige in Bezug auf die Art und Weise, wie Sprache und Denken miteinander verknüpft sind, gegenüber Einsprachigen Vorteile hätten. Zweisprachige beziehen ihr Wissen aus zwei verschiedenen Sprachsystemen, die verschiedenen Strukturen unterworfen sind. Einsprachige kennen und verwenden nur eine Struktur. Bei vielen zweisprachigen Kindern ist die verfügbare Menge des Vokabulars größer als bei einsprachigen. Für ein Wort kennen sie verschiedene Bedeutungen. Sind Zweisprachige dadurch in ihrem Denken weniger an die Wörter selbst gebunden und dadurch flexibler in ihrem Denken?

Doyle et al. (1978) fanden heraus, dass Zweisprachige Einsprachigen überlegen seien, wenn es um das Nacherzählen von Geschichten geht. Leopold (1970:182ff) stellte anhand einer Fallstudie (1939-1949) der deutsch-englischen Entwicklung seiner Tochter Hildegard dar, dass sie offensichtlich die Verbindung zwischen Wort und Bedeutung nicht herstellte. Lieblingsgeschichten erzählte sie nicht einfach nur nach, sondern verwendete dazu immer wieder neue Wörter. In auswendig gelernten Liedern tauschte sie Wörter nach ihrem Inhalt einfach aus. Der Klang des Wortes und seine Bedeutung wurden getrennt. Hildegard hatte im Kindergarten einen bekannten englischen Kinderreim gelernt, der in seiner ursprünglichen Form folgendermaßen lautete:

Jack and Jill went up the hill
 To fetch a pail of water.
 Jack fell down and broke his crown
 And Jill came tumbling after.

Ein einsprachiges Kind wird eher dazu tendieren, die Verse entweder in derselben Version oder mit nur geringen Abweichungen nachzusprechen. Das zweisprachige Kind, in diesem Fall Hildegard, wird weniger die Wörter wiederholen, als vielmehr sich an deren Bedeutung orientieren:

Jack and Jill *climbed* a hill
 To fetch a *bucket* of water.
 Jack fell down and *banged* his *head*
 And Jill came *falling* after.

Bei diesem Beispiel bleibt allerdings zu bemerken, dass Hildegard ein Fallbeispiel war, und das Ergebnis somit nicht verallgemeinert werden kann.

Ianco-Worrall (1972) überprüften die Idee der Trennung von Wort und Bedeutung bei 30 afrikanisch-englischen Kindern. Die Gruppe der einsprachigen Kinder wurde nach dem Alter, IQ, Geschlecht der Schulklasse und der sozialen Schicht der zweisprachigen Gruppe entsprechend ausgesucht. Die Kinder wurden gefragt, welches der beiden Wörter „cat“ oder „hat“ dem Wort „cap“ ähnlicher sei. Ein Kind das sich für „cat“ entscheidet, entschließt sich nach dem Klang des Wortes. Ein Kind, das hingegen „hat“ auswählt, trifft seine Wahl nach der Bedeutung. Im Alter von sieben Jahren gab es keine Unterschiede zwischen ein- und zweisprachigen Kindern: sie entschlossen sich alle für das Wort „hat“. Bei den 4 – 6- Jährigen allerdings stellte sich heraus, dass Zweisprachige sich eher nach der Bedeutung entschieden und Einsprachige nach dem Klang. Auf Grund dessen schloss Ianco-Worrall (1972:1398), dass: *„bilinguals reach a stage of semantic development, as measured by our test, some 2-3 years earlier than their monolingual peers“*.

In einem weiteren Experiment wurden Kinder gefragt, ob man denn - vorausgesetzt man wolle die Dinge in der Welt neu benennen - eine Kuh „Hund“ nennen könne und umgekehrt einen Hund „Kuh“. Zweisprachige Kinder waren in den meisten Fällen der Ansicht, dass man die Namen austauschen könne. Ein Großteil der Einsprachigen hingegen meinte, dass man diese Tiere nicht willkürlich umbenennen dürfe.

2.6.2.2.2 Ergebnisse der neueren Forschung

Bialystok (1987a & 1987b) fand heraus, dass zweisprachige Kinder einsprachigen in Bezug auf die kognitive Kontrolle linguistischer Prozesse voraus sind. In ihrer ersten Studie (1987a) befragte sie 180 Kinder im Alter zwischen 5 und 9 Jahren. Die Kinder sollten Sätze nach ihrer syntaktischen Korrektheit ordnen, ohne Rücksicht auf die Bedeutung zu nehmen. Die Sätze konnten sinntragend und grammatikalisch korrekt sein (z.B. Warum bellt der Hund so laut?); sinntragend aber grammatikalisch falsch (z.B. Warum der Hund bellt so laut?); anomal und grammatikalisch korrekt (z.B. Warum bellt die Katze so laut?), oder anomal und grammatikalisch falsch (z.B. Warum die Katze bellt so laut?). Die Kinder sollten nur die Frage beantworten, ob die Sätze grammatikalisch richtig oder falsch seien, ohne Rücksicht darauf zu nehmen, ob deren Bedeutung sinntragend sei oder nicht. Das Ergebnis der Untersuchung erbrachte, dass

Zweisprachige die grammatikalisch falschen Sätze mit größerer Präzision herausfanden, als ihre einsprachigen Kollegen.

In ihrer zweiten Studie untersuchte Bialystok (1987b) die unterschiedliche Entwicklung des Konzepts für den Begriff „Wort“ bei Ein- und Zweisprachigen. Um diese nachzuvollziehen, kann man sie dazu auffordern, die Anzahl an Wörtern in einem Satz festzustellen. Bis zum Alter von 6 – 7 Jahren ist es für Kinder unmöglich, diese Aufgabe zu bewältigen. Um die Anzahl von Wörtern in einem Satz herausstellen zu können, müssen zwei Bedingungen erfüllt sein:

1. die Kenntnis der Grenzen eines Wortes (wo fängt es an, wo hört es auf?);
2. zweitens, die Kenntnis der Beziehung zwischen der Bedeutung eines Wortes und der Bedeutung eines Satzes.

Mit ungefähr 7 Jahren lernen Kinder, dass Wörter aus ihrem Satzzusammenhang herausgenommen werden können und ihre eigene Bedeutung haben. Das Ergebnis dieser ersten Studie von Bialystok (1987b:138) war, dass:

„Bilingual children were most notably advanced when required to separate out individual words from meaningful sentences, focus on only the form or meaning of a word under highly distracting conditions, and re-assign a familiar name to a different object.“

Sprache besser analysieren zu können und sich über den Unterschied von Wort und Bedeutung im Klaren zu sein, kann Vorteile für Zweisprachige bringen, wenn es z.B. um das Lesen-lernen geht. Allerdings bleibt zu bemerken, dass die metalinguistische Fertigkeit umso besser ausgeprägt ist, je ausgeglichener die Zweisprachigkeit ist. Außerdem wurde bislang nicht beantwortet, ob diese Vorteile zeitlich begrenzt sind und nur jüngere Kinder betreffen. Die Frage, die es also noch zu beantworten gilt, ist, ob diese Effekte in irgendeiner Weise länger andauern und ob der Vorteil mit der sich entwickelnden kognitiven Kompetenz irgendwann verschwindet.

2.6.2.3 Zweisprachigkeit und kommunikative Sensibilität

Ben-Zeev (1977b) untersuchte anhand von Tests von Piaget kognitive Unterschiede zwischen Ein- und Zweisprachigen. Dabei bemerkte sie, dass zweisprachige Kinder besonders auf Hinweise achteten, die ihnen von den Versuchsleitern gegeben wurden.

Eine Folge davon war, dass sie ihre Fehler schneller korrigierten. Diese Untersuchung gab den ersten Anhaltspunkt dafür, dass Zweisprachige möglicherweise kognitive Vorteile in Bezug auf ihre kommunikative Sensibilität haben.

Was versteht man nun unter „kommunikativer Sensibilität“? Zweisprachige müssen darüber Bescheid wissen, welche Sprache sie in welcher Situation gebrauchen können. Ständig stehen sie vor der Entscheidung, welche Sprache nun angebracht ist und müssen sich dazu oft in Sekundenschnelle entscheiden (z.B. am Telefon). Sie müssen nicht nur darauf achten, die zwei Sprachen nicht zu vermischen, sondern auch Schlüsselreize aus ihrer Umgebung wahrnehmen, die ihnen einen möglichen Sprachwechsel anzeigen. Auf Grund dieses unbewussten Trainings kann es sein, dass Zweisprachige sensibler auf kommunikative Eigenschaften der Sprache reagieren.

Eine interessante Untersuchung dazu wurde von Genesee, Tucker & Lambert (1975) durchgeführt. Ein- und zweisprachige Schüler im Alter zwischen 5 und 8 Jahren sollten zwei Zuhörern ein Würfelspiel erklären. Einer der beiden Zuhörer hatte verbundene Augen. Die Zuhörer waren Mitschüler und durften weder während noch nach der Erklärung Fragen stellen. Danach mussten sie versuchen, das Spiel zu spielen. Es stellte sich heraus, dass die Gruppe der zweisprachigen Kinder, besser auf die Bedürfnisse ihrer Zuhörer eingingen. Verglichen mit der Gruppe der Einsprachigen gaben sie vor allem dem Kind mit den verbundenen Augen mehr Informationen als dem mit den unverbundenen. Die Autoren schlossen daraus, dass zweisprachige Kinder *„may have been better able than the control children to take the role of others experiencing communicational difficulties, to perceive their needs, and consequently to respond appropriately to these needs“* (Genesee, Tucker & Lambert 1975:1013).

Als Schlussfolgerung könnte man sagen, dass zweisprachige Kinder in sozialen Situationen, die eine sorgfältige Kommunikation erfordern, sensibler als einsprachige Kinder sind. Ein zweisprachiges Kind geht möglicherweise stärker auf die Bedürfnisse seines Zuhörers ein.

Die Forschung auf diesem Gebiet ist wichtig, da sie sich nicht auf die kognitiven Fertigkeiten Zweisprachiger beschränkt, sondern auch deren soziale Fertigkeiten untersucht.

2.6.3 Erklärungsansätze

Cummins (1976) schlug drei verschiedene Möglichkeiten vor, die die Beziehung zwischen Zweisprachigkeit und kognitiven Vorteilen erklären können. Die erste Erklärung meint, dass Zweisprachige dank ihrer Möglichkeit in zwei Sprachen und zwei oder mehreren Kulturen zu agieren, eine größere und vielfältigere Auswahl an Erfahrungen als Einsprachige haben. Für ein Wort haben sie eine größere Palette an Bedeutungen zur Verfügung, und ihre Denkweise wird durch die verschiedenen kulturellen Werte bestimmt und erweitert.

Die zweite Erklärung bezieht sich auf ihre „Umschaltmechanismen“ (die Fähigkeit von einer in die andere Sprache wechseln zu können). Es kann sein, dass Zweisprachige in ihrem Denken flexibler sind, weil der sie begleitende Sprachwechsel Flexibilität erfordert und trainiert.

Die dritte Erklärung geht auf den Prozess der Objektivierung zurück. Zweisprachige vergleichen ständig – ob bewusst oder unbewusst – ihre zwei Sprachen, um u.a. Interferenzen zu vermeiden. Zweisprachigkeit ermöglicht es dem Kind, seine Sprache als eine spezielle unter vielen anderen wahrzunehmen, sie unter allgemeineren Kategorien zu sehen, was dazu führt, dass die eigenen sprachlichen Handlungen bewusster wahrgenommen werden. (vgl. Baker 1993:126)

Reynolds (1991) erstellte ein neues Modell zum Begriff der Intelligenz, um den kognitiven Vorteil Zweisprachiger zu erklären. Dieses Modell besteht aus drei Bereichen: der *Contextual*, *Experiential* und *Componential subtheory*.

In der „*Contextual Subtheory*“ geht es um kontextbezogenes intelligentes Verhalten. Im Rahmen dieser Theorie wird die Intelligenz einer Person an ihrer Fähigkeit, sich ständig neuen Umgebungen anzupassen, gemessen (am Abend zu einer Partie gehen, am nächsten Tag neue Leute treffen, anschließend die Familie besuchen, am nächsten Tag wieder zur Arbeit gehen, ...). Reynolds (1991) ist der Ansicht, dass bei Zweisprachigen diese Fähigkeit besser ausgeprägt ist, weil sie ständig ihre sprachlichen und kulturellen Umgebungen auseinanderhalten und sich ihnen immer wieder neu anpassen müssen.

In der „*Experiential Subtheory*“ wird intelligentes Verhalten als veränderlich angesehen, weil es von der Erfahrung abhängt, die eine Person in einer bestimmten Situation macht. Je besser sich eine Person an neue Situationen anpassen kann, und je automatischer dieser Prozess abläuft, umso intelligenter ist ihre Handlungsweise. Die frühe Erfahrung Zweisprachiger, ihre Sprachen der Situation anzupassen, macht den Prozess der Automatisierung in sprachlichen Belangen einfacher und gibt ihnen die Möglichkeit, sich eher auf nicht-sprachliche Forderungen einzustellen.

Die „*Componential Subtheory*“ bezieht sich auf den Prozess, der intelligentem Verhalten zu Grunde liegt. Dieser Prozess beinhaltet hauptsächlich das Ausführen, Kontrollieren und Leiten der Informationsverarbeitung. Da Zweisprachige ständig ihre zwei Sprachsysteme kontrollieren und leiten müssen, kann es sein, dass der Prozess der Informationsverarbeitung bei ihnen besser ausgebaut und effizienter ist.

2.6.4 Zusammenfassung

In der gesamten Diskussion über die negativen, neutralen oder positiven Auswirkungen der Zweisprachigkeit auf die Intelligenz und Kognition war meiner Ansicht nach die Debatte, was denn nun tatsächlich Intelligenz sei und wie man diese messen könne, am wichtigsten. Durch die Beschäftigung mit dieser Frage wurden Missverständnisse aus dem Weg geräumt. Strukturelle Fehler aus der Zeit von negativen Auswirkungsszenarien wurden aufgedeckt und somit vielen Eltern die Angst vor einer zweisprachigen Erziehung genommen. Der Begriff der Intelligenz wurde weiter gefasst und nicht mehr nur auf die „akademische Intelligenz“ reduziert.

Aber auch die positiven Auswirkungen wurden und werden nach wie vor vorsichtig formuliert. Zweisprachige sind nicht mehr oder weniger intelligent als Einsprachige. Nur unter bestimmten Voraussetzungen ist es möglich, dass Zweisprachigkeit in manchen Situationen kognitive Vorteile mit sich bringt.

Besonders wichtig scheint mir die Betrachtung, dass Zweisprachigkeit nur ein möglicher Zugang von vielen ist, um diese kognitiven und sozialen Vorteile (wie z.B. eine größere Flexibilität beim Einnehmen eines anderen Standpunkts) zu erreichen. Möglicherweise kann sich ein Kind leichter in andere Denkweisen hineinversetzen,

wenn es mit verschiedenen Sprachen und Kulturen aufwächst. Ihm wird vielleicht eher bewusst, dass es auch andere Meinungen gibt, was zu einer größeren Toleranz und Offenheit führen mag. Aber daraus darf nicht abgeleitet werden, dass einsprachige Personen in ihrem Denken weniger flexibel seien oder anderen Kulturen gegenüber weniger tolerant. Wenn sie fremde Denkweisen nicht durch die Sprache kennenlernen, ist dies durch Reisen in das Land, Musik, Kontakt zu ausländischen Nachbarn, Studium der Geschichte oder Philosophie, etc genauso gut möglich.

2.7 Zweisprachigkeit und Familie

Ein Großteil der Informationen über das simultane Erlernen zweier Sprachen in der Kindheit geht auf Fallstudien zurück. Eltern, die ihre Kinder zweisprachig erzogen, führten Tagebücher über die wichtigsten Schritte in der Entwicklung. Man hat es hier mit Fällen natürlicher Zweisprachigkeit zu tun. Im Allgemeinen lassen sich fünf verschiedene zweisprachige Familiensituationen unterscheiden (vgl. Jenniges 1995:24ff; Romaine1995:183ff):

2.7.1 „Eine Person – eine Sprache“

Eltern: Die Eltern haben verschiedene Muttersprachen. Jeder Elternteil hat bestimmte Kenntnisse in der Sprache des anderen.

Umgebung: Die Sprache des einen Elternteils ist gleichzeitig auch die dominante Sprache der Gesellschaft.

Strategie: Die Eltern sprechen mit ihrem Kind von Geburt an in ihrer eigenen Muttersprache.

Bekannte Fallstudien:

Autor:	Mutter	Vater	Umgebung
Ronjat (1913)	Deutsch	Französisch	Französisch
Leopold (1939-49)	Englisch	Deutsch	Englisch
Döpke (1992)	Deutsch	Englisch	Deutsch

Die Studie von Ronjat (1913) sollte aus zweierlei Gründen genauer betrachtet zu werden. Erstens war er der erste, der die sprachliche Entwicklung eines zweisprachigen Kindes schriftlich belegte und zweitens, hielten sich in der Folge viele Eltern an sein Prinzip „*une personne – une langue*“. Dieses Prinzip wird in der Literatur immer als „*le principe de Ronjat*“ bezeichnet, obwohl es eigentlich von jemand anderem stammt und von Ronjat mit Erfolg angewendet wurde. Ronjat, der mit einer Deutschen verheiratet war, hatte beschlossen ihren gemeinsamen Sohn, Louis, zweisprachig zu erziehen. Sein Kollege, der Phonetiker M. Grammont, empfahl ihm, von Geburt an eine sehr einfache Regel zu befolgen: jeder Elternteil muss in seiner Muttersprache mit dem Kind sprechen und nie in der Sprache des anderen .

„Il n’y a rien à lui apprendre ou à lui enseigner.“ – conseilla Grammont – „Il suffit que lorsqu’on a quelque chose à lui dire, on le lui dise dans l’une des langues qu’on veut qu’il sache. Mais voici le point important: que chaque langue soit représentée par une personne différente. Que vous, par exemple, vous lui parliez toujours français, sa mère allemand. N’invertissez jamais les rôles.“ (Ronjat 1913)

Die Sprache soll an eine bestimmte Person gebunden werden, damit das Kind sich der Trennung besser bewusst wird, und weniger Gefahr läuft, die Sprachen zu vermischen. Die Anwendung dieses Prinzips wird nach wie vor gelobt (vgl. Hagège 1996:42f). Es wird aber auch darauf hingewiesen, dass es nicht das einzige ist, das zum Erfolg führt.

2.7.2 Umwelt- und Familiensprache

Eltern: Die Eltern sprechen unterschiedliche Muttersprachen.

Umgebung: Die Sprache des einen Elternteils ist die dominante Sprache der Gesellschaft.

Strategie: Beide Elternteile sprechen zu ihrem Kind in der nicht dominanten Sprache. Dieses begegnet nur außerhalb der Familie der dominanten Sprache.

Fallstudie:

Autor:	Mutter	Vater	Umgebung
Fantini (1985)	Spanisch	Englisch	Englisch

Im Gegensatz zum Prinzip von Ronjat sind die Sprachen in diesem Fall nicht an die Personen gebunden, sondern an die jeweilige Umweltsituation. Im Fall von Fantini (1985) sprachen beide Eltern mit ihrem Kind Spanisch. In der Umgebung, mit Spielkameraden z.B., lernte es Englisch. Beide Eltern kannten zudem mehrere Sprachen, wie Portugiesisch, Französisch und Italienisch, in denen sie sich mit Bekannten unterhielten. Fantini (1985) beobachtete bei seinem Sohn, dass dieser das Interesse für andere Sprachen zu übernehmen schien. Er versuchte, ihm fremde Sprachen lautlich nachzuahmen und fand großes Interesse daran, die verschiedenen Sprachen zu lernen. So war er mit zehn Jahren stolz darauf, „Gute Nacht“ in 5 verschiedenen Sprachen sagen zu können. Er wurde sich schon sehr früh (im Alter von vier Jahren) seiner und der anderen Zweisprachigkeit bewusst und entwickelte ebenso früh eine metalinguistische Fertigkeit. Seine Zweisprachigkeit entwickelte sich sehr ausgeglichen. Die Fertigkeiten waren in beiden Sprachen so gut ausgebildet, dass Muttersprachige keinen Unterschied erkannten und sogar überrascht waren, wenn sie erfuhren, dass der Junge zweisprachig war. Die Ausgewogenheit der beiden Sprachen dürfte darauf zurückzuführen sein, dass der Kontakt zu beiden Sprachsystemen regelmäßig und ausgiebig war und sowohl die Familie als auch die Umgebung dem Kind ein positives Gefühl zur Zweisprachigkeit vermittelten.

2.7.3 Nicht dominante Familiensprache ohne Unterstützung der Umgebung

Eltern: Die Eltern haben dieselbe Muttersprache.

Umgebung: Die dominante Sprache ist nicht die der Eltern.

Strategie: Die Eltern sprechen mit dem Kind in ihrer Muttersprache.

Autor:	Mutter	Vater	Umgebung
Pavlovitch (1920)	Serbisch	Serbisch	Französisch
Haugen (1953)	Norwegisch	Norwegisch	Englisch
Ruke-Dravina (1967)	Lettisch	Lettisch	Schwedisch

Diese Autoren unterstrichen ebenfalls die Wichtigkeit der funktionalen Trennung der Sprachen. Ihre Regel lautet (wie bei Fantini), dass die Eltern sich immer in derselben Sprache an das Kind wenden sollen, um Sprachmischungen und Interferenzen zu vermeiden und eine möglichst ausgeglichene Zweisprachigkeit zu erreichen.

2.7.4 Doppelte nicht dominante Sprache in der Familie ohne Unterstützung der Umgebung

Eltern: Die Eltern haben unterschiedliche Muttersprachen.

Umgebung: Die dominante Sprache entspricht keiner der von den Eltern gesprochenen.

Strategie: Die Eltern sprechen mit dem Kind in ihrer Muttersprache.

Fallstudien:

Autor:	Mutter	Vater	Umgebung
Elwert (1959)	Englisch	Deutsch	Italienisch
Hoffmann (1985)	Deutsch	Spanisch	Englisch

Diese Fallstudien sind Beispiele dafür, dass ein Kind fähig ist nicht nur zwei- sondern auch dreisprachig zu werden. Elwert (1959) wuchs in Italien auf und war von Geburt an mit drei Sprachen konfrontiert. Die Eltern sprachen miteinander Deutsch, aber Englisch mit dem Kind, so wie es auch Bekannte der Mutter taten. Die Freunde des Vaters sprachen mit ihm Italienisch. Er schreibt, sich nicht mehr an den Zeitpunkt erinnern zu können, als ihm bewusst wurde, dass er verschiedene Sprachen beherrschte. Er konnte auch nie sagen, welche von den drei Sprachen seine Muttersprache sei. Dies belegt die Existenz des eingangs erwähnten Punkts, dass Zwei- oder Mehrsprachige eben nicht eine Muttersprache haben, sondern dass ihre Zwei- oder Mehrsprachigkeit die Muttersprache ist. Ebenso war die Dominanz der Sprachen nicht von vornherein festgelegt und über die Zeit konstant. Je nach Alter und Situation wechselte die Dominanz der einen Sprache sich mit jener der anderen ab.

2.7.5 Gemischter Sprachgebrauch

Eltern: Die Eltern sind zweisprachig.

Umgebung: Die Umgebung (oder nur gewisse Teile davon) ist zweisprachig.

Strategie: Die Eltern sprechen mit dem Kind in beiden Sprachen.

Fallstudien:

Autor:	Mutter	Vater	Umgebung
Tabouret-Keller (1962)	Französisch/Deutsch	Französisch/Deutsch	Frz./Deutsch
Ellul (1978)	Maltesisch/Englisch	Maltesisch/Englisch	Malt./Engl.

Beide Eltern sprachen mit den Kindern in beiden Sprachen. Es wurde keine funktionale Sprachtrennung vorgenommen, das Prinzip von Ronjat nicht angewendet. Dennoch wurden die betreffenden Kinder zweisprachig. Allerdings bemerkt Tabouret-Keller (1962), dass - im Gegensatz zu Ronjat - das Kind sich wesentlich später seiner Zweisprachigkeit bewusst wurde und auch noch länger die zwei Sprachen miteinander vermischte.

2.7.6 Zusammenfassung

Die beschriebenen Familiensituationen sind allesamt Fälle eines natürlichen Zweitsprachenerwerbs, der sich aus der Situation heraus ergeben hat. Ein künstlicher Zweitsprachenerwerb wäre gegeben, wenn Eltern ihr Kind nur der Zweisprachigkeit willen zweisprachig erziehen wollten. Dies würde z.B. für zwei Österreicher gelten, die als Muttersprache Deutsch sprechen und auch in Österreich leben, und ihrem Englisch beibringen wollten, indem sie von Geburt an mit ihm Englisch sprechen. Diese Art der künstlichen Zweisprachigkeit ist meiner Ansicht nach sehr vorsichtig zu behandeln. Nehmen wir an, die Eltern sprechen beide nur mäßig bis schlecht Englisch. Sie haben beide einen deutschen Akzent, und machen Fehler in der Grammatik. Das Kind wird sich die Sprache fehlerhaft aneignen, was in der Folge nur mehr sehr schwer – wenn überhaupt – auszubessern sein wird. Im schlimmsten Fall (siehe letztes Kapitel) kann es sogar zum doppelten Semilingualismus führen.

Die meisten Eltern, die ein Kind erwarten oder bereits mit der Erziehung beschäftigt sind, werden sich vermutlich die verschiedensten Quellen zur Hilfe holen, um darüber aufgeklärt zu sein, was in der Erziehung alles falsch gemacht werden kann, bzw. wie man etwas richtig macht. Eltern zweisprachiger Kinder sollten sich meiner Meinung nach noch viel intensiver darum kümmern, über die spezielle Bedeutung einer zweisprachigen Erziehung aufgeklärt zu sein. Der Grund liegt auf der Hand. Hat ein

Kind Bauchschmerzen, schläft es schlecht oder hinkt es einfach mit seiner körperlichen oder sprachlichen Entwicklung etwas nach, wird es so viele gute Ratschläge geben wie Nachbarn und Verwandte. Ein jeder, der bereits ein Kind hatte, wird für jedes Wehwehchen sein eigenes Hausrezept haben. Die Qual wird nur mehr in der Wahl liegen. Eltern zweisprachiger Kinder haben es hier etwas schwerer, insofern sie nicht in einem zweisprachigen Land leben, in dem einsprachige Familien die Minderheit darstellen. Natürlich nicht, wenn es darum geht, dass das Kind schlecht schläft oder Bauchweh hat. Aber wahrscheinlich dann, wenn es sich körperlich und vor allem sprachlich nicht „normal“ entwickelt und in seinem Tempo etwas langsamer ist. Eltern zweisprachiger Kinder berichten, wie sehr sich bei Verwandten (z.B. Großeltern) und Bekannten die in Kapitel 8 beschriebenen Vorurteile gehalten haben. Es sei ja kein Wunder, dass das Kind sich nicht normal entwickle, da es mit zwei Sprachen komplett überfordert und verwirrt werde. Man kann auch niemandem, der derartige Behauptungen aufstellt, einen Vorwurf machen. Jemand, der keine Erfahrung mit Zweisprachigkeit hat, für den diese exotisch und fremd ist, kann auch keine Vergleichswerte besitzen. Darum müssen Eltern zweisprachiger Kinder besonders sattelfest sein. Sind sie es nicht, werden sie verunsichert und verängstigt werden, eine negative Einstellung annehmen oder entwickeln und diese auf die Kinder übertragen. Vor allem in der Phase der häufiger auftretenden Interferenzen und Sprachmischungen muss man sich dessen bewusst sein, dass es sich eben um eine Phase handelt, diese nicht atypisch ist und mit der Zeit vergeht. Hat man sich allerdings als Elternteil mit der Thematik nicht beschäftigt, wird man sich Sorgen machen, weil das Kind noch nicht soviel spricht, wie es dies seinem Alter nach bereits tun sollte.

2.8 (Schein-) Probleme in der Erziehung

Viele (zukünftige) Eltern machen sich Gedanken über mögliche negative Auswirkungen der Zweisprachigkeit. In der Erziehung eines Kindes gibt es immer Sorgen und Ängste ihre gesundheitliche, physische, soziale und persönliche Entwicklung. Eine Erziehung, in der man nie auf Probleme stößt oder sich ernsthaft mit diesen beschäftigt, wird es kaum geben. Eine zweisprachige Erziehung wird daher auch nicht reibungslos verlaufen. Es wird Zeiten geben, in denen sich Eltern über die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder Sorgen machen. Sie werden sich z.B. darüber Gedanken machen, warum eine Sprache besser entwickelt ist als die andere. Wann immer ein sprachliches, pädagogisches oder soziales Problem auftritt, werden viele Eltern zweisprachiger

Kinder zunächst die mögliche Ursache in der Zweisprachigkeit suchen. Ist ein Kind in der Schule schwächer als die anderen, werden Eltern einsprachiger Kinder eher vermuten, dass ihnen die Motivation fehlt, oder sie vielleicht noch nicht reif genug sind. Eltern zweisprachiger Kinder werden zwar diese Gründe vermutlich ebenfalls in Erwägung ziehen, aber zudem die Zweisprachigkeit als zusätzlichen Faktor verantwortlich machen.

Hat ein Kind private, soziale, schulische oder erzieherische Probleme, sollten diese nicht automatisch mit der Zweisprachigkeit in Verbindung gebracht werden. Nur im seltensten Fall wird diese auch tatsächlich dafür verantwortlich sein. Wenn ein Kind Probleme hat, ist es ratsam zunächst alle möglichen Gründe dafür zu erforschen anstatt sie von vornherein auf die Zweisprachigkeit zurückzuführen. (vgl. Baker 1995: S.75f; McLaughlin 1984: S.215f; Jenniges 1995: S.21.)

Es wäre allerdings auch nicht richtig zu behaupten, dass es keinerlei Nachteile in der Zweisprachigkeitserziehung gibt. Zwei Sprachen zu sprechen ist nicht immer unproblematisch. Im folgenden Teil möchte ich auf die drei am häufigsten genannten Probleme eingehen, die Situationen schildern, unter denen sie auftreten können und wie diese zu vermeiden sind.

2.8.1 Semilinguismus – doppelte Halbsprachigkeit

Unter doppelter Halbsprachigkeit versteht man den Umstand, dass keine der beiden Sprachen richtig beherrscht wird, die betreffende Person keine Muttersprache hat:

„...a semilingual is seen as someone with deficiencies in both languages when compared with monolinguals. Such a person is considered to possess a small vocabulary and incorrect grammar, consciously thinks about language production, is stilted and uncreative with both languages, and finds it difficult to think and express emotions in either language.“ (Baker & Prys Jones 1998:14)

Diese Definition ist allerdings nicht unproblematisch und hat einige Kritik eingebracht (z.B. Skutnabb-Kangas:1984):

- Erstens gebrauchen viele Zweisprachige die eine oder die andere Sprache in Abhängigkeit zur Situation. Sprache kann an den Kontext gebunden sein. So kann ein Zweisprachiger in einer Sprache in bestimmten Situationen kompetent sein, in anderen allerdings nicht.
- Zweitens sind die sprachlichen Tests, die herangezogen werden, um den Grad der Sprachkompetenz festzustellen, umstritten. Wie die IQ-Tests nur einen bestimmten Aspekt der Intelligenz zu messen im Stande sind, können Sprachtests nur eine bestimmte Stichprobe aus dem gesamten sprachlichen Verhalten einer Person messen.
- Drittens fehlen objektive Kriterien, um festzustellen und zu rechtfertigen, wer in die Gruppe der doppelt Halbsprachigen gehört und wer nicht.
- Viertens wird dieser Begriff vor allem in den skandinavischen Ländern und den U.S.A. immer weniger verwendet, weil er bestimmte Gruppen (z.B. Immigranten) abstempelt, indem er ihnen von Anfang an unterstellt, dass von ihnen schlechtere Leistungen als von anderen zu erwarten sind.
- Fünftens muss der Grund, weshalb Sprachen sich schlecht entwickelt haben, nicht unbedingt in der Zweisprachigkeit an sich zu finden sein, sondern möglicherweise auch in den wirtschaftlichen, politischen und sozialen Umständen.

Diese Umstände sind vor allem dafür verantwortlich, dass doppelte Halbsprachigkeit meistens bei Migrantenkindern beobachtbar ist. Zum einen hören die Kinder ihre Heimatsprache in der Familie oft deformiert als Mischsprache oder lediglich als Dialekt. Besonders schwerwiegend ist, wenn die Eltern im Glauben, ihren Kindern den Schulbesuch im Gastland zu erleichtern, mit ihnen die Fremdsprache fehlerhaft sprechen. Auch der Kontakt mit der Sprache des Gastlandes ist qualitativ und quantitativ nicht intensiv genug, um die Umgebungssprache zur starken Sprache zu machen. Die Kinder haben zwei schwache Sprachen.

Wesentlich schlimmer als Übungs- und Gebrauchsmängel wirken sich die psychosozialen Konflikte aus, auf die Migrantenkinder häufig stoßen.:

„Die Motivation, die Umgebungssprache zu lernen, wird immer wieder zerstört, weil diejenigen, die diese Sprache sprechen, die Migrantenkinder zurückweisen und verachten. Die Heimatsprache, auf der anderen Seite, ist gleichfalls als negatives Symbol stigmatisiert, weil gerade sie das Migrantenkind zum unerwünschten Ausländer macht“ (Kielhöfer & Jonekeit 1995:92).

Als Folge daraus können leicht Sprachverweigerung und Identitätskrisen entstehen. Die Ursachen aber sind psychosozialer (wie z.B. mangelndes Sprachprestige) und nicht sprachlicher Art.

2.8.2 Sprachverweigerung

Sprachen sind kein statisches Phänomen. Sie verändern sich im Laufe der Zeit. Abhängig vom Lebensalter und der Situation entwickelt sich eine Sprache stärker als die andere. Dies ist normal und nicht weiter besorgniserregend. Schwierig wird es allerdings, wenn Kinder beginnen, eine Sprache komplett zu verweigern. Mögliche Gründe dafür lassen sich in drei Kategorien fassen: emotionale, soziale und die Sprachbeherrschung betreffende (vgl. Kielhöfer & Jonekeit 1995: 70f; Baker 1995: 80f).

- emotionale Gründe

Zwei Ursachen können ihnen zu Grunde liegen: Erstens kann es sein, dass die Beziehung des Kindes zu einem Elternteil gestört ist. Dieser wird vom Kind abgelehnt und als Zeichen dafür zugleich auch dessen Sprache, u.a. auch, um den betreffenden Elternteil mit dem Mittel der Sprachverweigerung zu bestrafen. Zweitens kann es sein, dass die Eltern oder die Umgebung eine negative Einstellung zur Zweisprachigkeit haben. Das Kind spürt diese Einstellung und verweigert die Zweisprachigkeit.

- soziale Gründe

Eine Sprache kann von Kindern schlagartig verleugnet werden, wenn sie ein geringeres Sozialprestige als die andere hat. Sie genießen sich, diese Sprache zu sprechen. Kielhöfer & Jonekeit berichten, dass solche Fälle besonders in deutschen Kindergärten auftreten, in denen türkische Kinder auch untereinander deutsch reden, ja sogar die türkischen Eltern vor deutschen Kindern ihre eigenen deutsch ansprechen. In diesem Fall wird Sprache als Symbol der kulturellen und ethnischen Identität verweigert. Eine

andere Möglichkeit liegt im sozialen Konformismus. Manche zweisprachige Kinder empfinden ihre Zweisprachigkeit als sozialen Makel, sie wollen so sein, wie alle anderen auch und nur deren Sprache sprechen. Manchmal ist die Phase der Sprachverweigerung aus sozialen Gründen auch sehr kurzlebig. So wie Jugendliche oft durch modische Phasen gehen, was ihre Bekleidungs-, Nahrungs- oder Schlafgewohnheiten angeht, kann dies auch auf ihren Sprachgebrauch zutreffen. Die Verweigerung der einen oder anderen Sprache kann ihre Zugehörigkeit und ihren Wunsch nach Anpassung zu einer bestimmten Clique reflektieren oder aber als Symbol ihrer zunehmenden emotionalen und sozialen Unabhängigkeit von den Eltern gedeutet werden.

- Sprachbeherrschung

Wird die schwache Sprache zu schwach (aus mangelnder Übung, zu wenig Motivation,...) kann die Benutzung dieser Sprache so anstrengend werden, die Sprachnot so groß sein, dass Kinder sie verweigern. Das tritt besonders dann ein, wenn sie wissen, dass der Gesprächspartner auch die andere (starke) Sprache des Kindes beherrscht.

2.8.3 Sprachmischungen und Interferenzen

Interferenzen und Sprachmischungen gehören zur Rede des Zweisprachigen und werden trotz funktionaler Sprachtrennung nicht gänzlich zu vermeiden sein.

Unter Sprachmischung versteht man die direkte Übernahme fremder Wörter oder Sätze in die andere Sprache:

„Die Ursachen für punktuell Umschalten der Sprachen innerhalb einer Äußerung können vielfältig sein. Meist sind Wort- und Sprachnot in einer Sprache und größere Geläufigkeit der entsprechenden Struktur oder des Wortes in der anderen Sprache beteiligt. Aus Ökonomie und Bequemlichkeit wird in die andere Sprache gewechselt. Zuerst gelernte, geläufige und allgemeinere Wörter einer Sprache werden besonders gern in die andere eingeflickt.“ (Kielhöfer & Jonekeit 1995:76)

Sprachmischungen unterbleiben mit wachsendem Bewusstsein der Zweisprachigkeit durch die fortschreitende Trennung der Systeme. Dabei werden die phonetischen Systeme am frühesten voneinander unterschieden, die lexikalischen Mischungen am meisten toleriert. Inwieweit Sprachmischungen die Rede des Zweisprachigen

beeinflussen, hängt von der Strenge des eigenen Ordnungsprinzips, dem Vorbild der Eltern, dem Formalitätsgrad der Situation, der Einschätzung des Gesprächspartners, der Art des Gesprächsthemas, usw... ab.

Am Anfang ihrer Sprachentwicklung differenzieren Kinder kaum bis gar nicht zwischen den zwei Sprachen. Mit der Zeit lernen sie die Sprachen voneinander zu trennen. Diese Entwicklung wird in einem Modell (Baker 1995: 78f) in drei Stufen beschrieben:

- Die Phase der Amalgamation (zwischen 0 und 3 Jahren)

In dieser Phase wird keine Unterscheidung zwischen den zwei Sprachen gemacht. Beim Sprechen werden sie vermischt. Jedes Objekt scheint nur einen Namen zu haben. Die Kinder scheinen beide Sprachen als eine Einheit zu speichern und sprechen verschiedene Leute in dieser Mischung an. Während dieser Zeit machen Eltern sich meist große Sorgen über die Sinnhaftigkeit einer zweisprachigen Erziehung aus Angst ihr Kind würde keine der beiden Sprachen richtig lernen und sie ihnen damit mehr schaden als nützen. Schaden können in dieser Phase hauptsächlich übertriebene Ansprüche an die Korrektheit. Das Kind wird immer mehr verunsichert und verliert den Spaß an der Sprache. Durch das direkte Verbessern von Sprachfehlern wird die Aufmerksamkeit zu stark vom Inhalt auf die Sprache selbst gelenkt. Kinder interessieren sich vielmehr für den Inhalt der Aussage. Anstatt einen positiven Effekt auf die Sprachentwicklung des Kindes zu erzielen, wird es sprachlich gehemmt und seine sprachliche Entwicklung verlangsamt. Eine ständige Ausbesserung und eine damit übertriebene Hervorhebung der Sprache ist für ein Kind, das mehr daran interessiert ist Spaß zu haben, zu spielen, Geschichten zu hören und die Welt zu erkunden, unnatürlich. Zudem verletzt es sein Selbstbewusstsein. Ständig von stärkeren Menschen verbessert zu werden, ist für niemanden ein schönes Gefühl. Sensible Kinder können leicht in die Defensive gehen und kein Wort mehr sprechen wollen. (vgl. Siencyn 1994:33).

Helfen können Eltern ihren Kindern, indem sie die Sprachtrennung selbst vorleben. Ein Elternteil der in einem Satz mit dem Kind z.B. deutsch spricht und im nächsten englisch, wird dem Kind vermitteln, dass Sprachen gemischt werden dürfen. Das Vorbild einer solchen Mischsprache ist auch nicht selten dafür verantwortlich, dass zweisprachige Kinder keine der beiden Sprachen richtig lernen und semilingual werden.

- Die Phase der Differenzierung (ab dem Alter von zwei Jahren)

Die Trennung der Sprachen nimmt zu. In der „one partner – one language“ Methode werden die Kinder zunehmend in der betreffenden Sprache mit dem Elternteil kommunizieren. Einander entsprechende Wörter aus beiden Sprachen für viele Objekte sind bekannt. Die Vermischung tritt hauptsächlich im Rahmen der Grammatik auf. Für beide Sprachen wird meist nur ein System verwendet.

- Die Phase der Trennung (mit ungefähr drei Jahren)

Eine leichte Mischung beider Sprachen bleibt aufrecht. Das Kind nimmt nach und nach beide Sprachen als getrennte Einheiten wahr, und weiß in welcher Situation es mit wem in welcher Sprache sprechen muss. Allmählich wird es sich seiner Zweisprachigkeit bewusst.

Wenn es dagegen bei Sprachmischungen zur direkten Übernahme fremder Wörter oder Sätze kommt, kommt es bei der Interferenz zur Überlagerung von Regeln und Strukturen, die indirekt wirken und nicht immer leicht zu erkennen sind. Ein französischer Brieffreund schrieb einmal: „Wie gehst du“ statt „wie geht es dir“?. Es handelte sich dabei um eine Wort für Wort Übernahme der französischen Entsprechung: „*Comment vas-tu?*“ Unter französischem Einfluss hatte das deutsche Wort „gehen“ seine Bedeutung verändert.

Sprachmischungen und Interferenzen können zu Mißverständnissen führen, haben für Zweisprachige jedoch eine helfende Funktion, und gehören zu seiner Rede. Von der Umgebung werden sie meist sehr unterschiedlich bewertet. Oft ist man dabei mit Zweisprachigen strenger als mit Einsprachigen. Fehler, die bei einsprachigen Kindern als normal bewertet oder gar nicht bemerkt werden, werden der Zweisprachigkeit angelastet. Unter Zweisprachigen sind Interferenzen und Sprachmischungen legitim, weil sie – subjektiv gesehen - den Ausdruck bereichern. (vgl. McLaughlin1984:66ff; Kielhöfer & Jonekeit 1995:77ff).

3 Zusammenfassung

Am Ende dieser Arbeit möchte ich auf die in der Einleitung aufgeworfenen Fragen über Vor- und Nachteile einer zweisprachigen Kindererziehung eingehen.

- *Welche sind die Vor- und Nachteile einer zweisprachigen Erziehung?*

Diese Frage zu beantworten ist von allen am schwierigsten. Ob Zweisprachigkeit Vorteile mit sich bringt, hängt von einer Reihe von Faktoren ab, die nicht direkt etwas mit ihr zu tun haben müssen. Am wichtigsten ist es meiner Ansicht nach, dass das Kind eine positive Einstellung zur Zweisprachigkeit entwickelt und motiviert ist, was nur mit Hilfe der Umgebung passieren kann. Im Idealfall lassen sich die Vorteile mit zwei Sprachen aufzuwachsen folgendermaßen zusammenfassen:

Im wirtschaftlichen Sektor hat eine Person, die zwei oder mehrere Sprachen spricht eine größere Auswahl an Jobangeboten. Nicht nur, weil immer mehr Firmen mindestens eine Fremdsprache als Voraussetzung ansehen, sondern auch, weil zwei- oder mehrsprachigen Personen auch das Ausland für Bewerbungen offen steht.

Jede Sprache reflektiert eine bestimmte Kultur. Wächst man mit zwei Sprachen auf, lernt man gleichzeitig auch zwei Kulturen kennen. Jede Sprache begleiten verschiedene Denk- und Verhaltensmuster, Geschichten, Traditionen, Rituale, Unterhaltungsmöglichkeiten, Rhythmen und Tänze, verschiedene Arten, wie die Welt interpretiert wird, andere Religionsanschauungen, usw. Die kulturelle Bandbreite an Erfahrungen nimmt durch zwei Sprachen zu.

In sozialer Hinsicht können zweisprachige Personen Brücken zwischen Sprachgruppen symbolisieren, den Kontakt und Austausch forcieren. Manchmal ist die Unkenntnis der Sprache des Anderen eine Mauer, die Kommunikation und das Bilden von Freundschaften verhindert. Zweisprachige in Familie, Umgebung und Gesellschaft können helfen, diese Mauern zu schwächen, indem sie den Kontakt zwischen Menschen verschiedener Kulturen, Religionen und Sprachen ermöglichen.

Unter bestimmten Voraussetzungen ist es auch möglich, dass Zweisprachigkeit in manchen Situationen kognitive Vorteile mit sich bringt. Wenn die Bedeutungen, die einem bestimmten Wort beigemessen werden, in beiden Sprachen voneinander leicht

differieren, mag ein Zweisprachiger im Denken etwas flexibler und kreativer sein. Zwischen zwei Sprachen hin und her wechseln zu können, mag zu einem ausgeprägteren Sprachbewusstsein und einer größeren kommunikativen Sensibilität führen.

Was die Nachteile einer zweisprachigen Kindererziehung anbelangt, gilt dasselbe, wie für die Vorteile. Sie sind situations- und kontextabhängig, wie zerstörte Motivation und negative Einstellung zur Zweisprachigkeit und haben oft nichts mit ihr selbst zu tun.

- *Wie kann man Nachteile vermeiden?*

Die in Kapitel 8 beschriebenen Nachteile einer zweisprachigen Erziehung, wie doppelte Halbsprachigkeit, Sprachmischungen und Interferenzen sowie Sprachverweigerung können je nach Problem durch Übung, Motivation, der Vermittlung einer positiven Einstellung zur Zweisprachigkeit, der Toleranz gegenüber Fehlern und gleichzeitig der Vermeidung von ständigen Korrekturen sowie dem Vorleben der Sprachtrennung vermieden werden.

- *Welche Rahmenbedingungen müssen gegeben sein damit das Kind tatsächlich zweisprachig wird?*

Die Rahmenbedingungen, die erfüllt werden müssen sind identisch mit den Vermeidungsstrategien von Nachteilen.

- *Gibt es in der Entwicklung einen bestimmten Zeitpunkt der am geeignetsten für den Beginn der Zweisprachigkeitserziehung ist?*

Im Sinne von „unbeschwertesten“ Zeitpunkt für den Erwerb einer zweiten Sprache ist die Kindheit meiner Ansicht nach der beste Zeitpunkt. Zweisprachige Kinder lernen spielend leicht eine zweite Sprache, die andere Kinder später nur mit Mühe in der Schule lernen. Obgleich eine Fremdsprache auch zu einem späteren Zeitpunkt noch meisterhaft gelernt werden kann, liegt der besondere Vorteil der frühen Zweisprachigkeit im Erlernen der Intonation und Aussprache. Bei einem späteren Erwerb stellen diese zwei Bereiche meist das größte Problem dar.

- *Werden Kleinkinder durch den gleichzeitigen Erwerb zweier Sprachen nicht überfordert?*

Im Rahmen der natürlichen Zweisprachigkeit sind sich Wissenschaftler einig, dass Kinder mühelos und „von allein“ zwei Sprachen lernen. Überforderungen können auftreten, wenn die Ansprüche an die Korrektheit von Seiten der Eltern übertrieben werden, und das Kind den Spaß an der Sprache verliert. Es besteht auch keine Gefahr, der Erwerb der einen Sprache würde auf Kosten des Erwerbs der anderen gehen. Die Sprachen stärken sich gegenseitig. Je stärker wiederum beide Sprachen sind, um so positiver sind die Auswirkungen auf die kognitiven Fähigkeiten. Dabei müssen Interferenzen und Sprachmischungen bis zu einem gewissen Grad toleriert werden. (vgl. Kielhöfer & Jonekeit 1993:90; Baker 1995:83).

- *Stehen sie Gleichaltrigen intellektuell nach?*

Das Vorurteil, Zweisprachige stünden Einsprachigen intellektuell nach, lässt sich meist auf die Einstellung zurückführen, Zweisprachige hätten keine Muttersprache oder könnten keine der beiden Sprachen richtig. Folglich können sie nicht richtig denken und sind „dümmer“. Die ältere Forschung schien dieses Vorurteil auch zu bestätigen, in den 60er Jahren wurde genau das Gegenteil „bewiesen“. Die neuere Forschung allerdings zeigte auf, wie unklar allein der Begriff der Intelligenz und wie fraglich seine Umsetzung in Tests ist. Ein direkter Zusammenhang zwischen Zweisprachigkeit und Intelligenz wird vermieden, mitspielende sozio-ökonomische und sozialpsychologische Faktoren immer stärker berücksichtigt.

Zum Abschluss dieser Arbeit möchte ich noch sagen, dass zweisprachige Kinder in erster Linie Kinder sind, die wie ihre einsprachigen Kollegen vor allem die Liebe und das Verständnis ihrer Eltern benötigen werden, um glücklich und in jeder Hinsicht gesund aufwachsen zu können.

4 LITERATURVERZEICHNIS

Baker, C. *A parent's and teacher's guide to bilingualism*. Clevedon, Philadelphia, Sydney: Multilingual Matters, 1995.

Baker, C. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters Ltd, 1993.

Baker, C. & Prys Jones, S. *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon, Toronto, Artamon: Multilingual Matters Ltd, 1998.

Bechert, J. *Einführung in die Sprachkontaktforschung*. Darmstadt: Wiss. Buchges., 1991.

Ben-Zeev, S. *The Effect of Bilingualism in Children from Spanish-English Low Economic Neighbourhoods on Cognitive Development and Cognitive Strategy*. Working Papers on Bilingualism: 1977b:14. S. 83-122.

Bialystock, E. *Influences of Bilingualism on Metalinguistic Development*. In: Second Language Research 1987a: 3 (2). S. 154-166.

Bialystock, E. *Words as Things: Development of Word Concept by Bilingual Children*. In: Studies in Second Language Learning 1987b: 9. S. 133-140.

Bloomfield, L. *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1933.

Boysson-Bardies B. *Comment la parole vient aux enfants*. De la naissance jusqu'à deux ans. Paris: Odile Jacob, 1996.

Bruner, J.S. *The course of cognitive growth*. American Psychologist 1964:19. S. 1-15.

Candelier, M. *Diversité linguistique et enseignement des langues: perspectives européennes et réflexions didactiques*. In: Langue nationale et mondialisation. S.255-288.

Cichon, P. *Sprachenpolitik und sprachliche Minderheiten in den Europäischen Gemeinschaften: das Beispiel Frankreich*. In: Kultur- und Sprachenvielfalt in Europa. Herausgegeben von Ingrid Gogolin, u.a. Münster, New York: Waxmann, 1991.

Cummins, J. *The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses*. In: Working Papers on Bilingualism, 1976:9. S. 1-43.

Cummins, J. *Cognitive factors associated with the attainment of intermediate levels of bilingual skills*. In: Modern Language Journal 1977:61. S. 3-12.

Diaz, R. M. *Bilingual Cognitive Development: Addressing Three Gaps in Current Research*. In: Child Development, 1985:56. S. 1376-1388.

Doyle, A., Champagne, M. & Segalowitz, N. *Some Issues on the Assessment of Linguistic Consequences of Early Bilingualism*. In: Aspects of Bilingualism. Hrsg. von M. Paradis. Columbia: Hornbeam Press, 1978.

Döpke, S. *One Parent, one Language. An Interactional Approach*. Amsterdam: John Benjamins, 1992.

Ellul, S. *A Case Study in Bilingualism. Code-switching between Parents and Their Pre-school Children in Malta*. St Albans: The Campfield Press, 1978.

Elwert, W.T. *Das Zweisprachige Individuum. Ein Selbstzeugnis*. In: Abhandlungen der Geistes- und Sozialwissenschaftlichen Klasse. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag, 1959:6. S.265-344.

Fantini, A. *Language Acquisition of a Bilingual Child. A Sociolinguistic Perspective*. San Diego: College Hill Press, 1985.

Furth, H.G. *Denken und Sprache*.

In: <http://www.weltkreis.com/mauthner/auswahl2/html> (Stand: 12.08.1999)

Genesee, F., Tucker, G.R. & Lambert, W.E. *Communication Skills in Bilingual Children*. In: *Child Development*, 1975:46. S. 1010-1014.

Grosjean, F. *Life with two languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

Hagège, C. *L'enfant aux deux langues*. Paris: Odile Jacob, 1996.

Hamers, J.F. & Blanc, M. *Bilinguïté et Bilinguisme*. Deuxième édition. Bruxelles: Pierre Mardaga, 1983. (= *Psychologie et Sciences Humaines*, 129.)

Haugen, E. *The Norwegian Language in America. A Study in Bilingual Behavior*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1953.

Hoffmann, C. *Language acquisition in two trilingual children*. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1985:6. S. 479-495.

Ianco-Worrall, A. D. *Bilingualism and Cognitive Development*. In: *Child Development* 1972: 43. S.1390-1400.

Jenniges, R. *La langue, une histoire de famille. Transmission intergénérationnelle de la langue*. Bruxelles: Le Bureau Européen pour les Langues Moins Répandues, 1995. (= *Les langues vivantes*:4)

Kielhöfer, B. & Jonekeit, S. *Zweisprachige Kindererziehung*. 9., aktualisierte und erweiterte Auflage. Tübingen: Stauffenburg.-Verl., 1995.

Lambert, W.E. *Culture and Language as Factors in Learning and Education*. In: *Cultural Factors in Learning and Education*. Hrg. von F. E. Aboud und R. D. Meade. Bellingham, WA: 5th Western Washington Symposium on Learning, 1974.

Lambert, W.E. *Culture and Language as Factors in Learning and Education*. In: *Current Themes in Linguistics: Bilingualism, Experimental Linguistics and Language Typologies*. Hrg. von F. E. Eckman. New York: Wiley, 1977.

Larsen-Freeman, D. and Long, M.H. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman, 1991.

Leopold, W. *Speech Development of a Bilingual Child*. A Linguist's Record. Vol. I. Vocabulary Growth in the First Two Years. Evanston IL: Northwestern University Press, 1939.

Leopold, W. *Speech Development of a Bilingual Child*. A Linguist's Record. Vol. II. Sound Learning in the First Two Years. Evanston IL: Northwestern University Press, 1947.

Leopold, W. *Speech Development of a Bilingual Child*. A Linguist's Record. Vol. III. Grammar and General Problems. Evanston IL: Northwestern University Press 1949.

Leopold, W. *Speech Development of a Bilingual Child*. A Linguist's Record. Vol. IV. Diary from Age Two. Evanston IL: Northwestern University Press, 1949.

Lenneberg, E. *Biological Foundations of Language*. New York. Wiley, 1967.

List, G. *Neuropsychologische Voraussetzungen des Spracherwerbs*. In: Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. Hrg. von Ernst Apeltauer. München: Hueber, 1987.

Macnamara, J. *Bilingualism in Primary Education*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1966.

Macnamara, J. *The Bilingual's Linguistic Performance*. In: Journal of Social Issues: 1967, 23. S. 58-77.

Maier, W. *Fremdsprachen in der Grundschule*. Eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik. Berlin, München: Langenscheidt, 1991.

Malson L. *Les enfants sauvages: mythe et réalité*. Mémoire et rapport sur Victor de l'Aveyron. Paris: Editions France Loisirs, 1981

McLaughlin, B. *Second-Language Acquisition in Childhood: Volume 1. Preschool Children*. Second Edition. Hillsdale, London: Lawrence Erlbaum Associates, 1984.

Münz, R. *Migration in Europa – Rückblick und Ausblick*. S. 122-127. In: Austria – Europa. Zur 1. EU – Präsidentschaft Österreichs 1998. Herausgegeben von Wolfgang Schüssel.

Oksaar, E. (Hrsg.) *Soziokulturelle Perspektiven von Mehrsprachigkeit und Spracherwerb*. Sociocultural Perspectives of Multilingualism and Language Acquisition. Tübingen: Narr, 1987. (= Tübinger Beiträge zur Linguistik: 320).

Pavlovitch, M. *Le langage enfantin*. Acquisition du serbe et du français par un enfant serbe. Paris: Champion, 1920.

Peal, E. & Lambert, W.E. *The relation of bilingualism to intelligence*. In: Psychological Monographs: 1962, 546. S. 1-23.

Penfield, W.P. & Lambert, W.E. *Speech and Brain Mechanisms*. London: Oxford University Press, 1959.

Piaget, J. *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Etudes sur la logique de l'enfant. Dixième édition. Paris: Delachaux et Niestlé, 1989.

Pintner, R. & Keller, R. *Intelligence tests for foreign children*. In: Journal of Educational Psychology: 1923, 13. S. 214-222.

Reynolds, A.G. *The Cognitive Consequences of Bilingualism*. In: Bilingualism, Multiculturalism and Second Language Learning. Hrg. von A.G. Reynolds. Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 1991.

Romaine, S. *Bilingualism*. Second edition. Oxford: Blackwell, 1995. (Language in Society:13)

Ronjat, J. *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris: Champion, 1913.

Ruke-Dravina, V. *Mehrsprachigkeit im Volksschulalter*. Lund: Gleerup 1967.

Saer, D.J. *The effect of bilingualism on intelligence*. In: British Journal of Psychology 1923, 14. S. 25-38.

Sapir, E. *Language*. New York: Harcourt Brace, 1921.

Siencyn, S.W. *Die Klänge Europas*. Brüssel: Europäisches Büro für Sprachminderheiten, 1994. (= Lebendige Sprachen:1)

Skutnabb-Kangas, T. *Bilingualism or Not*. The Education of Minorities. Clevedon: Multilingual Matters, 1984.

Slobin, D.A. *Developmental Psycholinguistics*. In: Dingwall, 1978. S. 267-316.

Stern, H. H. *Foreign Languages in Primary Education*. The Teaching of Foreign Languages to Younger Children. Report on an International Meeting of Experts 9-14 April, 1962. Hamburg: unesco institute for education, 1963.

Tabouret-Keller, A. *L'acquisition du langage parlé chez un petit enfant en milieu bilingue*. In: Problèmes de Psycholinguistique, 1962:8. S. 205-219.

Tunmer, W.E. & Herriman, M. L. *The Development of Metalinguistic Awareness*. In: Metalinguistic Awareness in Children. Hrsg. von W.E. Tunmer & M.L. Herriman. Berlin: Springer Verlag, 1984.

Weisgerber, L. *Deutsches Volk und deutsche Sprache*. Frankfurt/Main: 1935.

Weinreich, U. *Languages in Contact*. The Hague: Mouton, 1953.

Whorf, B.L. *Language, Thought and Reality*. Massachusetts: MIT Press, 1956.

Zimmer, D.E. *So kommt der Mensch zur Sprache*. München: Wilhelm Heyne Verlag, 1994. (= Heyne Sachbuch: 19/310).