

**Hamburger Arbeiten
zur Allgemeinen
Erziehungswissenschaft**

**Eine Auswahl exzellenter
Qualifikationsschriften**

Nr. 5

**Kindliche
Zweisprachigkeit
und früher
Englischunterricht an
deutschen Primarschulen**

Iris Wahrig

**Institut für Allgemeine
Erziehungswissenschaft
Fakultät für Geistes-
und Sozialwissenschaften**

**Helmut-Schmidt-
Universität/ Universität
der Bundeswehr Hamburg**

Dipl.Päd. Iris Wahrig
Kindliche Zweisprachigkeit und früher Englischunterricht an deutschen Primarschulen

Hamburger Arbeiten zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft Nr. 5
12/2009

URL: <http://opus.unibw-hamburg.de/volltexte/2012/2978/>

Am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft der Helmut-Schmidt-Universität (UniBw Hamburg) entstehen alljährlich einige Qualifikationsarbeiten, die weit über den Durchschnitt hinausragen und es verdient haben, einem breiteren Publikum zugänglich gemacht zu werden. Die vorliegende Reihe *Hamburger Arbeiten zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft* dient dazu, exzellente Bachelor-, Master- und Diplomarbeiten vorzustellen. Die Herausgeber/innen möchten hiermit nicht nur jene – mit der Bestnote bewerteten – Schriften präsentieren, die als Beispiel und Vorbild für zukünftige Qualifikationsarbeiten dienen können. Sie sind auch der Überzeugung, dass eine jede dieser *Hamburger Arbeiten zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft* einen eigenen, großen oder kleinen, Beitrag zur wissenschaftlichen Diskussion leistet.

Herausgeber/innen:

Prof. Dr. Mechthild Gomolla

Prof. Dr. Carola Groppe

PD Dr. Gerhard Kluchert

Prof. Dr. Arnd-Michael Nohl

Prof. Dr. Lutz R. Reuter

Prof. Dr. Alfred K. Tremel

© The copyright of the paper stays with the author.

Name

Iris Wahrig




Diplomarbeit

**Kindliche Zweisprachigkeit und früher
Englischunterricht an deutschen Primarschulen**

**Prof. Dr. Arnd-Michael Nohl
Professur für Erziehungswissenschaft,
insbesondere systematische Pädagogik**

**Helmut-Schmidt-Universität,
Universität der Bundeswehr Hamburg**

Hamburg, August 2009



Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Bilingualität – Begriff und Definition	4
2.1 Was ist Bilingualität? – Der Versuch einer Definition	5
2.1.1 Der psycholinguistische Ansatz.....	11
2.1.2 Der soziolinguistische Ansatz.....	19
2.2 Abgrenzung der verschiedenen Formen von Bilingualität	24
2.2.1 Simultaner versus sukzessiver Zweitspracherwerb	25
2.2.2 Natürlicher versus gesteuerter Zweitspracherwerb.....	30
2.2.3 Additive versus subtraktive Zweisprachigkeit.....	34
2.3 Begriffliche Abgrenzungen	37
2.3.1 Muttersprache gleich Muttersprache?	38
2.3.2 Familiensprache und Umgebungssprache.....	40
2.3.3 Starke und schwache Sprache.....	41
3. Der bilinguale Spracherwerb: Voraussetzungen und Merkmale.....	44
3.1 Monolingualer und bilingualer Spracherwerb.....	46
3.1.1 Der monolinguale Erstspracherwerb	46
3.1.2 Der bilinguale Erstspracherwerb	61
3.2 Natürliche Bilingualität und Methoden zweisprachiger Erziehung	64
3.2.1 Die Methode ‚Eine Person – eine Sprache‘	65
3.2.2 Die Methode ‚Eine Sprache – eine Umgebung‘	69
3.3 Künstliche Bilingualität	71
3.4 Der Faktor des optimalen Alters.....	73
3.5 Code-switching und Code-mixing.....	78
4. Über den gesellschaftlichen Umgang mit Zweisprachigkeit.....	83
4.1 Negative (Vor-)Urteile gegenüber Zweisprachigkeit	83
4.2 Positive (Vor-)Urteile gegenüber Zweisprachigkeit	88
4.3 Vor- und Nachteile der bilingualen Erziehung.....	90

5. Die Einführung des frühen Fremdsprachenunterrichts an deutschen Primarschulen	93
5.1 Die fremdsprachliche Früherziehung im institutionellen Rahmen – ein historischer Überblick	94
5.2 Erste Entwürfe und Versuche der Länder für den frühen Englischunterricht	99
6. Zweitspracherwerb in der Grundschule am Beispiel des frühen Englischunterrichts – Chance oder Gefahr für die kindliche Entwicklung?	103
6.1 Der Zweitspracherwerb unter schulischen Bedingungen	104
6.1.1 Die Bedeutung der englischen Sprache als erste Fremdsprache	104
6.1.2 Herausforderungen für die Lehrer	107
6.1.3 Lernpsychologische Voraussetzungen der Schüler	111
6.2 Die Ziele des frühen Fremdsprachenunterrichts an Grundschulen	114
6.2.1 Sprachliche Kompetenzen	114
6.2.2 Interkulturelle Aspekte	117
6.2.3 Affektive und motivationale Ziele	119
6.3 Kindgerechter Englischunterricht in der Grundschule – grundlegende didaktische Prinzipien für den frühen Zweitspracherwerb	120
6.3.1 Kindgerechte Unterrichtsinhalte	120
6.3.2 Authentizität	122
6.3.3 Visualisierung	124
7. Schlussbetrachtung	126
8. Literaturverzeichnis	129

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: Measuring degree of bilingualism, aus: Romaine, Suzanne S. 16
(2006): Bilingualism. 2. ed., repr. (18th). Oxford, S. 13.
- Abb. 2: Einteilung der Zweisprachigkeit nach Alter und Art des S. 26
Zweitspracherwerbs, aus: Triarchi-Herrmann, Vassilia (2006):
Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind förd-ern. 2.,
aktualisierte Aufl. München, S. 24.
- Abb. 3: Common Underlying Proficiency Model, aus: Baker, Colin S. 27
(2006): Foundations of bilingual education and bilingualism. 4.
ed. Clevedon, S. 169.
- Abb. 4: Schematic representation of the compound-coordinate S. 32
distinction, aus: Hamers, Josiane F.; Blanc, Michel H. A.
(2000): Bilinguality and bilingualism. 2. ed. Cambridge, S. 28.

1. Einleitung

Sprache galt schon immer als das Tor zur Welt. In unserer heutigen globalisierten Gesellschaft gilt dieser Satz mehr denn je. Grenzüberschreitende Lebens- und Arbeitsverhältnisse verlangen ein hohes Maß an fremdsprachlicher Kompetenz. Angesichts dieser sich verändernden Welt, steht auch das Schulwesen vor immer neuen Herausforderungen. Immer früher sollen Kinder fremde Sprachen erlernen. Dabei wird das Hauptaugenmerk auf die bessere Lernfähigkeit der Schüler im Grundschulalter gelegt. Die Tatsache, dass im Jahre 2004/2005 der flächendeckende Englischunterricht auf der Primarstufe eingeführt wurde, trägt dieser Entwicklung Rechnung. Inwiefern der frühe Fremdsprachenunterricht der Grundschulen als Perspektive für die Zukunft gesehen werden kann, ist allerdings umstritten.

Die für die Bearbeitung des Themas zentrale Frage lautet daher, ob der Erwerb einer zweiten Sprache eine Chance bietet oder ob die Bilingualität eine Gefahr für die kindliche (Sprach-)Entwicklung darstellt. Eine wesentliche Rolle innerhalb der Forschungsdiskussion spielt dabei die Debatte über das optimale Alter für den Erwerb einer Fremdsprache. Dabei wird insbesondere in der Gesellschaft die Meinung vertreten, dass der frühere Erwerb zu besseren Ergebnissen führe. Gegensätzliche Stimmen sehen jedoch die Gefahr einer Überforderung des Kindes und vertreten die Ansicht, dass es notwendig sei erst eine Sprache – die eigene Muttersprache – vollständig zu erwerben. Das gleichzeitige Erlernen beider Sprachen würde Sprachmischungen hervorrufen, die oftmals als Indiz für unzureichende Kompetenzen angeführt werden. Um beiden Seiten gerecht zu werden, müssen deshalb die Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht an der Zielgruppe – der Grundschüler – ausgerichtet werden. Hier stehen vor allem die Lehrer im Mittelpunkt, deren Qualifikationen die Basis einer fremdsprachlichen Früherziehung bilden. Jedoch tragen auch die lernpsychologischen Voraussetzungen der Kinder zu einem erfolgreichen Unterricht bei.

Wie aktuell dieses Thema ist, zeigt sich insbesondere an der hohen Zahl der Veröffentlichungen in den letzten Jahren. Hervorzuheben sind vor allem Heiner Böttger, in Bezug auf die fachdidaktischen Prinzipien des Englischunterrichts an Grundschulen¹ und Suzanne Romaine, deren Publikation „Bilingualism“² als Standardwerk zur

¹ Böttger, Heiner (2005): Englisch lernen in der Grundschule. (Studentexte zur Grundschulpädagogik und -didaktik). Bad Heilbrunn.

² Romaine, Suzanne (2006): Bilingualism. 2. ed., repr. (18th). Oxford.

Zweisprachigkeit betrachtet werden kann. Für eine Einführung in die Thematik empfiehlt sich das Überblickswerk „Foundations of Bilingual Education and Bilingualism“ von Colin Baker³.

Um das Thema gänzlich zu erfassen, gliedert sich die Arbeit wie folgt:

Das erste Kapitel dient sowohl zur Grundlagenvermittlung als auch zum Einstieg in die Thematik. Wesentlicher Bestandteil ist hierbei der Versuch einer Definition der Bilingualität, sowie verschiedene Abgrenzungen von unterschiedlichen Formen der Zweisprachigkeit. Darauf aufbauend werden in Kapitel 3 die Voraussetzungen und Merkmale des bilingualen Spracherwerbs erörtert. Dabei werden der mono- und bilinguale Spracherwerb einander gegenübergestellt und inhaltlich voneinander abgegrenzt. Zudem wird auch kurz auf die Methoden der zweisprachigen Erziehung eingegangen. Die bereits angesprochene umstrittene Thematik des optimalen Alters, wird in Kapitel 3.4 ausführlicher behandelt.

Im folgenden Abschnitt der Arbeit sollen die gesellschaftlichen Sichtweisen zur Zweisprachigkeit erläutert und diskutiert werden. Dabei soll insbesondere die Frage der Überforderung berücksichtigt werden. Das fünfte Kapitel dient der Einordnung des institutionalisierten Zweitspracherwerbs auf der Primarstufe in den historischen Kontext. Bereits in den 1960er und 1970er Jahren ansatzweise in diversen Schulversuchen erprobt, letztlich jedoch vernachlässigt, wurde dem frühen Fremdsprachenunterricht erst Anfang des 21. Jahrhunderts erneut größere Aufmerksamkeit zuteil. Eine besondere Ausnahme stellt das Bundesland Baden-Württemberg dar, welches bereits 2003/2004 den Englischunterricht ab dem ersten Schuljahr verpflichtend einführte.

Darauf folgend steht der schulische Englischunterricht im Zentrum der Betrachtungen. Vordergründig sollen in diesem Teil der Arbeit die Voraussetzungen, Inhalte, Ziele sowie die Umsetzung des frühen Fremdspracherwerbs an den Grundschulen einer genaueren Untersuchung unterzogen werden. Im Mittelpunkt stehen hierbei die Anforderungen an den Unterricht. Lehrende und Lernende tragen dabei die Hauptverantwortung für einen erfolgreichen Spracherwerb. Freude am Lernen, Interesse, Kreativität und ein authentischer englischsprachiger Input bedürfen gleichsam kompetenter und qualifizierter Lehrkräfte sowie motivierter und aufgeschlossener Schüler.

³ Baker, Colin (2006): Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. 4. ed. Clevedon.

Abschließend werden die gewonnenen Erkenntnisse zusammengefasst und bewertet. Dabei soll die anfangs aufgeworfene zentrale Fragestellung, ob kindliche Zweisprachigkeit eine Chance oder eine Gefahr darstellt, beantwortet werden.

2. Bilingualität – Begriff und Definition

Auf den ersten Blick scheint es nicht weiter schwierig zu sein, den Begriff „Bilingualität“ zu definieren. Erst auf den zweiten Blick erkennt man die Probleme, die dieses Vorhaben mit sich bringt, denn es gibt nicht nur *eine* Begriffsbestimmung, sondern eine ganze Reihe davon. Generell kann davon ausgegangen werden, dass es fast so viele Definitionen für die Zweisprachigkeit gibt wie Wissenschaftler, die sich mit dieser Thematik beschäftigt haben. Diese Tatsache führt letztlich dazu, dass die Beschreibungen und Bewertungen des, in dieser Arbeit zu erörternden, Gegenstandes sehr unterschiedlich ausfallen und kontroverse Diskussionen nach sich ziehen. Um jedoch begreifen zu können worum es sich bei Zweisprachigkeit handelt, in welcher Art und Weise sich dieser Prozess vollzieht und wie sich der kindliche Spracherwerb entwickelt, ist es zunächst erforderlich, eine geeignete Definition für Zweisprachigkeit zu finden. Kapitel 2.1 dient dazu, die Schwierigkeit einer derartigen Bestrebung zu verdeutlichen. Gleichzeitig sollen die unterschiedlichen Perspektiven, aus denen der Zweisprachigkeitsbegriff gesehen wird, dargestellt werden. Grundsätzlich wird im Bereich der Bilingualitätsforschung auf zwei Ebenen untersucht – der psycholinguistischen und der soziolinguistischen Ebene. Dabei sollen insbesondere die individuellen und gesellschaftlichen Faktoren in Bezug auf die Bilingualität berücksichtigt werden. Beide Aspekte werden in den Unterpunkten 2.1.1 bzw. 2.1.2 diskutiert. Eine weitere Frage bezieht sich auf den Rahmen, innerhalb dessen die Zweisprachigkeit erworben wird. In Kapitel 2.2 sollen die verschiedenen Formen von Bilingualität voneinander abgegrenzt werden. Dabei stehen Fragestellungen im Vordergrund der Betrachtungen, die sich auf die Art des Zweitspracherwerbs und dessen Konsequenzen für den bilingualen Sprecher beziehen: Findet der bilinguale Spracherwerb simultan oder sukzessiv, in natürlicher Kommunikation oder durch gezielten Unterricht statt? Welchen Entwicklungs- und Differenzierungsmerkmalen unterliegt der bilinguale Sprachgebrauch? In diesen Unterscheidungen sollen individuelle Spracherwerbsfaktoren, wie z.B. die Spracherziehungsmethode der Eltern oder der Zusammenhang zwischen sozialem Milieu und dem zweisprachigen Individuum, noch nicht thematisiert werden. Jedoch werden bereits die, in Abschnitt 2.2, folgenden Beispiele verdeutlichen, dass Bilingualität nicht gleich Bilingualität ist. Abschließend sollen in Kapitel 2.3 einzelne, in der Zweisprachigkeitsforschung mehrmals auftretende, Begrifflichkeiten voneinander abgegrenzt werden. Dabei soll

einerseits die Bedeutung der „Muttersprache“ akzentuiert werden, andererseits sollen die Wortpaare „Familiensprache und Umgebungssprache“ bzw. „starke und schwache Sprache“ jeweils genau voneinander abgegrenzt, sowie deren Bedeutungen erörtert werden.

2.1 Was ist Bilingualität? – Der Versuch einer Definition

Die Frage, wann genau eine Person als bilingual zu bezeichnen ist und welche Voraussetzungen dafür erfüllt sein müssen, kann nicht in einem einzigen Satz geklärt werden. Ein genauerer Blick in die Fachliteratur verdeutlicht, warum dem so ist. Eine Vielzahl von Begriffsbestimmungen, die unterschiedlicher nicht sein könnten und deren mitunter ungenaue bzw. widersprüchliche Inhalte sind der Grund dafür, dass eine einheitliche, universelle Definition für den Begriff „Bilingualität“ nicht existiert. Schenkt man der Aussage Klaus Lambecks Glauben, so scheinen sich Forscher nur darin einig zu sein, dass es sich bei der Bilingualität um einen Zustand handelt, *„der dadurch gekennzeichnet ist, daß mehr als eine ‚Sprache‘ in Erscheinung tritt“*.⁴ Auch George Saunders ist der Ansicht, dass *„Bilingualism, therefore, simply means having two languages (and bilingualism is often used in the literature to mean the same as multilingualism, that is, having more than two languages)”*⁵.

Jede weitergehende Begriffsbestimmung von Zweisprachigkeit beleuchtet den Gegenstand aus einer anderen Perspektive, was, aufgrund der Komplexität des Phänomens, ohne Zweifel seine Berechtigung besitzt. Die Autorin Muriel Saville-Troike beschreibt dieses Problem der Findung einer einheitlichen, allgemeingültigen Definition folgendermaßen:

„One explanation for the difficulties in circumscribing the field of bilingualism is the multidisciplinary nature of the aspects involved. The various disciplines involved in analysing the phenomenon, be they linguistics, psychology, sociology or pedagogy, approach it from their own particular vantage point, leading at times to an appearance of confusion, though in fact this is not necessarily the

⁴ Lambeck, Klaus (1984): Kritische Anmerkungen zur Bilingualismusforschung. Tübingen, S. 12.

⁵ Saunders, George (1988): Bilingual Children. From Birth to Teens. Clevedon, S. 8.

case. Nevertheless, the term bilingualism covers a diverse series of programmes.”⁶

In ihrer Definition erwähnt Saville-Troike für die Thematik der Zweisprachigkeit mehrere äußerst wichtige Disziplinen: Linguistik, Psychologie, Soziologie und die Pädagogik. Gleichzeitig konstatiert sie das Problem, welches sich aus dem Zusammenspiel dieser verschiedenen Studienfelder ergibt: Dadurch, dass jede Disziplin versucht eine Definition zu finden, die sich jedoch einzig und allein mit dem eigenen Bereich auseinandersetzt, werden andere Bereiche vernachlässigt und es kann daher keine einheitliche Begriffsbestimmung von Bilingualität geben, die alle Aspekte einbezieht.⁷ Neben Saville-Troike und Weinreich⁸, erkannte auch die renommierte Sprachwissenschaftlerin Suzanne Romaine, dass sich jede Disziplin vor allem auf den eigenen Forschungsraum bezieht und dass „*in each of these disciplines, however, bilingualism is too often seen as incidental and has been treated as a special case or as a deviation from the norm*“⁹. Romaine, die selbst einige, für die Erstellung dieser Arbeit äußerst hilfreiche, Standardwerke zur Thematik der Zweisprachigkeit verfasst hat, hebt die enorme Bedeutung jeder einzelnen Disziplin hervor, doch könnte eine Definition erst vollständig erfasst werden, würde der Zusammenhang der einzelnen Forschungsbereiche verdeutlicht.¹⁰

Grundsätzlich muss zwischen zwei gegensätzlichen Positionen unterschieden werden; die Linguistik differenziert zwischen dem *maximalistischen* und *minimalistischen Ansatz*. Beide Ansätze sollen in diesem Abschnitt der Arbeit diskutiert werden.

Frühere Definitionen gingen davon aus, dass von einer bilingualen Person die Rede sei, würden beide Sprachen perfekt beherrscht. Dieser frühe idealtypische bzw. maximalistische Ansatz Leonard Bloomfields setzt die vollständige Sprachkompetenz eines bilingualen Sprechers voraus, die der muttersprachlichen Kompetenz eines monolingualen Sprechers gleichzusetzen sei. Folglich definiert er den Begriff der Zweisprachigkeit als die „*native-like control of two languages*“¹¹. Dieser Gedanke Bloomfields kann als Basis verschiedener wissenschaftlicher Untersuchungen und

⁶ Saville-Troike, Muriel (1973): *Bilingual Children: A Resource Document* (Papers in Applied Linguistics / Bilingual Education Series, 2). Arlington, S. 93. Zitiert nach: Baetens Beardsmore, Hugo (1982): *Bilingualism. Basic Principles*. Clevedon, S. 3.

⁷ Weinreich, Uriel (1974): *Languages in Contact: Findings and Problems*. 8th printing. The Hague, S.4.

⁸ Ebd.

⁹ Romaine (2006): *Bilingualism*, S. 8.

¹⁰ Ebd.

¹¹ Bloomfield, Leonard (1933): *Language*. New York, S. 56.

Veröffentlichungen zur Thematik der Bilingualität, besonders im Bereich der Psycholinguistik, betrachtet werden. Auch Christopher Thiéry geht von einem „perfekten“ bzw. „wahren“ (*true bilingual*) zweisprachigen Individuum aus und beschreibt den bilingualen Sprecher als „*someone who is taken to be one of themselves by the members of two different linguistic communities, at roughly the same social and cultural level*“¹². Diese Definition Thiérys setzt in gewisser Weise so etwas wie eine ‚duale Monolingualität‘ des bilingualen Sprechers voraus. Sich dieser Problematik durchaus bewusst, fügt Thiéry hinzu, dass eine derartige Einschränkung nicht gemacht werden könne, da der bilingualer Spracherwerb, im Gegensatz zum monolingualen, in keinem Fall einen (doppelten) Erstspracherwerb indiziere – keine Person mache zweimal die gleichen linguistischen Erfahrungen („*no individual can have gone through every single linguistic experience twice.*“¹³).

Maximalistische Definitionen, die ein (annähernd) perfektes Individuum fordern, werfen allerdings die Frage auf, ab welchem Grad von Perfektionismus gesprochen werden kann, und grenzen zugleich die Zahl der bilingualen Sprecher sehr stark ein. Zweisprachige sind in jedem Land der Welt, in jeder sozialen Schicht und in jeder Altersgruppe zu finden. Rein zahlenmäßig betrachtet, ist die Mehrheit der Weltbevölkerung als bi- oder multilingual einzustufen: schätzungsweise 50 Prozent bis zwei Drittel zählen in diese Kategorie.¹⁴ Unbestimmt bleibt dennoch der Grad der individuellen Sprachkompetenz. Wann kann eine Person als bilingual eingestuft werden? Wer bestimmt darüber, wer als zweisprachig bezeichnet werden kann und wer nicht? Unklarheit besteht unterdessen auch darüber, ob die Forderung eines perfekten bilingualen Sprechers endgültig erfüllt werden könne. Können die Sprachfertigkeiten eines (bilingualen) Individuums jemals als vollkommen betrachtet werden? Wie die Erörterung der Forschungslage bereits gezeigt hat, kann es keine klare bzw. eindeutige Antwort auf diese Frage geben.

Wird der idealtypische Definitionsansatz Bloomfields differenziert betrachtet, so wird deutlich, warum er sich in der Wissenschaft nur schwer, im Bereich der Soziolinguistik gar nicht, durchsetzen konnte. Kritiker bewerteten dessen Definition als unpräzise und fehlerhaft, da „*beide Sprachen von einem zweisprachigen Individuum nicht unbedingt*

¹² Thiéry, Christopher (1978): True Bilingualism and Second Language Learning. In: Gerver, David; Sinaiko, H. Wallace: Language Interpretation and Communication, Jg. Vol. 6, S. 145-153, hier: S. 146.

¹³ Ebd.

¹⁴ Baker (2006): Foundations of Bilingual, S. 68.

auf einem LI-Niveau beherrscht werden müssen“¹⁵. Der maximalistische Ansatz vernachlässigt überdies all jene Individuen, die regelmäßig in zwei Sprachen kommunizieren, jedoch nicht über eine muttersprachliche Kompetenz in einer der beiden Sprachen verfügen: folglich sind sie nicht als monolingual zu bezeichnen und, gemäß Bloomfields Definition, auch nicht als bilingual. Diese Diskrepanz machte eine realistischere Definition notwendig.

Die Gegenposition zum maximalistischen Ansatz wurde, unter anderem, durch das Konzept des *incipient bilingualism* des Linguisten Richard Diebold geprägt. Dieses Konzept erlaubt es, diejenigen Personen in die Kategorie der Bilingualität einzuordnen, die über eine nur sehr geringe Sprachkompetenz in einer Zweitsprache verfügen. Touristen und Geschäftsleute, die ein paar Worte oder Sätze der jeweiligen Landessprache beherrschen, würden dementsprechend als zweisprachig gelten. Allein aus diesem Grund, müsste die Mehrheit der Weltbevölkerung der bi- oder multilingualen Gruppe zugeordnet werden.

Generell kann davon ausgegangen werden, dass frühere Definitionen den Gegenstand der Bilingualität auf die gleich gute Beherrschung zweier Sprachen beschränkten, während spätere Ansätze eine größere Kompetenzvariation erlaubten.¹⁶ Zusammenfassend wird allerdings deutlich, dass ein minimalistischer Ansatz ebenso wenig überzeugen kann wie ein maximalistischer. Beide Ansätze sind zu unbefriedigend, als dass sie den gesamten Umfang des Gegenstandes erfassen könnten. Gibt es einen Mittelweg zwischen beiden Definitionsansätzen? Eine eindeutige Antwort darauf kann es nicht geben, doch sollte einerseits das Festlegen einer willkürlichen Grenze vermieden und andererseits auf Begrifflichkeiten wie ‚wahr‘ oder ‚falsch‘ verzichtet werden, die darüber entscheiden wer als zweisprachig gilt und wer nicht, denn Klassifikationsunterschiede werden auch weiterhin bestehen bleiben.¹⁷

In diesem Zusammenhang besteht auch die Frage nach dem zu erreichenden Perfektionsgrad der vorhandenen bilingualen Sprachkompetenz: Welcher Grad müsste erfüllt sein, um als zweisprachig zu gelten? Die Antwort auf diese Frage liegt irgendwo zwischen den Kriterien der minimalistischen und der maximalistischen Definition. Der amerikanische Linguist Einar Ingvald Haugen, zum Beispiel, betrachtet die Sprachkompetenz als ein Kontinuum und erklärt, dass Bilingualität an dem Punkt

¹⁵ Franceschini, Federica (2007): Fremdsprachenlernen über Fachinhalte. Immersion und bilingualer Unterricht in Deutschland. Frankfurt am Main, S. 35.

¹⁶ Edwards, John (1994): Multilingualism. London, S. 56.

¹⁷ Taeschner, Traute (1983): The Sun is Feminine. A Study on Language Acquisition in Bilingual Children. Berlin, S. 5.

beginnt „*where the speaker of one language can produce complete, meaningful utterances in the other language*“¹⁸. John Macnamara stimmt mit dieser Annahme überein, jedoch plädiert er für eine sehr weite Sichtweise und erweitert zu diesem Zweck Haugens Theorie durch das Hinzufügen der vier Grundsprachfertigkeiten *Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben*¹⁹, denn „*a bilingual is a person who possesses at least one language skill even to a minimal degree in a second language*“²⁰. Daher sei jedweder Versuch einer genaueren Kriterienfestlegung unbegründet. Auch Saunders widmete sich der Fragestellung, welcher Grad erreicht sein müsse, um eine Person als zweisprachig einstufen zu können und entwickelte eine, im Vergleich zu anderen Autoren, eher weite Definition für Zweisprachigkeit, die auf eigenmächtig gesetzte Abgrenzungen, wie es z.B. bei Macnamara der Fall ist, verzichten will. Er beschreibt das Phänomen wie folgt:

*“Bilinguals can be ranged along a continuum from the rare equilingual who is indistinguishable from a native speaker in both languages at one end to the person who has just begun to acquire a second language at the other end. They are all bilinguals, but possessing different degrees of bilingualism.”*²¹

Wie eingangs bereits erwähnt, gibt es trotz oder gerade aufgrund der Tatsache, dass eine Masse an Begriffsbestimmungen existiert, keine einheitliche Definition für den Begriff der Zweisprachigkeit. Zwar existieren viele Untersuchungen und Forschungsansätze zu dieser Thematik, doch beschäftigt sich jede Fachrichtung grundsätzlich mit dem eigenen Bereich und lässt dadurch andere, für die Forschung wichtige Nachbardisziplinen, oftmals außer Acht.

Generell wird im wissenschaftlichen Diskurs zur Bilingualität zwischen zwei maßgeblichen Forschungsrichtungen unterschieden, die letztlich aus mindestens drei²², die Zweisprachigkeitsforschung berührenden, akademischen Disziplinen entstanden

¹⁸ Haugen, Einar Ingvald (1969): *The Norwegian Language in America. A Study in Bilingual Behavior*. Repr. Vol. 1.2 (in 1 Bd). Bloomington, S. 6-7.

¹⁹ Hamers, Josiane F.; Blanc, Michel H.A. (2000): *Bilinguality and Bilingualism*. 2. ed. Cambridge, S. 6.

²⁰ Macnamara, John (1967): *The Bilingual's Linguistic Performance: A Psychological Overview*. In: *Journal of Social Issues*, Jg. 23, S. 59–77. Zitiert nach: Grosjean, François (1982): *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. 8. Dr. Cambridge, S. 232.

²¹ Saunders (1988): *Bilingual Children*, S. 8.

²² Porsché, Donald C. (1983): *Die Zweisprachigkeit während des primären Spracherwerbs*. Tübingen (Tübinger Beiträge zur Linguistik, 218), S. 9. Porsché führt drei maßgebliche Disziplinen an: die Psychologie, die Soziologie und die Linguistik. Siehe auch: Mackey, William Francis (1967): *Bilingualism as a World Problem*: E.R. Adair, Memorial Lectures. Montreal, S. 11.

sind: diese werden in der Wissenschaft als Psycholinguistik und Soziolinguistik bezeichnet.²³ Der Gegenstand der Zweisprachigkeit wird in jeder der bereits genannten Disziplinen auf diesen zwei Ebenen - der individuellen und der sozialen Ebene - untersucht. Zwar werden in der Wissenschaft beide Gebiete auch unabhängig voneinander diskutiert, doch sind individuelle und gesellschaftliche Zweisprachigkeit keinesfalls vollends voneinander abzugrenzen. Die kognitive Entwicklung geht stets einher mit der sozialen Entwicklung, denn Mensch und Gesellschaft sind untrennbar miteinander verbunden. Das Bindeglied zwischen beiden stellt dabei Kommunikation, spezieller die Sprache, dar. Aus diesem Grund müssen das soziale Milieu des (zweisprachigen) Individuums und dessen Interaktion innerhalb dieses berücksichtigt werden. Der bilinguale Spracherwerb kann nicht nur auf die Entwicklung instrumenteller Kompetenzen in den beiden Sprachen begrenzt werden; ferner hat er auch Einfluss auf die Verhaltensweisen und die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen sowie auf den individuellen Erwerb sozialer Normen. Unterschiedliche Denkansätze entfalten sich und es entwickelt sich ein Bewusstsein für die eigene Sprache, letztlich auch dafür in beiden Kulturen „zu Hause zu sein“.²⁴ François Grosjean beschreibt dies folgendermaßen: Kinder werden „*bilingual, weil sie es müssen: Ihre psychosoziale Umgebung schafft eine Notwendigkeit, in zwei (oder mehreren) Sprachen zu kommunizieren, was zum Bilingualismus führt*“.²⁵ Nach Grosjean, ist zweisprachig, wer „*in seinem alltäglichen Leben mindestens zwei Sprachen verwendet*“.²⁶

Im Folgenden soll dargestellt werden, inwieweit die individuelle und gesellschaftliche Zweisprachigkeit miteinander verbunden sind. Beide Ansätze, sowohl der psycholinguistische Ansatz (siehe Abschnitt 2.1.1) als auch der soziolinguistische Ansatz (siehe Abschnitt 2.1.2) diskutieren bzw. interpretieren den Begriff und die Entstehung des Phänomens ‚Bilingualität‘. Dabei beschäftigt sich die Psycholinguistik mit der Zweisprachigkeit aus der Sicht des Individuums und stellt gleichzeitig dessen

²³ Porsché (1983): Die Zweisprachigkeit während des primären Spracherwerbs, S. 9.

²⁴ Kielhöfer, Bernd; Jonekeit, Sylvie (2006): Zweisprachige Kindererziehung. Tübingen, S. 11.

²⁵ Grosjean, François (1996): Bilingualismus und Bikulturalismus. Versuch einer Definition. In: Schneider, H.; Hollenweger, J. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit. Arbeit für die Sonderpädagogik? Luzern, S. 161-184, hier: S. 171. Zitiert nach: Frigerio Sayilir, Cornelia (2007): Zweisprachig aufwachsen - zweisprachig sein. Der Erwerb zweier Erstsprachen aus der handlungstheoretischen Sicht der Kooperativen Pädagogik. Münster, S. 17.

²⁶ Grosjean, François (1989): Neurolinguists, beware! The Bilingual is not Two Monolinguals in one Person. In: Brain and Language 36, S. 3-15, hier: S. 4. Zitiert nach: Frigerio Sayilir, Cornelia (2007): Zweisprachig aufwachsen, S. 17.

Sprachkompetenz in das Zentrum der Untersuchungen. Im Gegensatz dazu bewegt sich die Soziolinguistik auf der Ebene der Sozialwissenschaften und betrachtet die Bilingualität als einen gesellschaftlichen Aspekt. Die Verwendung von Sprache wird in diesem Fall als soziale Notwendigkeit wahrgenommen.

Eine Differenzierung findet jedoch nicht nur zwischen den beiden linguistischen Ansätzen statt, sondern äußert sich auch durch die verschiedenen fachspezifischen Bezeichnungen. Während oftmals keine Unterscheidung zwischen individueller und gesellschaftlicher Bilingualität getroffen wird, unterscheiden einige Sprachwissenschaftler, wie beispielsweise Joshua Fishman, zwischen *Bilingualismus* und „*Diglossie*“.²⁷ Bei dem Begriff Bilingualismus handelt es sich um einen Fachausdruck, welcher vornehmlich in der Psycholinguistik angewandt wird; Diglossie tritt überwiegend im Zusammenhang mit dem soziolinguistischen Ansatz auf. Josiane Hamers und Michel Blanc gehen zwar von der gleichen Unterscheidung wie Fishman aus, doch nehmen sie eine zusätzliche Spezifizierung für die Bezeichnungen *Bilingualismus* und *Bilingualität* vor.²⁸ Demnach handele es sich bei Bilingualismus um einen linguistischen Zustand einer Gemeinschaft (z.B. Zweisprachigkeit innerhalb einer Nation) und unter Bilingualität sei der psychologische Zustand einer Person, d.h. die Zweisprachigkeit eines Individuums innerhalb einer monolingualen Gesellschaft, gemeint.

Die Erklärung beider Theorien – der Psycholinguistik und der Soziolinguistik – ist für die Erstellung, letztlich auch für die Vollständigkeit dieser Arbeit unerlässlich, denn um die Thematik in ihrer Gesamtheit darstellen zu können, ist es notwendig ein Gesamtbild von ‚Bilingualität‘ zu zeichnen. Dafür müssen jedoch alle Standpunkte ausreichend Beachtung finden, denn „*bilingualism exists within cognitive systems of individuals, as well in as families and communities*“²⁹.

2.1.1 Der psycholinguistische Ansatz

Innerhalb der sprachwissenschaftlichen Untersuchungen zum Thema Bilingualität lassen sich verschiedene Darstellungen dazu finden, wann ein Sprecher als zweisprachig gilt und wann der Grad der Beherrschung einer Zweitsprache insoweit erreicht ist, dass

²⁷ Fishman, Joshua A. (1977): Sociolinguistics: A brief Introduction. Rowley, S. 73. Diglossie = die Verwendung zweier Sprachen in sozialer Kommunikation. Siehe: Lewandowski, Theodor (1990): Linguistisches Wörterbuch. 5., überarb. Aufl. Heidelberg (Uni-Taschenbücher, 1518), S. 226.

²⁸ Hamers; Blanc (2000): Bilinguality and Bilingualism, S. 6.

²⁹ Romaine (2006): Bilingualism, S. 8.

eine Person als bilingual bezeichnet wird. In diesem Teil der Arbeit soll deshalb erläutert werden, welche Ansätze im Bereich der Psycholinguistik existieren und wie diese den Begriff der Zweisprachigkeit interpretieren.

Wie bereits in Abschnitt 2.1 ansatzweise erläutert, konzentriert sich der psycholinguistische Ansatz auf die Sprachkompetenz des bilingualen Sprechers und tritt insbesondere durch zwei extreme (Gegen-)Positionen in Erscheinung: den minimalistischen und maximalistischen Erklärungsansatz für Zweisprachigkeit.

Die idealtypischen und vergleichsweise maximalistischen Theorien stammen, unter anderem, von Eduard Blocher³⁰ und Leonard Bloomfield³¹. Laut Blocher sei Zweisprachigkeit nur dann vorhanden, wenn der Sprecher über eine vollständige, alle Bereiche einbeziehende, Sprachkompetenz in beiden Sprachen verfügt. Das heißt, es wird die vollständige Beherrschung einer Zweitsprache auf dem Niveau einer bereits erworbenen Erstsprache erwartet. Dies indiziert, dass Blocher zwischen Monolingualität und Bilingualität keinen signifikanten Unterschied feststellt. Auch Maximilian Braun setzt eine gleich gute Sprachkompetenz in beiden Sprachen voraus: „*active, completely equal mastery of two or more languages*“.³² Braun beschreibt das bilinguale Individuum demnach als eine Person, die in beiden erworbenen Sprachen gleichermaßen aktiv und vollendet ist.

Beide Ansätze, aber auch Bloomfields Ideal einer muttersprachlichen Kompetenz in der Zweitsprache („*native-like control of two languages*“³³), orientieren sich stark an dem Grad der Sprachbeherrschung und setzen die Fähigkeiten eines monolingualen Sprechers in beiden Sprachen voraus. Entsprechend dieser fragmentarischen Definitionen würde entweder fast jeder oder aber kaum ein Mensch als zweisprachig bezeichnet werden können. Letztlich handelt es sich bei der „perfekten“ Zweisprachigkeit um eine Illusion, da wohl kein Mensch selbst die eigene Muttersprache zu einhundert Prozent beherrscht. Zwar gibt es vereinzelt immer wieder Ausnahmen, die sich durch ihre außergewöhnliche Sprachbegabung auszeichnen, doch wird die Sprachkompetenz derer (bezüglich der verschiedenen erworbenen Sprachen) in den seltensten Fällen ausgeglichen sein. Die Beurteilung, dass höchstens eine annähernd

³⁰ Siehe Blocher, Eduard (1909): Zweisprachigkeit: Vorteile und Nachteile. Aus: Reins Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, 2. Aufl. Langensalza: Beyer (Pädagogisches Magazin, 385).

³¹ Siehe Bloomfield, Leonard (1933): Language. New York.

³² Braun, Maximilian (1937): Beobachtungen zur Frage der Mehrsprachigkeit. In: Göttingische gelehrte Anzeigen, Band 199, S. 115-130, hier: S. 115. Zitiert nach: Skutnabb-Kangas, Tove; Malmberg, Lars; Crane, David (1981): Bilingualism or Not. The Education of Minorities. Clevedon, S. 82.

³³ Bloomfield (1933): Language, S. 56.

ausgewogene Kompetenz in den beiden Sprachen erreicht werden könne, bringt Skutnabb-Kangas folgendermaßen auf den Punkt:

*„The results of various investigations do in fact show that it is quite difficult to find bilinguals who would maintain that they have a complete command of two languages, or are able to use two languages well for all purposes.“*³⁴

Die sowohl renommierte, als auch engagierte Autorin auf dem Gebiet der Zweisprachigkeit geht sogar noch einen Schritt weiter und stellt fest, dass abschließend nicht eindeutig festgestellt werden könne, ob die perfekte (komplette) Zweisprachigkeit möglich sei: *„We are thus forced to conclude that we cannot decide whether complete bilingualism is possible“*³⁵.

Obwohl sich diese Erkenntnis nach jahrzehntelanger Forschung mittlerweile vollständig in der Psycholinguistik durchgesetzt haben sollte, gibt es hier und da immer wieder Pädagogen, die sich an den Theorien und Erwartungen wie der von Bloomfield oder Hörmann orientieren und ein bilinguales Individuum fordern, dass sich in der zweiten Sprache *„so gut und fließend ausdrücken [kann], wie man sich üblicherweise in seiner Muttersprache ausdrücken kann“*³⁶. Die, unter anderem, von Blocher und Bloomfield geforderte „perfekte“ Zweisprachigkeit (*perfect bilingualism*) wird in der Fachliteratur auch unter den Synonymen „wahre“ (*true bilingualism*) bzw. „ausgeglichene“ (*ambilingualism*) Bilingualität geführt.

Gängiger ist jedoch der Terminus des *balanced bilingual*³⁷, welcher bisweilen als Idealbild des Zweisprachigkeitskonzepts betrachtet wird. Charlotte Hoffmann zeigt aber, dass eine derartige Qualität der Sprachkompetenz in einer Zweitsprache nur sehr selten erlangt wird: *„True ambilingual speakers are very rare creatures“*³⁸. Auch die Autorin Cornelia Frigerio Sayilir stellt fest, dass die vollständige Sprachkompetenz, „insbesondere rein linguistisch definierte Korrektheit“, kein Kriterium sein könne, da

³⁴ Skutnabb-Kangas, Tove (1981): *Bilingualism or Not. The Education of Minorities*. Clevedon, S. 37.

³⁵ Ebd., S. 38.

³⁶ Hörmann, Hans (1970): *Psychologie der Sprache*. Berlin, S. 210.

³⁷ Baker definiert den perfekten bilingualen Sprecher als *“(s)omeone who is approximately equally fluent in two languages across various contexts may be termed an equilingual or ambilingual or, more commonly, a balanced bilingual.”* Zitiert nach: Baker (2006): *Foundations of bilingual education*, S. 9. Saunders fügt dem folgendes hinzu: *“Balanced bilinguals in this sense are bilinguals who are roughly equally skilled in their two languages, i.e. a balance exists between the two.”* Zitiert nach: Saunders (1988): *Bilingual Children*, S. 9.

³⁸ Hoffmann, Charlotte (2006): *An Introduction to Bilingualism*. 12. impr. London, S. 21.

sich diese erst im Lauf des Lebens herausbildet. Sofern, wie bereits beschrieben, die perfekte Kompetenz überhaupt jemals erlangt werden könne.³⁹

Der Linguist Joshua A. Fishman behauptet, dass es kaum eine Person gäbe, die über eine homogene Kompetenz in beiden Sprachen verfügt.⁴⁰ Ebenso weist Wolfgang Zydariß darauf hin, dass die Vorstellung eines perfekten zweisprachigen Sprechers nicht der Realität entsprechen könne, da eine der beiden gesprochenen Sprachen (in gewissen Bereichen) grundsätzlich besser beherrscht würde als die andere – er differenziert hierbei zwischen „starker“ und „schwacher“ Sprache.⁴¹ Weiter sagt er, dass sich die Zweisprachigkeit hinsichtlich der Quantität kaum bestimmen ließe.

Im Unterschied zu Bloomfield et al. distanziert sich der Linguist Uriel Weinreich von dem idealtypischen Bild des perfekten bilingualen Sprechers und verwendet den Terminus des „idealen Zweisprachigen“ – der Begriff des bilingualen Sprechers erhält somit eine neue Definition. Weinreich sagt, dass von einem idealen Zweisprachigen die Rede sei, wenn dieser in der Lage ist problemlos von einer Sprache in die andere zu wechseln, wenn es die Redesituation verlangt.

„The ideal bilingual switches from one language to the other according to appropriate changes in the speech situation - interlocutors, topics etc. - but not in an unchanged speech situation, and certainly not with a single sentence.“⁴²

Diese Definition wird insofern eingeschränkt, als dass davon ausgegangen wird, dass der ideale bilinguale Sprecher nie mitten im Satz in eine andere Sprache wechselt oder die beiden Sprachen mischt, wie dies z.B. beim Code-switching, aber auch beim Code-mixing der Fall ist.⁴³ Ob diese Einschränkung gerechtfertigt ist oder nicht, soll aber erst im späteren Verlauf der Arbeit geklärt werden.

Andere Linguisten, wie z. B. Haugen⁴⁴ und Macnamara, nehmen eine Position ein, die, rein definitorisch, eine minimale Sprachkompetenz des bilingualen Sprechers voraussetzen und somit klar von den maximalistischen Vorstellungen Bloomfields und

³⁹ Frigerio Sayilir, Cornelia (2007): Zweisprachig aufwachsen, S. 16.

⁴⁰ Fishman, Joshua A. (1971): The Sociology of Language. In: Fishman, Joshua A. (ed.): Advances in the Sociology of Language, Volume 1. The Hague.

⁴¹ Zydariß, Wolfgang (2000): Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme. 1. Aufl. Ismaning, S. 55. Siehe unten: 2.3.3 Starke und schwache Sprache.

⁴² Weinreich, Uriel (1974): Languages in Contact: Findings and Problems. 8th printing. The Hague, S. 73.

⁴³ Siehe unten: 3.5 Code-switching und Code-mixing.

⁴⁴ Haugen (1969): The Norwegian Language in America.

Brauns abzugrenzen ist. Obwohl Haugen seine Begriffsbestimmung eines bilingualen Sprechers sehr allgemein hält, legt er den Beginn der Zweisprachigkeit auf einen bestimmten Zeitraum fest. Demnach handele es sich um einen bilingualen Sprecher, sobald dieser über die Fähigkeit verfügt, vollständige und sinnvolle Äußerungen in der anderen Sprache zu formulieren:

„Bilingualism [...] may be of all degrees of accomplishment, but it is understood here to begin at the point where the speaker of one language can produce complete, meaningful utterances in the other language. From here it may proceed through all possible gradations up to the kind of skill that enables a person to pass as a native in more than one linguistic environment.“⁴⁵

Demgemäß müsste, laut Macnamara, der bilinguale Sprecher nur über mindestens eine der vier Sprachfertigkeiten (sprechen, schreiben, lesen, verstehen) verfügen, um als zweisprachig zu gelten.⁴⁶

„I shall consider as bilingual a person who, for example, is an education native speaker of English and who can also read a little French. That means that bilingualism is being treated as a continuum, or rather a series of continua which vary among individuals along a variety of dimensions.“⁴⁷

Eine weitere Einschränkung des Zweisprachigkeitsbegriffes nimmt Diebold vor, indem er die Sprachkompetenz der bilingualen Person auf ein lediglich passives Verständnis der Zweitsprache reduziert.⁴⁸ Diebold geht davon aus, dass eine Person bereits als bilingual bezeichnet werden kann, wenn sie die Sprache zwar selbst nicht aktiv gebraucht, aber in der Lage ist, Äußerungen in der Fremdsprache zu verstehen: *„understand the foreign language without being able to speak it“⁴⁹*. Dieses Phänomen, welches in der Fachliteratur als *receptive* oder *passive bilingualism* bezeichnet wird, ordnet Diebold unter dem Begriff *„incipient bilingualism“* – „beginnende

⁴⁵ Ebd., S. 6f.

⁴⁶ Macnamara, John (1969): How can one measure the Extent of a Person's Bilingual Proficiency? In: Kelly, L.G. (1969): Description and Measurement of Bilingualism. An international Seminar. pp 80-119, hier: S. 82.

⁴⁷ Ebd.

⁴⁸ Diebold, A. Richard (1964): Incipient Bilingualism. In: Language in Culture and Society, S. 495-508. Hier: S. 496.

⁴⁹ Ebd.

Zweisprachigkeit“ – ein. Laut seiner Theorie reiche es aus, einzelne Wörter der Sprache zu verstehen oder selbst zu produzieren und diese in das bereits entwickelte Sprachsystem der Erstsprache einzusetzen. Auf grammatikalische Fertigkeiten solle dabei jedoch kein Wert gelegt werden. Wie bereits zu Beginn dieser Arbeit angesprochen, könnte nach Diebolds Verständnis fast jede Person als incipient bilingual bezeichnet werden, da wahrscheinlich jeder ein paar Wörter einer anderen Sprache kennt.⁵⁰

Abschließend lässt sich feststellen, dass es sich bei dem Begriff der Bilingualität um ein Kontinuum handelt, welches sowohl minimalistische als auch maximalistische Ansätze in sich vereinigt. Während auf der einen Seite des Kontinuums eine zu allgemeine Definition geboten wird, wird auf der anderen Seite der Zweisprachigkeitsbegriff derart maximalistisch definiert, dass kaum jemand der Kategorie des perfekten bilingualen Sprechers zugeordnet werden kann. Alvino E. Fantini erkennt die Problematik und stellt daher treffend heraus, dass

„the definition of bilingualism ranges all the way from the extreme of ‘equal mastery’ to the opposite pole in which individuals have at least some knowledge (even if only receptive) in at least one skill (even if only reading) in a second language.”⁵¹

Letztlich führt dieser Umstand dazu, dass - innerhalb der Psycholinguistik - keine feste Definition für den Zweisprachigkeitsbegriff bestimmt werden kann. Es bleibt jedoch festzuhalten, dass es sich bei Zweisprachigkeit keinesfalls um einen absoluten Begriff handelt. William Francis Mackey geht davon aus, dass der Zeitpunkt, zu dem ein Sprecher bilingual wird, entweder beliebig oder unmöglich festzulegen sei (*„the point at which a speaker of a second language becomes bilingual is either arbitrary or impossible to determine”⁵²*) und schlägt deshalb vor, Bilingualität als ein relatives Konzept zu betrachten. Insbesondere jüngere Arbeiten im Bereich der Linguistik basieren auf diesem Gedanken und greifen ihn als Vorbild für neuere Untersuchungen auf. Edith Harding-Esch und Philip Riley zum Beispiel behaupten, dass es sich bei der

⁵⁰ Romaine (2006): Bilingualism, S. 11.

⁵¹ Fantini, Alvino E. (1985): Language Acquisition of a Bilingual Child. A sociolinguistic Perspective (to age ten). Clevedon, S. 14.

⁵² Mackey, William Francis (1968): The Description of Bilingualism. In: Fishman, Joshua A. (ed.): Bilingualism in the Barrio, pp. 554-584. Hier: S. 555. Zitiert nach: Romaine (2006): Bilingualism, S. 11.

Zweisprachigkeit um eine Frage des Grades handelt.⁵³ Demnach sei es sinnvoll, den Grad der bilingualen Sprachkompetenz festzustellen, um eine Abgrenzung zwischen monolinguaalem und bilingualem Sprecher vornehmen zu können:

*„In other words, the problem is that of defining degrees of bilingualism. Bilingualism is not a black-and-white, all-or-nothing phenomenon; it is a more-or-less one. We recognize this every time we say that: ‘Fred speaks better German than Joe’.”*⁵⁴

Soll der Grad der bilingualen Sprachkompetenz untersucht werden, so ist die Einbeziehung der vorhandenen rezeptiven (lesen, hören) und produktiven Sprachfertigkeiten (sprechen, schreiben) der Erst- und Zweitsprache⁵⁵ unerlässlich. Da die Fähigkeiten des bilingualen Sprechers in den beiden Sprachen differieren können, müsse eine weitere Einschränkung hinsichtlich der verschiedenen linguistischen Ebenen stattfinden. Zu diesem Zweck erstellte Mackey ein Modell⁵⁶, welches sowohl die festzustellenden Sprachfertigkeiten als auch die linguistischen Ebenen für die L1 und die L2 veranschaulichen soll (siehe Abbildung 1).

<i>Skills</i>	<i>Levels</i>				
	<i>Phonological/ Grammatical</i>	<i>Lexical</i>	<i>Semantic</i>	<i>Stylistic</i>	<i>Graphic</i>
	<i>A B</i>	<i>A B</i>	<i>A B</i>	<i>A B</i>	<i>A B</i>
Listening					
Reading					
Speaking					
Writing					

Abbildung 1: Measuring degree of bilingualism
(Quelle: Romaine, Suzanne (2006): Bilingualism. 2. ed., repr. (18th). Oxford, S. 13.)

⁵³ Harding-Esch, Edith; Riley, Philip (2003): The Bilingual Family. A Handbook for Parents. 2. ed. Cambridge, S. 33.

⁵⁴ Ebd.

⁵⁵ Die Begriffe werden im Folgenden durch L1 (language 1) und L2 (language 2) gekennzeichnet

⁵⁶ Mackey (1968): The Description of Bilingualism, S. 557. Zitiert nach: Romaine (2006): Bilingualism, S. 13.

Mackeys Modell veranschaulicht, dass ein potenzieller bilingualer Sprecher innerhalb der fünf vorgegebenen Ebenen in der Lage ist, unterschiedliche Beherrschungsgrade in beiden Sprachen zu erlangen. Die unterschiedlichen Ergebnisse entwickeln sich dabei durch die individuellen Sprachkompetenzen der bilingualen Sprecher, die von Person zu Person variieren. Dennoch geht Mackey davon aus, dass bei bilingualen Sprechern beide Sprachen auf einer der Ebenen besser beherrscht würden als auf einer anderen, denn, so behauptet Mackey, es habe sich gezeigt, dass ein Großteil der bilingualen Sprecher auf der lexikalischen Ebene besser ist als auf der grammatikalischen.⁵⁷ Unregelmäßigkeiten innerhalb dieses Kontinuums können zu signifikanten Unterschieden innerhalb der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache führen. Personen, die häufig in der Zweitsprache lesen oder schreiben, besitzen oftmals wesentlich bessere Fertigkeiten in der Schriftsprache der Zweitsprache als in der Erstsprache. Mackey kommt jedoch zu dem Ergebnis, dass diese Sprecher größere Probleme im Bereich der Phonetik aufweisen als es in der Erstsprache der Fall ist; die semantische Ebene sei ebenfalls von derartigen Abweichungen betroffen. Dennoch geht Mackey - wie Romaine deutlich macht - davon aus, dass die Beziehung zwischen Thema und Kontext des Sprachgebrauchs eine entscheidende Rolle spielt.⁵⁸ Laut Grosjean, deutet Mackey außerdem an, dass jede Sprache auch eine bestimmte Funktion erfüllt.⁵⁹ Er schreibt: „*The degree of proficiency in each language depends on its function, that is, on the uses to which the bilingual puts the language and the conditions under which he has used it*“.⁶⁰ Einem Architekten, der mit seiner Familie ausschließlich in der Erstsprache kommuniziert und auf regelmäßigen Geschäftsreisen vornehmlich die Zweitsprache verwendet, wird es wahrscheinlich leichter fallen die Bedeutung von Fachbegriffen wie ‚master plan‘, ‚split level houses‘ oder ‚form follows function‘ in der Zweitsprache auszudrücken als in der Erstsprache. Es kann also davon ausgegangen werden, dass der Sprachgebrauch des bilingualen Sprechers vom Thema und der Situation stark abhängig ist, in der sich der Sprecher zum jeweiligen Zeitpunkt befindet. Zusammenfassend sei festgehalten, dass eine Person, abhängig von der jeweiligen Auslegung des Zweisprachigkeitsbegriffes und obgleich unterschiedlich ausgeprägter Kompetenzen in den Sprachen, rein definitorisch als bilingual bezeichnet werden

⁵⁷ Mackey (1968): The Description of Bilingualism. In: Fishman, Joshua A. (ed.): Bilingualism in the Barrio, S. 554-584.

⁵⁸ Romaine (2006): Bilingualism, S. 13.

⁵⁹ Grosjean (1982): Life with Two Languages, S. 236.

⁶⁰ Mackey (1968): The Description of Bilingualism, S. 557. Zitiert nach: Grosjean (1982): Life with Two Languages, S. 236.

kann.⁶¹ Eine genaue Festlegung des Begriffes ‚Bilingualität‘ ist jedoch kaum möglich, doch laut Bernd Kielhöfer & Sylvie Jonekeit sei das ausschlaggebende Kriterium „*das Bewußtsein der Zweisprachigkeit, das individuelle Gefühl, in beiden Sprachen ‚zu Hause zu sein‘*“.⁶² Bei diesem Definitionsansatz handelt es sich um eine stark subjektivistische Einschätzung der Thematik, die gewissermaßen mit einer individuellen Affektivität verbunden ist. Zwar handelt es sich bei diesem Ansatz um einen in der Fachliteratur oft genannten, doch muss auch dieser äußerst kritisch betrachtet werden.⁶³ Letztlich muss jedoch auch hier davon ausgegangen werden, dass Kielhöfers & Jonekeits Definition nicht als optimal zu bewerten ist, da sie, aufgrund fehlender Genauigkeit und Objektivität, für die Spracherwerbsforschung nicht ausreichend ist.

2.1.2 Der soziolinguistische Ansatz

Dass es sich bei der Sprache um ein typisch psychosoziales Phänomen handelt und dass sie sich gleichermaßen in einem biologischen und sozialen Kontext entwickelt⁶⁴, war nicht immer eine selbstverständliche, von Sprachwissenschaftlern getroffene Erkenntnis. Die Fachliteratur der letzten Jahre hat sich vor allem auf die psycholinguistischen Ansätze, in denen vordergründig das Individuum und dessen kognitive Prozesse stehen, konzentriert. Erst später, nachdem man festgestellt hatte, dass etwas Entscheidendes fehlte, wurden soziolinguistische Aspekte, welche den Zusammenhang von Sprache und Gesellschaft untersuchen, mehr und mehr in das Zentrum der Forschung gerückt. Somit lässt sich auch die weitaus geringere Zahl der Veröffentlichungen erklären, die sich aus soziologischer Sicht mit dem Thema der Zweisprachigkeit auseinandersetzen. Obgleich der Einsicht, dass eine Neuorientierung im sprachwissenschaftlichen Bereich dringend vonnöten sei, blieb die Erforschung des Zweitsprachgebrauchs jedoch, insbesondere bei zweisprachigen Kindern, lange Zeit ein relativ unerforschtes Gebiet.⁶⁵ Wie bereits erwähnt, beschäftigen sich soziolinguistische Forschungsansätze mit der Verbindung von Gesellschaft und Sprache. Insbesondere die

⁶¹ Fantini (1985): *Language Acquisition of a Bilingual Child*, S. 14.

⁶² Kielhöfer; Jonekeit (2006): *Zweisprachige Kindererziehung*, S. 11.

⁶³ Die, in der Publikation „*Zweisprachige Kindererziehung*“ von 1983, erstmals eingeführte Definition soll an dieser Stelle nur genannt werden. Eine ausgiebige Überprüfung des Ansatzes von Kielhöfer und Jonekeit soll nicht erfolgen, da diese für den weiteren Aufbau und das Verständnis der Diplomarbeit nicht von Belang ist. Lediglich die Nennung dieser Begriffsbestimmung ist, der Vollständigkeit wegen, notwendig.

⁶⁴ Oksaar, Els (2003): *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart, S. 16.

⁶⁵ Fantini (1985): *Language Acquisition of a Bilingual Child*, S. 2.

Erforschung des Sprachgebrauchs von bilingualen Personen in bestimmten sozialen Situationen steht dabei im Vordergrund. Genauer gesagt, im Gegensatz zur Psycholinguistik wird beim soziolinguistischen Ansatz das Augenmerk weniger auf die linguistische Kompetenz selbst, sondern auf den situativen Einsatz der Sprache gelegt. Das wichtigste Untersuchungskriterium sei demnach die Performanz⁶⁶.

Trotz der Tatsache, dass sich die Sprachwissenschaft erst relativ spät der Erforschung soziologischer Beziehungen gewidmet hat, sind zahlreiche Wissenschaftler, die sich dem soziolinguistischen Ansatz verschrieben haben, bekannt. Dazu zählen, neben vielen weiteren Soziolinguisten, die Autoren Saville und Troike. Sie verstehen Sprache als rein soziales Phänomen, welche sich im gesellschaftlichen Kontext durch die Kommunikation mit anderen Menschen entwickelt.⁶⁷ Auch der kanadische Linguist Mackey widmete einen Teil seiner Forschungsarbeit dieser Disziplin und untersuchte dafür den Sprachgebrauch bilingualer Sprecher.⁶⁸ Mackey entwickelte eine allgemeine Definition für Zweisprachigkeit, die er als „*the alternate use of two or more languages by the same individual*“ beschreibt.⁶⁹ Dabei sei Bilingualität jedoch nicht nur als ein Zweig der Sprache (*langue*) zu betrachten, sondern die Relevanz des Sprachgebrauchs (*parole*) müsse unterstrichen werden:

*„Bilingualism is not a phenomenon of language: it is a characteristic of its use. It is not a feature of the code but of the message. It does not belong to the domain of ‘langue’ but of ‘parole’.”*⁷⁰

Wie bereits erwähnt, geht Mackey in seiner Definition der Zweisprachigkeit von dem abwechselnden Gebrauch zweier (oder mehrerer) Sprachen durch einen Sprecher aus. Die von Weinreich aufgestellte Definition für Bilingualität ist der von Mackey sehr ähnlich, denn auch seine Begriffsbestimmung beinhaltet den Anspruch eines abwechselnden Gebrauchs beider vorhandener Sprachen:

⁶⁶ Performanz = „Verwendung des in Form einer generativen Grammatik gegebenen Sprachsystems zur Bildung von Sätzen und Äußerungen in konkreten Situationen zum Zwecke der Kommunikation. Die P. wird bei Chomsky der Sprachkompetenz starr gegenüber gestellt. Ggs. Kompetenz, linguistische.“ Zitiert nach: Conrad, Rudi (1984): Kleines Wörterbuch sprachwissenschaftlicher Fachausdrücke. Hanau, S. 196.

⁶⁷ Saville, Muriel R.; Troike, Rudolph C. (1971): A Handbook of Bilingual Education. Washington, D.C., S. 19.

⁶⁸ Mackey (1968): The Description of Bilingualism.

⁶⁹ Mackey (1968): The Description of Bilingualism, S. 554f.

⁷⁰ Ebd.

*„The practice of alternately using two languages will be called BILINGUALISM, and the persons involved BILINGUAL.“*⁷¹

Ebenso sehen andere Autoren das Phänomen begründet in der Kompetenz des bilingualen Sprechers, spontan zwischen zwei Sprachen ohne Probleme wechseln zu können, sobald es die Sprachsituation erfordert zwischen beiden Sprachen „umzuschalten“: bilingual sei demzufolge eine Person, die *„in most situations can freely use two languages as means of communication and switch from one language to the other if necessary“*⁷². Doch nicht alle Linguisten stimmen mit den Auffassungen Weinreichs und Mackeys vollkommen überein was deren Definition von Bilingualität betrifft, denn diese grenzen den Begriff insofern ein, dass ein bilingualer Sprecher *aktiv* in der Lage sein müsse beide Sprachen zu verwenden.⁷³ Wie bereits erläutert ist es jedoch durchaus möglich Personen in die Kategorie „Bilingualität“ einzuordnen, die nicht in der Lage sind die Zweitsprache aktiv zu gebrauchen – lediglich das passive Sprachverständnis beider Sprachen könne vorausgesetzt werden. Differenziert wird folglich zwischen den Bezeichnungen *receptive* und *passive bilingual*.

Trotz der Kritiken zeigen die soziolinguistischen Definitionen Mackeys, Oksaars oder Weinreichs eines ganz deutlich: im Mittelpunkt der Soziolinguistik stehen Untersuchungen zum situativen Sprachgebrauch des bilingualen Sprechers innerhalb einer sozialen Umwelt. Die linguistische Kompetenz des zweisprachigen Individuums stehe dabei erst an zweiter Stelle. Im Gegensatz zu Linguisten, wie z.B. Noam Chomsky⁷⁴, welcher von einer gleichbleibenden grammatischen Kompetenz ausgeht, beschäftigt sich die Soziolinguistik mit der Verschiedenheit bzw. Variabilität der Sprachverwendung bilingualer Sprecher.⁷⁵

Im Hinblick auf die situative Sprachverwendung, die Performanz, muss auch darauf hingewiesen werden, dass ein Sprach- bzw. Codewechsel nicht beliebig geschieht, sondern die verschiedenen Sprachgebräuche und Varietäten von bestimmten Situationen abhängig sind. Romaine schreibt hierzu:

⁷¹ Weinreich, Uriel (1974): *Languages in Contact*, S.1.

⁷² Oksaar, Els (1971): *Språkpolitiken och minoriteterna*. In: Schwarz, David (ed.) (1971): *Identitet och minoritet. Teori och praktik i dagens Sverige*. Stockholm. S. 164-175, hier: S. 172. Zitiert nach: Skutnabb-Kangas (1981): *Bilingualism or Not*, S. 86.

⁷³ Fantini (1985): *Language Acquisition of a Bilingual Child*, S. 13f.

⁷⁴ Chomsky, Noam (o.J.): *Die formale Natur der Sprache*. In: Lenneberg, Eric H. (1996): *Biologische Grundlagen der Sprache*. 3. Aufl. Frankfurt am Main, S. 483-539.

⁷⁵ Romaine (2006): *Bilingualism*, S. 9.

„The fact that speakers select different languages or varieties for use in different situations shows that not all languages/ varieties are equal or regarded as equally appropriate or adequate for use in all speech events.”⁷⁶

Der Sprachgebrauch unterliegt, laut Hamers & Blanc, jedoch noch weiteren Einschränkungen. Diese würden sich einerseits auf die Häufigkeit des Sprachgebrauchs auswirken, andererseits darauf auf welchen Gebieten die jeweilige Sprache benutzt werde; letztlich würden diese aber ebenso auf die unterschiedlichen Zwecke der Sprachverwendung hindeuten.

„When two languages are in contact in the society, they may be used to a different extent, in different domains and for different functions in a state of functional equilibrium.”⁷⁷

Peter Hornby zeigt in seiner Begriffsbestimmung für Bilingualität erneut die Problematik auf, die bereits unter dem psycholinguistischen Erklärungsansatz diskutiert wurde:

„[B]ilingualism is not an all-or-non-property, but is an individual characteristic that may exist to degrees varying from minimal competency to complete mastery of more than one language”.⁷⁸

Bei der Zweisprachigkeit handele es sich um ein Kontinuum, welches zwei Extrempositionen in sich vereint: eine minimale Sprachkompetenz kann ebenso Voraussetzung sein für Bilingualität wie das perfekte Beherrschen zweier oder mehrerer Sprachen. Außerdem macht Hornby mit seiner Definition auf einen weiteren wichtigen Sachverhalt aufmerksam. Er sagt, dass sich die individuellen Sprachkompetenzen – vom Beherrschungsgrad bis hin zur Kenntnis der Sprache – verändern können und stellt fest, dass es sich bei Bilingualität keineswegs um einen konstanten Faktor handelt. Tatsächlich unterläge die Sprachkompetenz des Individuums einem steten Wechsel aus

⁷⁶ Ebd.

⁷⁷ Hamers; Blanc (2000): Bilinguality and Bilingualism, S. 21.

⁷⁸ Hornby, Peter A. (1977): Bilingualism. Psychological, Social, and Educational Implications: [Canadian-American Conference held on the Plattsburgh Campus, March 12-13, 1976]. New York, S. 3.

Lernen, Verlernen und Wiederlernen.⁷⁹ Auch der Psychologe Wilhelm Wiczerkowski teilt die Ansicht, dass es sich bei Zweisprachigkeit um einen sich verändernden Prozess handelt, der sich „[...] *in Einklang mit den wechselnden (inter- und intraindividuellen) Bedingungen als Serien verschiedenartiger zweisprachiger Zustände äußert, nicht aber als ein endgültig ausgeformter Sprachzustand, der in seinem Verhältnis von erst- und zweisprachlichem Können beschreibbar ist* [...]“⁸⁰.

Bei der Betrachtung der bisher genannten Begriffsbestimmungen zeigt sich, dass sich die Soziolinguistik nicht mit dem Grad der Sprachbeherrschung des bilingualen Sprechers auseinandersetzt, sondern den Fokus auf die persönlichen und situativen Bedingungen des Sprachgebrauchs legt. Dieser kann im Verlauf des Lebens natürlichen Schwankungen⁸¹ und Schwerpunktverlagerungen unterliegen. Allerdings stellt die Forschung keinerlei qualitative Verschlechterung im Bereich des Sprachvermögens fest. Ohne Zweifel führt der seltenere Gebrauch einer Sprache zur Verkümmern des individuellen Lexikons des jeweiligen bilingualen Sprechers. Dieser Zustand äußert sich unter anderem durch eine Simplifizierung der Artikulationsweise und durch die Erschwernis auf ein bestimmtes Vokabular zurückgreifen zu können. Das andere Extrem stellt eine beinahe Automatisierung der sprachlichen Fertigkeiten dar, die durch die häufige Nutzung dieser begünstigt wird. Kernbereiche und -konzepte einer Sprache, die lange Zeit nicht genutzt wurden, können durch Übung und Eingliederung in die soziale Umwelt wieder aktiviert werden. Demnach sei es möglich selbst verlernte Sprachen wieder zu erlernen.⁸²

Für beide Disziplinen – die Psycholinguistik und die Soziolinguistik – kann zusammenfassend festgestellt werden, dass eine Reihe von Definitionen für den Begriff

⁷⁹ Tracy/ Gawlitzek-Maiwald. In: Grimm, Hannelore; Birbaumer, Niels; Graumann, Carl Friedrich (2000): Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie: Sprache. Bd. 3. Göttingen. Henning Wode (1993, S. 31) betont, dass der Wiedererwerb einer vergessenen Sprache auch bei Kindern keineswegs selten sei.

⁸⁰ Wiczerkowski, Wilhelm (1965): Frühe Zweisprachigkeit: Fragen zum deutschsprachigen Unterricht in der Grundschule einer Auslandsschule. München, S. 42.

⁸¹ Der Begriff „Schwankungen“ bezieht sich in diesem Kontext auf die Intensität des Sprachgebrauchs; siehe auch: 2.3.3 Starke und schwache Sprache.

⁸² Baker (2006): Foundations of Bilingual, S. 81f. Baker führt als Beispiel für diesen Umstand die „Manx Gaelic“ - eine keltische Mundart der Bewohner der Isle of Man - an. Nachdem der Gebrauch der „Manx Gaelic“ innerhalb des Schulwesens 1872 verboten wurde und bei einer Volkszählung (1961) festgestellt wurde, dass gerade einmal noch 165 Personen (0,3% der Bevölkerung) diese (Zweit-)Sprache beherrschen, wurde die Mundart als „tot“ betrachtet - die Voraussetzung für die Wiederbelebung einer Sprache war somit gegeben. Im Jahr 1991, 30 Jahre später, war die Zahl derjenigen, die diese Mundart beherrschten auf eine Zahl von 643 Sprechern angestiegen; 2001 waren es 1689 bilinguale Sprecher (2,2% der Bevölkerung). Einige dieser „neuen“ bilingualen Sprecher beherrschten „Manx Gaelic“ auf einem derart hohen Niveau, dass sie als „new native speakers“ bezeichnet wurden.

„Bilingualität“ existieren. Genauso wie es unmöglich ist eine einheitliche Definition zu bestimmen, kann man die Zweisprachigkeit nicht nur der Psycholinguistik oder der Soziolinguistik zuordnen. Beide Disziplinen sind untrennbar miteinander verbunden, sodass eine klare Abgrenzung beider - der individuellen und der sozialen - Aspekte nicht möglich ist. Psychologische und soziologische Faktoren der Zweisprachigkeitsforschung beeinflussen sich gegenseitig und machen gerade aus diesem Grund eine Differenzierung (fast) unmöglich. Die vorliegende Arbeit beinhaltet gleichermaßen Aspekte der Bilingualität, die sowohl der Soziolinguistik als auch dem Bereich der Psycholinguistik zugeordnet werden können. Trotzdem soll von einer weiteren Isolierung und sprachwissenschaftlichen Diskussion der beiden Ansätze Abstand genommen werden.

Zwar ist es unmöglich, eine universelle Definition für den Bilingualitätsbegriff zu liefern, doch können die einzelnen Formen von Zweisprachigkeit analysiert werden; die Abgrenzung der verschiedenen Arten soll erstens zu einem besseren Verständnis des Untersuchungsgegenstandes beitragen und zweitens die Entwicklungslinien und Auswirkungen der Bilingualität nachzeichnen. Deshalb sollen im folgenden Punkt der Arbeit die verschiedenen Formen von Bilingualität dargestellt und spezifiziert werden.

2.2 Abgrenzung der verschiedenen Formen von Bilingualität

In diesem Punkt der Arbeit sollen verschiedene Formen von Bilingualität vorgestellt und letztlich auch voneinander abgegrenzt werden. Ziel dieser Vorgehensweise soll es sein, sowohl einen Gesamtüberblick über die verschiedenen Erwerbssituationen von Zweisprachigkeit zu geben sowie über deren mögliche (sowohl positive als auch negative) Auswirkungen aufzuklären. Hierbei sei jedoch darauf hingewiesen, dass es zu unausweichlichen Überschneidungen mit den theoretischen Ansätzen des (Zweit-) Spracherwerbs kommen wird, welche aber erst an späterer Stelle der Diplomarbeit berücksichtigt werden sollen.⁸³

Jeder Mensch erwirbt in den ersten Jahren seines Lebens, sofern er die nötige Zuwendung erfährt, eine Sprache – seine Mutter- bzw. Erstsprache.⁸⁴ Zusätzlich zu der beim Spracherwerb parallel verlaufenden affektiven und kognitiven Entwicklung kann die Sprache als großer Schritt auf dem Weg in Richtung Sozialisation gesehen werden.

⁸³ Siehe unten: 3.1.1 Der monolinguale Erstspracherwerb.

⁸⁴ Eine weitere Abgrenzung der Begriffe erfolgt in Abschnitt 2.3.1 Muttersprache gleich Muttersprache?.

Da sich die vorliegende Arbeit mit der Thematik „Bilingualität“ auseinandersetzt, muss unbedingt auch auf die Fälle hingewiesen werden, in denen ein Kind nicht nur eine Sprache lernt, sondern zwei Sprachen erworben werden. Dabei variiert der individuelle bilinguale Spracherwerb von Person zu Person und muss hinsichtlich der jeweiligen Methodik des Sprachlehrens und -lernens voneinander differenziert werden.⁸⁵ Bisweilen vollzieht sich die Aneignung der Sprachen simultan (d.h. von Geburt an parallel), in anderen Fällen sukzessiv⁸⁶ (nacheinander). Ebenso müssen die Umstände des bilingualen Spracherwerbs genauer betrachtet werden, um feststellen zu können, welche Grundvoraussetzungen gegeben sein müssen, damit sich die Zweisprachigkeit optimal entwickeln kann.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass viele Wege beschritten werden können, um eine, im besten Fall perfekte, bilinguale Sprachkompetenz zu erreichen. Diese verschiedenen Möglichkeiten des Spracherwerbs werden im Folgenden dargestellt.

2.2.1 Simultaner versus sukzessiver Zweitspracherwerb

In diesem Punkt der Arbeit soll festgestellt werden, was unter simultaner bzw. sukzessiver Bilingualität verstanden wird, worin sich die Begrifflichkeiten unterscheiden und welche Auswirkungen diese beiden Formen auf den Zweitspracherwerb haben.

Generell wird im Kontext des simultanen und sukzessiven Zweitspracherwerbs das Alter der Person als wesentlicher Faktor gesehen, welchen Hamers & Blanc in drei verschiedene (Alters-) Gruppen unterteilen: den frühen Erwerb in der Kindheit, den späten Erwerb in der Jugend sowie der Zweitspracherwerb im Erwachsenenalter. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll der Schwerpunkt, wie das Thema der Arbeit bereits verdeutlicht, auf dem Gegenstand ‚kindliche Bilingualität‘ liegen, wobei die Kinder, welche sich im Grundschulalter befinden, im Mittelpunkt der Untersuchung stehen. Von Vorteil ist hierbei die Tatsache, dass die kindliche Entwicklung in diesem Stadium noch nicht abgeschlossen ist. Somit kann eine Beeinflussung, bezüglich der sprachlichen Kompetenzen, in einem frühen Alter von großem Nutzen sein. Allein deshalb lohnt es sich auch, den Fokus auf die frühkindliche Bilingualität zu richten, da

⁸⁵ Siehe unten: 3.2.1 Die Methode ‚Eine Person – eine Sprache‘; 3.2.2 Die Methode ‚Eine Sprache – eine Umgebung‘.

⁸⁶ Die Fachliteratur verwendet mitunter die Bezeichnungen „konsekutiv“ bzw. „sequentiell“ synonym für den sukzessiven Zweitspracherwerb.

sprachtechnische Fortschritte im Kindesalter am besten beobachtbar sind. Bei der kindlichen Bilingualität handelt es sich um eine Sonderform des Spracherwerbs, da sowohl Merkmale des Erst- als auch des Zweitspracherwerbs Bestandteil dessen sind.⁸⁷ Die Fachliteratur spricht hierbei von einem doppelten Erst- bzw. Mutterspracherwerb. Unterschieden werden muss hierbei zwischen zwei Typen des Zweitspracherwerbs: die simultane und die sukzessive Bilingualität. In der heutigen Fachliteratur wird von „früher“ oder „kindlicher“ Zweisprachigkeit gesprochen, sofern der Zweitspracherwerb bereits sehr früh simultan stattfindet.⁸⁸ Laut Vassilia Triarchi-Herrmann muss der Zeitraum für den simultanen Zweitspracherwerb auf das Alter von der Geburt des Kindes bis zum dritten Lebensjahr festgelegt werden. Grundsätzlich wird eine weit größere Zeitspanne für die kindliche Bilingualität angenommen; der frühe Zweitspracherwerb wird zumeist vor dem zehnten oder elften Lebensjahr gesehen. Ernst Apeltauer verwendet hierfür den Begriff des „*primären Bilingualismus*“.⁸⁹ Wird die Zweitsprache während bzw. nach der Pubertät oder im Erwachsenenalter erworben, spricht man von „später“ (sekundärer⁹⁰) Zweisprachigkeit, seltener auch von „Erwachsenen-Bilingualität“.⁹¹ Nach Triarchi-Herrmann, findet der letztere (sukzessive) Zweitspracherwerb ab dem dritten Lebensjahr statt, d. h. in einem Alter, in dem ein Großteil des sprachlichen Systems bzw. die Grundbegriffe der Erstsprache bereits erworben wurden und die Sprachentwicklung schon einigermaßen abgeschlossen ist. Die Autorin stellt diesen Sachverhalt in einer Grafik unter der Bezeichnung „Einteilung der Zweisprachigkeit nach Alter und Art des Zweitspracherwerbs“ dar, in der sowohl die Dichotomie zwischen simultanem und sukzessivem, als auch zwischen natürlichem und gesteuertem Spracherwerb verdeutlicht wird (siehe Abbildung 2).

⁸⁷ Felix, Sascha W. (1982): Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs. Tübingen, S. 10.

⁸⁸ Haugen, Einar (1956): Bilingualism in the Americas: a Bibliography and Research Guide (Publication of the American Dialect Society, 26). Alabama, S. 72; sowie Triarchi-Herrmann, Vassilia (2006): Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern. 2., aktualisierte Aufl. München, S. 22-23.

⁸⁹ Apeltauer, Ernst (2007): Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Eine Einführung. 5. Dr. Berlin, S. 11.

⁹⁰ Ebd., S. 12.

⁹¹ Baetens Beardsmore, Hugo (1982): Bilingualism, S. 25.

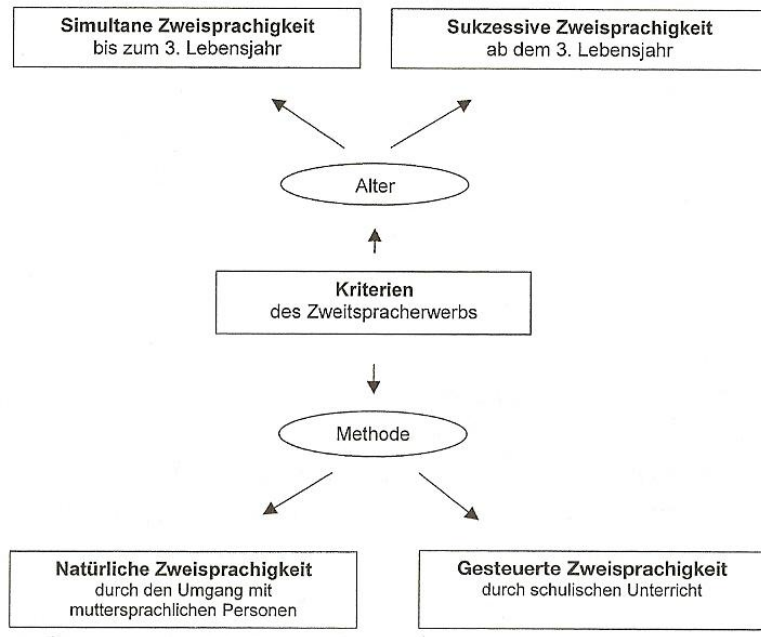


Abbildung 2: Einteilung der Zweisprachigkeit nach Alter und Art des Zweitspracherwerbs (Quelle: Triarchi-Herrmann, Vassilia (2006): Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern. 2., aktualisierte Aufl. München, S. 24.)

Wirft man einen Blick auf die Grafik und das entsprechende Alter der Rezipienten, so liegt die Vermutung nahe, dass der Typus des simultanen Zweitspracherwerbs besonders in Familien zu finden ist, in denen die Eltern in zwei (oder mehreren) Sprachen mit dem Kind kommunizieren. Erfahrungsgemäß ist dies vor allem in Familien der Fall, in denen die Elternteile unterschiedlichen Nationalitäten angehören. Wie bereits erwähnt handelt es sich hierbei um einen natürlichen doppelten Erstspracherwerb, bei dem gleichzeitig zwei Sprachen erlernt werden und sich die Elemente beider Sprachen innerhalb eines einzigen Sprachsystems vereinigen. Diese Theorie kann mit der sogenannten *Eisberg-Analogie* begründet werden. Tatsächlich handelt es sich dabei um das von Jim Cummins entwickelte „*Common Underlying Proficiency Model*“⁹² für Zweisprachigkeit, welches bildlich dargestellt zwei Eisbergen gleicht (siehe Abbildung 3). Die beiden Eisberge sind über der Wasseroberfläche voneinander separiert, d.h. dass sich die beiden Sprachen, praktisch angewandt, offensichtlich voneinander unterscheiden. Unterhalb der Wasseroberfläche sind die beiden Eisberge jedoch miteinander verschmolzen; die Sprachen sind demnach miteinander verbunden. Folglich sei anzunehmen, dass beide Sprachen mit Hilfe des gleichen zentralen Sprachsystems funktionieren.

⁹² Cummins, Jim (1981): *Bilingualism and Minority-Language Children*. Toronto.

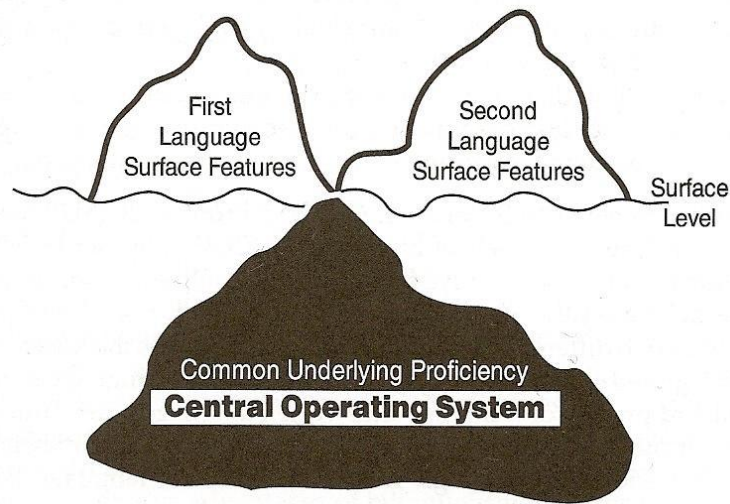


Abbildung 3: Common Underlying Proficiency Model

(Quelle: Baker, Colin (2006): Foundations of bilingual education and bilingualism. 4. ed. Clevedon, S. 169.)

Sobald der bilinguale Spracherwerb sukzessiv erfolgt, also zwei Sprachen nacheinander erworben werden, muss ein zweites Sprachsystem zu dem bereits vorhandenen hinzugefügt werden, was zumeist eine Differenzierung der beiden Systeme zur Folge hat. Dieser Zustand hat Auswirkungen auf die Sprachkompetenz, die sich von der eines simultanen bilingualen Sprechers stark unterscheidet. Während das deutsche Wort ‚Katze‘ für einen simultanen Zweisprachigen ein und dieselbe Bedeutung hat wie das englische Wort ‚cat‘, haben beide Wörter für einen sukzessiven Sprecher zwei unterschiedliche Bedeutungen und er wird deshalb keine gemeinsame Verbindung zwischen den genannten Vokabeln erkennen. Romaine zieht für diese Tatsache folgendes Resümee:

„For the compound bilingual the languages are independent, whereas for the coordinate bilingual, they are independent.“⁹³

Letztendlich wird zwar auch bei der sukzessiven Bilingualität die zweite Sprache früh in der Kindheit erworben, doch geschieht dies erst nachdem das Kind den Erwerb der Erstsprache fast vollständig vollzogen hat. Baker sieht darin jedoch noch kein Indiz dafür, dass ausschließlich der simultane Erwerb zu perfekter Zweisprachigkeit führen kann:

⁹³ Romaine (2006): Bilingualism, S. 79.

„Developing two languages at the same time or learning one language later than another are both successful routes to bilingualism.“⁹⁴

Festzuhalten bleibt aber, dass verschiedene Analysen, die sich mit den Vor- und Nachteilen des simultanen und sukzessiven bilingualen Spracherwerbs befassten, zu dem Ergebnis kamen, dass je früher eine Zweitsprache erworben würde, desto besser auch ihr Beherrschungsgrad wäre. Demnach seien Kinder im Erwerb einer Zweitsprache erfolgreicher als Erwachsene.⁹⁵

Während davon ausgegangen wird, dass der frühe Zweitspracherwerb vordergründig unbeabsichtigt im familiären Bereich auftritt, also in einer „natürlichen“ Umgebung ohne jegliche Anweisungen oder Regeln, wird der spätere bilinguale Spracherwerb überwiegend dem schulischen zugeordnet. Dass die kindliche (simultane) Zweisprachigkeit oftmals vor einem familiären Hintergrund betrachtet wird, hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass vieles was über den gleichzeitigen Erwerb zweier Sprachen bekannt ist auf Fallstudien oder Berichten beruht, in denen Eltern ihre eigenen Kinder zu Studienzwecken beobachtet und deren Verhalten und sprachliche Entwicklung dokumentiert haben.⁹⁶ Auf diese Studien soll an dieser Stelle jedoch nicht genauer eingegangen werden.

Nachdem nun der simultane und sukzessive Zweitspracherwerb begrifflich und inhaltlich voneinander abgegrenzt wurden, konnte dargestellt werden, inwieweit diese Formen von Zweisprachigkeit Einfluss auf die kognitive Entwicklung des Individuums im frühen Kindesalter haben. Diese Erkenntnisse werden an späterer Stelle der Arbeit noch von Belang sein. Im folgenden Unterpunkt sollen der natürliche und gesteuerte Zweitspracherwerb voneinander abgegrenzt werden.

⁹⁴ Baker, Colin (2000): A Parents' and Teachers' guide to Bilingualism. 2. ed. Clevedon, S. 34. Zitiert nach: Nauwerck, Patricia (2005): Zweisprachigkeit im Kindergarten. Konzepte und Bedingungen für das Gelingen. Freiburg im Breisgau, S. 52.

⁹⁵ Romaine (2006): Bilingualism, S. 238.

⁹⁶ z.B. Ronjat, Jules (1913): Le développement du langage observé chez un enfant bilingue. Paris. Siehe auch: 3.2.1 Die Methode ‚Eine Person – eine Sprache‘ und 3.2.2 Die Methode ‚Eine Sprache – eine Umgebung‘.

2.2.2 Natürlicher versus gesteuerter Zweitspracherwerb

In diesem Teil der Arbeit soll insbesondere auf die Dichotomie zwischen natürlichem und gesteuertem Zweitspracherwerb⁹⁷ eingegangen werden; eine Unterkategorie der Zweisprachigkeitsforschung, welche sich auf den Lernkontext spezialisiert hat und bei der es sich um die wohl am häufigsten diskutierte Unterscheidung handelt, die auf diesem Gebiet vorgenommen wird. Zu Beginn sei allerdings darauf hingewiesen, dass es in diesem Abschnitt zu Überschneidungen mit dem vorherigen kommen wird, was durch die inhaltliche Interdependenz beider Formen zu begründen ist. Doch während sich der natürliche bzw. gesteuerte Zweitspracherwerb eher auf den Lernkontext bezieht, werden der simultane und konsekutive Spracherwerb mehr dem Faktor des Lernalters zugeordnet.

Die Bezeichnung „natürliche Bilingualität“ bezieht sich auf diejenigen Individuen, die zwei Sprachen in natürlichen Situationen, d.h. ohne formalen Unterricht, in ihrem alltäglichen Leben erwerben.⁹⁸ In diesem Fall wird auch von einem ungesteuerten Erwerb oder von *inzidentellem Lernen* gesprochen.⁹⁹ Voraussetzung dafür sei jedoch der Umgang mit muttersprachlichen Personen in einer natürlichen Umgebung, so Triarchi-Herrmann¹⁰⁰, denn Interaktion, Intuition sowie Imitation spielen gleichermaßen eine wichtige Rolle im bilingualen Spracherwerbsprozess.¹⁰¹

Die Ursachen für den natürlichen Erwerb besitzen entweder einen internen oder einen externen Charakter.¹⁰² Intern insofern, dass das Kind die Zweitsprache in einer familiären Umgebung erlernt, z.B. durch den unterschiedlichen Sprachgebrauch der beiden Elternteile. Dieses Verhältnis ist ebenso beim simultanen Spracherwerb von Belang. Extern aufgrund äußerer Umstände, beispielsweise wenn die Familiensprache von der Umgebungssprache abweicht.¹⁰³ In diesen Fällen unterliegt der Gebrauch der Zweitsprache einer gewissen Notwendigkeit und müsse erworben werden, damit sich die Person mühelos in der Gesellschaft zurechtfinden kann.¹⁰⁴ Als Beispiel können hier Migrantenkinder genannt werden, die einerseits über die Muttersprache verfügen

⁹⁷ Im Folgenden werden die Begriffe „kompositionell“ und „koordiniert“ sinngleich für den natürlichen und gesteuerten Zweitspracherwerb verwandt.

⁹⁸ Skutnabb-Kangas (1981): *Bilingualism or Not*, S. 95.

⁹⁹ Apeltauer (2007): *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs*, S. 13.

¹⁰⁰ Triarchi-Herrmann (2006): *Mehrsprachige Erziehung*, S. 23.

¹⁰¹ Leist-Villis, Anja (2008): *Elternratgeber Zweisprachigkeit. Informationen und Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern*. Tübingen, S. 71-90.

¹⁰² Skutnabb-Kangas (1981): *Bilingualism or Not*, S. 95.

¹⁰³ Auf diesen Punkt wird an späterer Stelle explizit eingegangen werden: 2.3.2 Familiensprache und Umgebungssprache.

¹⁰⁴ Skutnabb-Kangas (1981): *Bilingualism or Not*, S. 95.

müssen, um mit den eigenen Eltern kommunizieren zu können, und andererseits, z.B. im Schulalltag (im Unterricht oder im Kontakt mit einheimischen Mitschülern), mit einer weiteren Muttersprache¹⁰⁵, ihrer Zweitsprache, konfrontiert werden.

Die Bezeichnung „natürlich“, in Bezug auf den Zweitspracherwerb, muss nicht nur als problematisch, sondern auch als zu vage beurteilt werden, da „natürlich“ in diesem Zusammenhang impliziert, dass andere Arten des Erwerbs „unnatürlich“ seien.¹⁰⁶

Demnach müsste auch der schulische Unterricht, mit seinen formalen Grundlagen und Bedingungen des Spracherwerbs, dieser Kategorie zugeordnet werden. Eine Kontroverse, die sich aus dieser Diskussion ergibt, ist die der definatorischen Einordnung der Begrifflichkeiten „natürlich“ und „unnatürlich“ in die Zweitspracherwerbsforschung. Einerseits kann davon ausgegangen werden, dass individuell-spezifische Unterschiede hinsichtlich der Spracherwerbsgruppen bestehen, wodurch der zu bestimmende Grad der Natürlichkeit variieren kann. Was für die eine Gruppe natürlich ist, muss nicht zwangsläufig unnatürlich für die andere Gruppe sein.¹⁰⁷

Andererseits sieht der Germanist und Linguist Wolfgang Klein die Problematik in eben dieser Divergenz. Nicht die Unterscheidung der Begrifflichkeiten voneinander mache die Einordnung schwierig, sondern die Tatsache, dass, wenn von „natürlichem Spracherwerb“ die Rede ist, vor allem an die Entwicklung des Erstspracherwerbs gedacht würde:

„Damit ist der Erwerb einer Zweitsprache in der alltäglichen Kommunikation gemeint, der sich naturwüchsig vollzieht und ohne systematische intentionale Versuche, diesen Prozeß zu steuern.“¹⁰⁸

Klein sieht den „natürlichen“ bzw. ungesteuerten Zweitspracherwerb demnach als Prozess, der sich „naturwüchsig vollzieht“, also auf rein biologischen Faktoren zu beruhen scheint. Überdies bleiben zwei bedeutungsvolle Eigenschaften für den Zweitspracherwerb festzuhalten: Der Erwerb erfolgt erstens durch alltägliche Kommunikation und zweitens ohne systematische intentionale Versuche, den Spracherwerbsprozess zu steuern.

¹⁰⁵ Für eine weitere Abgrenzung der Bezeichnungen, siehe unten: 2.3.1 Muttersprache gleich Muttersprache?.

¹⁰⁶ Apeltauer (2007): Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs, S. 13.

¹⁰⁷ Ebd.

¹⁰⁸ Klein, Wolfgang (1992): Zweitspracherwerb. Eine Einführung. 3. Aufl., unveränd. Nachdr. der 2. Aufl., unveränd. Nachdr. der letzten Aufl. Frankfurt am Main, S. 28.

Hinsichtlich der Bearbeitung des Themas „kindliche Bilingualität“ und der damit einhergehenden Bestimmung verschiedener Erwerbsprozesse, ist es notwendig alle Lern- bzw. Lehrmethoden zu berücksichtigen. Dieses Vorgehen ist nicht nur für die Erstellung der Arbeit erforderlich, sondern auch unentbehrlich für die Beantwortung der Frage, inwieweit im schulischen Umfeld fundiert und zweckmäßig in den Zweitspracherwerbsprozess eingegriffen werden kann oder muss, um bei den Rezipienten ein vergleichbar „natürliches“ Ergebnis zu erzielen.

Als einer der ersten Linguisten machte Weinreich eine Differenzierung zwischen kompositionellem bzw. zusammengesetztem und koordiniertem Zweitspracherwerb¹⁰⁹ (siehe Abbildung 4)¹¹⁰. Auch heute noch besitzt diese Klassifizierung, welche von Ervin und Osgood leicht abgeändert wurde¹¹¹, ihre Gültigkeit. Nachdem der Faktor des natürlichen bzw. zusammengesetzten Zweitspracherwerbs bereits ausreichend erörtert wurde, soll nun der koordinierte Erwerb thematisiert werden.

Im Gegensatz zum natürlichen Prozess des Spracherwerbs steht der koordinierte bzw. gesteuerte Spracherwerb, welcher sich durch den gezielten Erwerb einer zusätzlichen Sprache, mithilfe systematischer und formaler Unterrichtsmethoden, auszeichnet. Aus diesem Grund, wird der koordinierte Zweitspracherwerb in der Fachliteratur, u.a. auch als „schulische Bilingualität“ bezeichnet.¹¹² Nach Triarchi-Herrmann, könne auch von „kultureller Zweisprachigkeit“¹¹³ gesprochen werden, doch ist die Verwendung dieser Bezeichnung in Bezug auf die kindliche Zweisprachigkeit nicht ganz korrekt. Die Bedeutungen der schulischen und kulturellen Bilingualität koinzidieren zwar im weitesten Sinne miteinander, doch unterscheiden sie sich dahingehend, dass der Terminus der „kulturellen Zweisprachigkeit“ vornehmlich verwendet wird, um sich auf erwachsene Lerner einer Fremdsprache zu beziehen, die eine Zweitsprache aus privaten

¹⁰⁹ Weinreich, Uriel (1953): *Languages in Contact: Findings and Problems*. New York (Publications of the Linguistic Circle of New York, 1).

Weinreich führt neben dem zusammengesetzten (compound) und dem koordinierten (coordinate) Zweitspracherwerb eine weitere, dritte Form, den untergeordneten (subordinate) Bilingualismus, an. Dieser soll hier jedoch nicht weiter erwähnt werden, da diese Form in der Literatur kaum Beachtung findet.

¹¹⁰ Bei Abbildung 4 handelt es sich um ein, von Ervin und Osgood adaptiertes, Schema der, in diesem Abschnitt thematisierten, Formen von Bilingualität, durch welches die beiden Typen nachvollziehbar dargestellt werden. Ervin, Susan; Osgood, Charles Egerton (1954): *Second Language Learning and Bilingualism*. In: *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Jg. Supplement 49, S. 139-146.

¹¹¹ Ervin und Osgood unterscheiden lediglich zwischen zusammengesetztem und koordiniertem Zweitspracherwerb und zählen Weinreichs dritte Form (den untergeordneten Erwerb) in die Kategorie des zusammengesetzten Erwerbs. Ervin; Osgood (1954): *Second Language Learning and Bilingualism*. Zitiert nach: Klein (1992): *Zweitspracherwerb*, S. 24.

¹¹² Skutnabb-Kangas (1981): *Bilingualism or Not*, S. 95.

¹¹³ Triarchi-Herrmann (2006): *Mehrsprachige Erziehung*, S. 24.

oder beruflichen Gründen erlernen.¹¹⁴ Aus diesem Grund, soll im Folgenden auf den Begriff der „kulturellen Bilingualität“ verzichtet werden.

Handelt es sich beim kompositionellen Spracherwerb um ein System, das sich, wie Anja Leist-Villis sagt, „unbewusst-intuitiv und anfänglich ohne spürbare Anstrengung vollzieht“, wird der koordinierte Erwerb prinzipiell mit einer bewussten Lernsituation verbunden.¹¹⁵ Mit Blick auf den „natürlichen“ Erwerbsprozess, muss festgestellt werden, dass sich der gesteuerte Zweitspracherwerb in einer gänzlich anderen Lernumgebung vollzieht. Die Sprachen werden in zwei (oder mehreren) verschiedenen Kontexten erlernt, z.B. erst in der Familie und anschließend in der Schule, im Ausland oder innerhalb des Berufsalltags. Es kann also davon ausgegangen werden, dass sich die Zweitsprache erst entwickelt, nachdem die Erst- bzw. Muttersprache bereits vollständig erworben wurde. Dementsprechend kann eine Ausbildung von zwei (unterschiedlichen) Sprachsystemen angenommen werden, welche unabhängig voneinander funktionieren. Welche Auswirkungen diese verschiedenen Systeme auf die individuelle Sprachkompetenz haben können, wurde jedoch bereits in Abschnitt 2.2.1 dieser Arbeit erläutert.

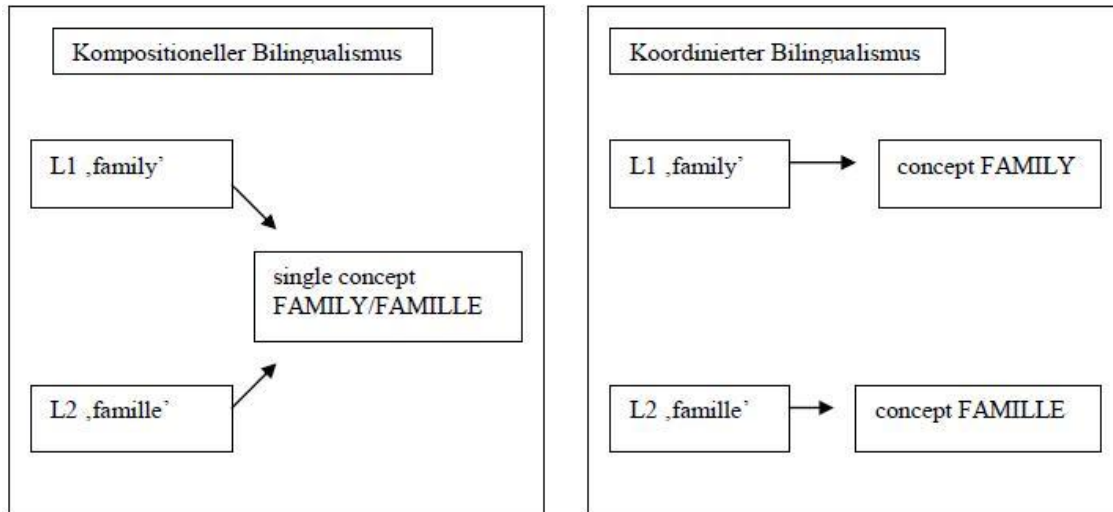


Abbildung 4: Schematic representation of the compound-coordinate distinction (Quelle: Hamers, Josiane F.; Blanc, Michel H. A. (2000): Bilinguality and bilingualism. 2. ed. Cambridge, S. 28.)

Festgehalten werden muss hingegen die Tatsache, dass Bilinguale weder dem einen, noch dem anderen Typus zu einhundert Prozent zugeordnet werden müssen. Vielmehr treten bilinguale Sprecher oftmals als Mischformen aus komposit- und koordiniert-

¹¹⁴ Skutnabb-Kangas (1981): Bilingualism or Not, S. 95f.

¹¹⁵ Leist-Villis (2008): Elternratgeber Zweisprachigkeit, S. 28.

bilingualen Sprechern auf.¹¹⁶ Auch Klein hält fest, dass Zweisprachige durchaus über eine Kombination aus beiden Systemen verfügen können und bekundet seinerseits Zweifel hinsichtlich der Legitimität einer klaren Abgrenzung beider Begrifflichkeiten:

„Es ist nicht völlig auszuschließen, daß die Unterscheidung in ‚zusammengesetzt‘ und ‚koordiniert‘ einen wichtigen Punkt trifft. Aber sie ist so konfus, daß sie inzwischen viel mehr Verwirrung als Nutzen gestiftet hat.“¹¹⁷

Nachdem nun beide Formen des Zweitspracherwerbs – der kompositionelle und der koordinierte – kurz dargestellt wurden, kann insgesamt festgestellt werden, dass es *die* Bilingualität nicht gibt. Der Prozess des Zweitspracherwerbs zeichnet sich durch das Vorkommen einer Vielzahl unterschiedlicher Erwerbsbedingungen aus. Die Art und Weise, wie das Kind die Zweitsprache erwirbt, hat, auf der einen Seite, einen enormen Einfluss auf die Entwicklung des Kindes, auf der anderen Seite kann diese auch den zukünftigen Stellenwert der zusätzlich erworbenen Sprache beeinflussen. Es kann gewiss kein Zweifel daran bestehen, dass Kinder, die in einer bilingualen Familie aufwachsen und seit ihrer Geburt zwei (oder mehrere) verschiedene Sprachen erwerben, den Kindern gegenüber bevorteilt sind, die in einer monolingualen Familie aufwachsen und lediglich einmal in der Woche (z.B. im schulischen Fremdsprachenunterricht) Kontakt zur Zweitsprache haben. Wie jedoch bereits schon im vorherigen Abschnitt (2.2.2) erörtert, kann nicht davon ausgegangen werden, dass ein Typus allein die nötige Relevanz für eine vollkommene bilinguale Sprachbeherrschung besitzt.

Was hingegen vermutet werden kann, ist, dass der Gebrauch der Zweitsprache, unter Umständen, zu einer Destabilisierung der Erstsprache beiträgt. Dieser Aspekt soll allerdings erst im nächsten Abschnitt (siehe 2.2.3) thematisiert werden.

2.2.3 Additive versus subtraktive Zweisprachigkeit

Nachdem in Abschnitt 2.2.2 der natürliche und gesteuerte Zweitspracherwerb einander gegenüber gestellt wurden und zusammenfassend festgestellt werden konnte, dass der Erwerbsprozess der (Zweit-)Sprache hinsichtlich der Erwerbssituation und der Art und Weise wie sich dieser vollzieht, unterschieden werden kann, sollen in diesem Unterpunkt des Kapitels die Differenzierungsmerkmale von additiver und subtraktiver

¹¹⁶ Ebd.

¹¹⁷ Klein (1992): Zweitspracherwerb, S. 25.

Zweisprachigkeit dargestellt werden. Es soll sich jedoch lediglich um eine sehr knappe Vorstellung handeln, da diese Form von Zweisprachigkeit – welche sich auf die kognitiven und emotionalen Fähigkeiten bilingualer Sprecher bezieht – auch in der Fachliteratur nur äußerst begrenzt Erwähnung findet.

Die Unterscheidung zwischen additiver und subtraktiver Zweisprachigkeit wurde erstmals von dem kanadischen Psychologen Wallace Lambert¹¹⁸ getroffen. Dessen Ergebnisse sind auch für die aktuelle Zweisprachigkeitsforschung noch von Bedeutung. Bei der additiven Bilingualität wird das Sprachvermögen beider Sprachen durch entsprechende Faktoren aufrechterhalten, die einen positiven Einfluss auf die Entwicklung des Individuums nehmen. Zu diesen Faktoren zählen einerseits Kontakte zu anderen Personen, die über eine gewisse Kompetenz in der Zweitsprache verfügen, andererseits die Förderung der Zweitsprache, z.B. durch den Besuch einer bilingualen Schule. Letztere soll die Möglichkeit eröffnen, in beiden Sprachen unterrichtet zu werden. Dadurch würde, zum einen, die Zweitsprache entwickelt, zum anderen, die Erst- bzw. Muttersprache nicht vernachlässigt. Gemäß der Theorie der additiven Bilingualität ist es jedoch nicht zwangsläufig notwendig, dass beide Sprachen parallel unterrichtet werden. Auch Schulen, in denen ein monolingualer Unterricht stattfindet, können einen Beitrag zur additiven Zweisprachigkeit leisten. Lambert definiert die additive Bilingualität als eine Form von Zweisprachigkeit

„where members of a dominant group learn the language of a subordinate group without threat to their L1 competence or to their ethnic identity [...]“¹¹⁹.

Die additive Bilingualität ist demnach eine Form der Zweisprachigkeit, die häufig in Nationen beobachtet werden kann, in denen eine sprachliche Mehrheit existiert, wie z.B. in Kanada oder in der Schweiz, in denen die Kinder in der Schule eine weitere Sprache erwerben.¹²⁰ Bei diesen Kindern findet der Zweitspracherwerb also primär in der Schule statt, ohne dass deren Erstsprache oder ethnische Identität in irgendeiner Art und Weise beeinträchtigt wird. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass das Kind durch die additive Bilingualität auf der kognitiven Ebene am meisten profitiert, da es Reize aus zwei verschiedenen Richtungen erhält und, im besten Fall, eine größere

¹¹⁸ Lambert, Wallace E. (1974): Culture and Language as Factors in Learning and Education. In: Aboud, F. E.; Meade, R. D. (eds.): Cultural Factors in Learning and Education, S. 91-122.

¹¹⁹ Lambert (1974): Culture and Language as Factors, S. 91-122. Zitiert nach: Saville-Troike, Muriel (2008): Introducing Second Language Acquisition. 6th print. Cambridge, S. 127.

¹²⁰ Triarchi-Herrmann (2006): Mehrsprachige Erziehung, S. 25.

kognitive Flexibilität entwickelt als ein monolinguales Kind. Schenkt man den Aussagen Triarchi-Herrmanns Glauben, so wären Kinder, die additiv zweisprachig sind, „sprachinteressierter, sprachgewandter sowie toleranter, offener und sogar intelligenter als [es] gleichaltrige einsprachige Kinder sind“¹²¹.

Im Gegensatz dazu, handelt es sich bei der subtraktiven Zweisprachigkeit um einen, die Gesamtentwicklung des Kindes beeinflussenden, negativen Aspekt der Bilingualität. Diese Form der Zweisprachigkeit entwickelt sich, wenn sich die Erst- und die Zweitsprache nicht gegenseitig ergänzen, wie es bei der additiven Bilingualität der Fall ist, sondern wenn beide Sprachen in Konkurrenz zueinander stehen. Diese Konkurrenz entsteht durch den häufigeren Gebrauch einer der beiden Sprachen, der letztlich dazu führt, dass eine Sprache – in diesem Fall die Zweitsprache – dominanter wird. Dies könnte, in Bezug auf den Sprachgebrauch, einige negative Konsequenzen nach sich ziehen; ein vollständiger Kompetenzverlust innerhalb der Erstsprache ist denkbar und kann keinesfalls ausgeschlossen werden.

Lambert beschreibt die subtraktive Zweisprachigkeit als einen Zustand

„where members of a subordinate group learn the dominant language as L2 and are more likely to experience some loss of ethnic identity and attrition of L1 skills – especially if they are children“¹²².

Lambert spricht in diesem Zitat einen wichtigen Punkt an: die subtraktive Bilingualität vollzieht sich vornehmlich im Kindesalter. Triarchi-Herrmann fügt dem hinzu, dass es häufig Migrantenkinder sind, die von dieser Art der Zweisprachigkeit betroffen sind.¹²³

Erklärt werden kann dieses Dilemma dadurch, dass Kinder, die einer ethnolinguistischen Minorität angehören und in der Schule in der Nationalsprache unterrichtet werden, die als prestigeträchtiger betrachtet wird als die Erstsprache des Kindes. Das Kind vernachlässigt die eigene Muttersprache zugunsten der Zweitsprache, um sich besser mit der Zielgruppe identifizieren zu können und die sprachlichen Fertigkeiten dieser verschlechtern sich. Sind darüber hinaus die Sprachkompetenzen in der Erstsprache noch nicht vollständig erworben, ist es denkbar, dass sich die kognitive Entwicklung des Kindes nicht vorteilhaft vollzieht. Im Extremfall könne dies dazu

¹²¹ Ebd.

¹²² Lambert (1974): Culture and Language as Factors, S. 91-122. Zitiert nach: Saville-Troike (2008): Introducing Second Language Acquisition, S. 127.

¹²³ Triarchi-Herrmann (2006): Mehrsprachige Erziehung, S. 26.

führen, dass die Entwicklung des subtraktiv-bilingualen Kindes hinter der eines monolingualen Kindes zurückbleibt und nicht mehr aufzuholen ist.¹²⁴ Auch Triarchi-Herrmann erkennt die, sich aus der subtraktiven Bilingualität heraus ergebenden, Schwierigkeiten: so litten die Kinder unter einer verzögerten Sprachentwicklung, emotionalen Problemen und zeigten schlechte Schulleistungen.¹²⁵

2.3 Begriffliche Abgrenzungen

Im Rahmen der Thematik „bilinguale Erziehung“ tauchen Begriffe auf, deren Bedeutung nicht immer vollkommen klar ist. Dazu zählt zum einen die bereits mehrmals genannte Bezeichnung „Muttersprache“, zum anderen die Abgrenzung zwischen „Familiensprache“ und „Umgebungssprache“ sowie die der „starken“ und „schwachen“ Sprache. Dieser Abschnitt des zweiten Kapitels soll folglich dazu dienen, einzelne Begriffe deutlicher voneinander abzugrenzen und deren spezifische Bedeutung genauer hervorzuheben. Da jedoch nur eine begriffliche Abgrenzung der verschiedenen Formen erfolgen soll, sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die einzelnen Unterpunkte lediglich sehr kurz gehalten werden.

Abschnitt 2.3.1 beschäftigt sich mit dem, im Zusammenhang mit dem bilingualen Spracherwerb häufig auftretenden, Begriff der „Muttersprache“. Dabei soll einerseits auf deren Stellenwert hinsichtlich des (bilingualen) Erstspracherwerbs eingegangen werden. Andererseits soll die unterschiedliche Verwendung der Bezeichnung, im Rahmen der zweisprachigen Erziehung, und die sich daraus ergebende Problematik dargestellt werden. Im darauf folgenden Abschnitt (2.3.2) wird die Beziehung zwischen der sogenannten „Familiensprache“ und der „Umgebungssprache“ untersucht. Im Vordergrund steht dabei die Absicht, beide Begrifflichkeiten zu erläutern, um im Anschluss daran deren Beziehung zueinander darzustellen und zu zeigen welche Auswirkungen beide Formen aufeinander haben. In Unterpunkt 2.3.3 dieses Kapitels wird die Dichotomie zwischen der „starken“ und der „schwachen“ Sprache veranschaulicht. Dabei sollen zu Beginn beide Begriffe voneinander abgegrenzt werden, um im Anschluss deren Abhängigkeit voneinander hervorzuheben.

¹²⁴ Hamers; Blanc (2000): Bilinguality and Bilingualism, S. 29.

¹²⁵ Triarchi-Herrmann (2006): Mehrsprachige Erziehung, S. 26.

2.3.1 Muttersprache gleich Muttersprache?

Obwohl die Bezeichnung „Muttersprache“ im Kontext des kindlichen Spracherwerbs oft verwendet wird, und deren Bedeutung unverkennbar erscheint, kann die Verwendung des Begriffes im Bereich der Bilingualitätsforschung mitunter zu Verwirrungen führen. Besonders im Rahmen einer bilingualen Erziehung, kann der Ausdruck „Muttersprache“ aus diversen Gründen problematisch sein. Naive Konzepte, die mit der Vorstellung verbunden sind, dass es sich bei der Muttersprache um die Sprache handelt, die ein Kind als erstes erwirbt bzw. am häufigsten gebraucht, versagen an dieser Stelle, da sie die Thematik nicht ausreichend bewerten. Folgendes Zitat soll verdeutlichen, aus welchem Grund die Bezeichnung „Muttersprache“, im Zusammenhang mit Zweisprachigkeit, fraglich ist:

„Die Sprache, die ein Kind auf natürliche Weise erwirbt, ist nicht immer die Sprache seiner Mutter. Selbst wenn eine Mutter beispielsweise die Familiensprache mit ausländischem Akzent oder mit dialektaler Lautung spricht, werden ihre Kinder diese ‚Muttersprache‘ meist genauso korrekt beherrschen, wie andere Kinder auch. [...]“¹²⁶

Auch Skutnabb-Kangas ist der Meinung, dass kein direkter Zusammenhang zwischen der Muttersprache und der biologischen Mutter bestehen muss.¹²⁷ Wichtig und notwendig sei jedoch der Aufbau eines konstanten, dauerhaften linguistischen Kommunikationsbandes zwischen dem Kind und dessen Bezugsperson.¹²⁸ Allerdings kann generell davon ausgegangen werden, dass die biologische Mutter in den meisten Fällen die erste Bezugsperson des Kindes sein wird. Dennoch ist dies nicht zwingend erforderlich. Saunders, dessen Kinder zweisprachig aufwuchsen¹²⁹, gibt hierfür ein ausgezeichnetes Beispiel. Um den Terminus „Muttersprache“ näher zu beschreiben, stellt er seinem siebenjährigen Sohn die Frage was jener darunter versteht:

„Thomas: ,Pavel spricht sehr gut Deutsch.‘

Father: ,Ja, und auch sehr gut Tschechisch. Das ist seine Muttersprache.‘

¹²⁶ Jespersen, Otto (1968): Language. Its Nature, Development and Origin. 13. impr. London, S. 146. Zitiert nach: Apeltauer (2007): Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs, S. 10.

¹²⁷ Skutnabb-Kangas (1981): Bilingualism or Not, S. 14.

¹²⁸ Ebd.

¹²⁹ George Saunders sprach deutsch mit seinen Kindern, seine Frau englisch.

Thomas: *„Ja, ich weiß.“*

Father: *„Was ist deine Muttersprache?“*

Thomas: *„Deutsch. Nein, Englisch ist meine Muttersprache. Deutsch ist meine Vatersprache.“¹³⁰*

Dieses Beispiel verdeutlicht in besonderem Maße die Problematik, die mit dem Begriff „Muttersprache“ verbunden wird. Die Bezeichnung deutet an, dass es sich um die Sprache handelt, die das Kind von der Mutter oder einer anderen Bezugsperson erwirbt. Grundsätzlich wird, auch wenn im Verlauf des Lebens weitere Sprachen erlernt werden, die erst erworbene Sprache als Muttersprache bezeichnet. Wie aus Saunders‘ Ausführungen zu entnehmen ist, kann die Muttersprache jedoch von der Sprache der Mutter abweichen. Um Missverständnisse zu vermeiden, wird in der aktuellen Forschungsliteratur zur Bilingualität deshalb vornehmlich die Bezeichnung „Erstsprache“ gebraucht. Dieser Terminus soll, um den Ausdruck „Muttersprache“ zu umgehen, im weiteren Verlauf der Arbeit verwendet werden.

Des Weiteren, ist es durchaus üblich eine Differenzierung zwischen der „Vatersprache“ und der „Muttersprache“ vorzunehmen.¹³¹ Unterschieden wird dabei zwischen der vom Vater vermittelten und der durch die Mutter erworbenen Erstsprache.

Im Folgenden soll eine Definition genannt werden, die einige der bereits genannten Ansätze beinhaltet. Diese besagt, dass die Muttersprache *„die Erst- oder Primärsprache, die von der frühen Kindheit an erworbene Sprache (die nicht die der Mutter zu sein braucht und die nicht die am meisten geläufige Verkehrssprache bleiben muß)“¹³²* ist.

Sämtliche bisher vertretene Ansichten beziehen sich primär auf die monolinguale Spracherziehung. Wie verhält es sich aber bei dem bilingualen Erstspracherwerb und welche Bedeutung wird dabei der Bezeichnung „Muttersprache“ beigemessen? Auf diese Fragen soll im nächsten Absatz eingegangen werden.

Erwirbt ein Kind von seiner Geburt an zwei Sprachen, so spricht E. G. Lewis von *„two first languages“¹³³*, und Weinreich von *„two mother tongues of the bilingual child“¹³⁴*. Auch Klein kennzeichnet den Spracherwerb eines zweisprachigen Kindes als

¹³⁰ Saunders, George (1988): *Bilingual Children: Guidance for the Family*. Clevedon, S. 138.

¹³¹ Triarchi-Herrmann (2006): *Mehrsprachige Erziehung*, S. 30.

¹³² Lewandowski (1990): *Linguistisches Wörterbuch*, S. 736.

¹³³ Lewis, Evan Glyn (1974): *Linguistics and Second Language Pedagogy: A Theoretical Study*. The Hague [u.a.] (Janua linguarum: Series didactica, 10), S. 32.

¹³⁴ Weinreich (1953): *Languages in Contact*, S. 77.

„*bilingualen Erstspracherwerb*, ESE“¹³⁵. Alle drei Autoren gehen demnach von dem gleichzeitigen Erwerb zweier Muttersprachen bzw. Erstsprachen aus. Oksaar sieht in diesen Bezeichnungen allerdings eine Kontroverse und steht der Verwendung der Begriffe kritisch gegenüber, denn der doppelte Erstspracherwerb würde einerseits zwei identische Sprachstrategien für beide Sprachen, andererseits die Synonymie von Zweisprachigkeit und „*Gleichsprachigkeit*“ (*equilingualism*) voraussetzen.¹³⁶ Beides würde jedoch nicht zutreffen, wie anhand des Code-switchings belegt werden könne.¹³⁷ Code- bzw. Sprachwechsel treten bei dem Erstspracherwerb hingegen nicht auf.

2.3.2 Familiensprache und Umgebungssprache

Nachfolgend soll die Dichotomie zwischen der Familiensprache und der Umgebungssprache näher betrachtet werden. Allerdings wird diese Gegenüberstellung relativ knapp gehalten, da die Thematik in Abschnitt 3.2.2, in Bezug auf die Methode „eine Sprache – eine Umgebung“, noch genauer betrachtet und ihr nichts vorweg genommen werden soll.

Wird innerhalb der Familie eines bilingualen Kindes eine Sprache gesprochen, die sich von der Sprache, welche außer Haus gebraucht wird, unterscheidet, wird diese Sprache als „Familiensprache“ bezeichnet. Die Familiensprache sei demnach die Sprache, die „*im ganzen Familienkreis bei allgemeinen Gesprächen gesprochen wird*“¹³⁸. Folglich ist die Familiensprache die Kommunikationssprache in der Familie.¹³⁹ Prinzipiell wird die Wahl der Familiensprache von dem sprachlich schwächeren Elternteil abhängig gemacht, damit dieser die Möglichkeit erhält, sich mühelos an den Gesprächen im Kreis der Familie zu beteiligen.

Der Terminus „Familiensprache“ erhält seine Gültigkeit, im Kontext der zweisprachigen Erziehung, allerdings erst dadurch, dass außerhalb der Familie eine andere Sprache gebraucht wird – unterschieden werde deshalb zwischen der Umgebungssprache und der Nichtumgebungssprache.¹⁴⁰ Letztere ist synonym für die Familiensprache zu gebrauchen.

¹³⁵ Klein (1992): Zweitspracherwerb, S. 26f.

¹³⁶ Oksaar (2003): Zweitspracherwerb, S. 15.

¹³⁷ Oksaar, Els (1975): Spracherwerb und Kindersprache. In: Zeitschrift für Pädagogik 21, S. 719-743. Zitiert nach: Oksaar (2003): Zweitspracherwerb, S. 15.

¹³⁸ Kielhöfer; Jonekeit (2006): Zweisprachige Kindererziehung, S. 20.

¹³⁹ Triarchi-Herrmann (2006): Mehrsprachige Erziehung, S. 31.

¹⁴⁰ Leist-Villis (2008): Elternratgeber Zweisprachigkeit, S. 129.

Unter „Umgebungssprache“ wird die Sprache des jeweiligen Landes verstanden, in dem das zweisprachige Kind aufwächst. Kielhöfer & Jonekeit beobachten, dass, in Fällen, in denen sich die Umgebungssprache von der Sprache der Familie unterscheidet, die Umgebungssprache mit zunehmendem Alter des Kindes *„einen beträchtlichen Druck auf die Familiensprache ausübt“*¹⁴¹. Begründet werden kann diese Gegebenheit durch den regelmäßigen Kontakt des bilingualen Kindes zu monolingualen Spiel- und Schulkameraden, sowie durch den in der Schule meist einsprachig gehaltenen Unterricht.

Die Konstellation „Familiensprache – Umgebungssprache“ tritt vor allem in einsprachigen Familien auf, die in ein anderes Land ausgewandert sind. Ein geeignetes Beispiel hierfür stellen die Familien mit Migrationshintergrund in Deutschland dar.¹⁴² Familiensprache und Umgebungssprache müssen sich jedoch nicht zwangsläufig voneinander unterscheiden; beide können auch identisch sein. Dieser Fall tritt ein, sobald sich die Familie, deren Familiensprache beispielsweise englisch ist, für längere Zeit im Ausland – in diesem Fall in einem englischsprachigen Land – aufhält.

Zusammenfassend sei festgehalten, dass es sich bei der Familiensprache um die Sprache handelt, mit der ein bilinguals Kind von Geburt an – innerhalb der Familie – aufwächst; der Erwerb der Umgebungssprache wird hingegen vom weiteren sozialen Umfeld – außerhalb der Familie – beeinflusst.

2.3.3 Starke und schwache Sprache

Bereits zu Beginn des zweiten Kapitels wurde beiläufig auf die Unterscheidung zwischen „schwacher“ und „starker“ Sprache aufmerksam gemacht. Daher soll nun in diesem Unterpunkt der Arbeit erläutert werden, welche Bedeutung die starke bzw. schwache Sprache in der zweisprachigen Erziehung hat und worin sich beide Bezeichnungen voneinander unterscheiden.

Bei bilingualen Sprechern sind selten beide Sprachen in der gleichen Art und Weise ausgebildet. Erfahrungsgemäß verfügen sie meistens über eine „starke“ oder auch „dominante“ Sprache, wobei es sich bei dieser oftmals um die Umgebungssprache handelt.¹⁴³ Die Dichotomie basiert demzufolge darauf, dass eine Sprache „stärker“ ausgeprägt ist, d.h. intensiver benutzt wird, als die andere weniger gepflegte Sprache;

¹⁴¹ Kielhöfer; Jonekeit (2006): Zweisprachige Kindererziehung, S. 20.

¹⁴² Leist-Villis (2008): Elternratgeber Zweisprachigkeit, S. 129.

¹⁴³ Triarchi-Herrmann (2006): Mehrsprachige Erziehung, S. 32.

unterschieden wird deshalb zwischen einer dominanten und einer „schwachen“ (nichtdominanten) Sprache. Die starke Sprache ist diejenige, die das zweisprachige Kind bevorzugt verwendet, da es ihm in dieser oftmals leichter fällt, sich auszudrücken. In der Tat erscheint es logisch, dass, wenn eine Sprache besser ausgeprägt ist, diese häufiger benutzt und für Äußerungen in der schwächeren Sprache zu Hilfe genommen wird. Es kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass, von Zeit zu Zeit, auch die schwächere Sprache genutzt wird, um etwas in der dominanten Sprache – der Umgebungssprache – auszudrücken.¹⁴⁴ Gewisse Erlebnisse oder Themengebiete werden lieber in der schwächeren Sprache besprochen, z.B. wenn sich der bilinguale Sprecher aus irgendeinem Grund besonders verbunden mit der Thematik fühlt oder dessen Sprachrepertoire in diesem Bereich größer ist, als in der sonst stärkeren Sprache.¹⁴⁵

Entsprechend der jeweiligen Ausprägung der unterschiedlichen Sprachebenen sind abweichende Kombinationen starker und schwacher Kompetenzen durchaus möglich, z.B. werden, im Hinblick auf die Aussprache, entweder beide oder nur eine Sprache korrekt beherrscht. Auch eine unterschiedlich weite Entwicklung der stilistischen Fähigkeiten innerhalb der beiden Sprachen, unabhängig vom Umfang des jeweiligen linguistischen Lexikons, ist denkbar. Da, wie bereits angesprochen, die Distribution von dominanter und schwacher Sprache mit bestimmten Funktionen und Erlebnissen zusammenhängt, kann es zu einer ungleichmäßigen Verteilung der rezeptiven und produktiven Sprachfertigkeiten kommen. Konkret heißt das, dass eine im mündlichen Sprachgebrauch eher dominante Sprache hinsichtlich der Leseleistung besonders schwach ausfallen kann; der umgekehrte Fall ist ebenso vorstellbar.

Welche der beiden Sprachen (bezogen auf die Mutter- und die Vatersprache) letztendlich die starke und welche die schwache Sprache ist, hängt von unterschiedlichen Faktoren, wie z.B. dem jeweiligen Gesprächsthema, der Sprachverteilung in der Familie oder vom Alter des bilingualen Sprechers, ab.¹⁴⁶ Ferner sind die Art und der Zeitpunkt des bilingualen Spracherwerbs sowie die Intensität des jeweiligen Sprachgebrauchs ausschlaggebend für die Entwicklung beider Sprachen.¹⁴⁷ Allerdings kann deren Verhältnis in den verschiedenen Lebensphasen, hinsichtlich der sich verändernden individuellen Sprachfähigkeiten, variieren. Deshalb kann die

¹⁴⁴ Müller, Natascha (2007): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch, Französisch, Italienisch. 2., durchges. und aktualisierte Aufl. Tübingen, S. 201.

¹⁴⁵ Leist-Villis (2008): Elternratgeber Zweisprachigkeit, S. 37; Kielhöfer; Jonekeit (2006): Zweisprachige Kindererziehung, S. 12.

¹⁴⁶ http://www.zweisprachigkeit.net/zweisprachigkeit_ist.htm [Stand: 12.07.2009, 16:33].

¹⁴⁷ Kielhöfer; Jonekeit (2006): Zweisprachige Kindererziehung, S. 12.

Bilingualität auch als dynamischer Prozess gesehen werden, in dem beide Sprachen fortwährend zwischen „starker“ und „schwacher“ Sprachkompetenz schwanken.¹⁴⁸ Gleichzeitig indiziert diese Erkenntnis, dass eine ausgewogene Kompetenz in beiden Sprachen nicht möglich ist. Auch Taeschner stimmt mit dieser Annahme überein:

„Because contact with the two languages is never constant or equal, it would appear to be extremely difficult, if not impossible, to become ‚equilingual‘, i.e., to have the same competence in both languages“¹⁴⁹.

Zusammenfassend betrachtet wird deutlich, dass die beiden Sprachen bilingualer Sprecher nicht unabhängig voneinander betrachtet werden können, denn sie bedingen einander und ergänzen sich gegenseitig. Starke und schwache Sprache müssen in Relation gesetzt werden.

¹⁴⁸ Ebd.

¹⁴⁹ Taeschner (1983): *The Sun is Feminine*, S. 4.

3. Der bilinguale Spracherwerb: Voraussetzungen und Merkmale

Nachdem im zweiten Kapitel der Arbeit ein allgemeiner Überblick über wichtige Begriffe aus dem Bereich der Bilingualitätsforschung gegeben, und diverse Bezeichnungen voneinander abgegrenzt wurden, soll im dritten Kapitel die Entwicklung der Zweisprachigkeit im Mittelpunkt der Betrachtungen stehen. Kapitel 3.1 widmet sich daher vordergründig der Untersuchung des monolingualen und bilingualen Erstspracherwerbs. Dabei sollen in besonderem Maße die Voraussetzungen und Merkmale dessen berücksichtigt werden.

Zu Beginn sei angemerkt, dass es sich bei der Sprache um ein sehr komplexes Gebilde handelt. Sie ermöglicht die Speicherung von Gedanken, die Mitteilung von Gefühlen und Wünschen, aber vor allem ermöglicht sie es den Menschen, mit anderen Individuen in Kontakt zu treten – mit ihnen zu kommunizieren. Während des Spracherwerbs, durchläuft das Kind eine Reihe von Entwicklungsstadien, die durch bestimmte Strukturen und Strukturtypen gekennzeichnet sind.¹⁵⁰ Diese dienen jedoch nicht allein dem Sprechen der Sprache, denn neben Vokalisation¹⁵¹, Prosodie¹⁵², Gestik, Mimik und kulturellen Regeln der Kommunikation, besteht die Sprache vor allem aus Grammatik, welche die Wörter erst zu einer sinnvollen Äußerung zusammenfügt.¹⁵³ Kinder erwerben all jene Fähigkeiten zusammen mit ihrer Muttersprache, bilinguale Kinder folglich mit ihren zwei Muttersprachen. Dabei gleicht jedoch kein Kind dem anderen. Unterschiede ergeben sich z.B. hinsichtlich des Alters des Sprachbeginns; ein Kind beginnt früher damit, ein anderes spricht erst zu einem späteren Zeitpunkt. Dieser Umstand sage jedoch nichts über den vorhandenen Grad der Intelligenz des jeweiligen Kindes aus.¹⁵⁴ Dennoch scheint der Zeitpunkt des (Zweit-)Spracherwerbs eine entscheidende Rolle innerhalb dieses Prozesses zu spielen und lässt die Frage nach einem „optimalen Alter“ für den Spracherwerb offen. Diese soll jedoch erst in Kapitel 3.4 Gegenstand der Untersuchung sein.

¹⁵⁰ Felix, Sascha W. (1978): Linguistische Untersuchungen zum natürlichen Zweitspracherwerb. München, S. 29.

¹⁵¹ Vokalisation = vokalische Aussprache eines Konsonanten.

¹⁵² Prosodie = „Teilgebiet der Phonetik bzw. Phonologie, das die Erforschung und Beschreibung lautlicher Eigenschaften zum Gegenstand hat, die für die Bildung sprachlicher Einheiten, die größer als ein Laut bzw. Phonem sind, relevant sind (Akzent, Intonation, Sprechtempo, Pausen usw.)“. Zitiert nach: Conrad (1984): Kleines Wörterbuch sprachwissenschaftlicher Fachausdrücke, S. 212.

¹⁵³ Leist-Villis (2008): Elternratgeber Zweisprachigkeit, S. 71.

¹⁵⁴ Burkhardt Montanari, Elke (2007): Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen. Ein Ratgeber. 5. Aufl. Frankfurt am Main, S. 59.

Im Mittelpunkt der, in Abschnitt 3.1 folgenden, Betrachtungen steht die Frage, wie der Spracherwerbsprozess bei bilingualen Kindern verläuft bzw. ob Zweisprachige, beim Erwerb einer zweiten Sprache, die gleiche „*Entwicklungssequenz*“¹⁵⁵ durchlaufen wie monolinguale Kinder. Vorab sei aber festgehalten, dass es in der Vergangenheit, wie auch im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs zu Bilingualität, Diskussionen über die Art und Weise des Erwerbs einer Sprache bei bilingualen Personen gegeben hat. Als Folge dessen, haben sich verschiedene Wissenschaftler mit den theoretischen Grundlagen des Spracherwerbs auseinandergesetzt, was eine Reihe von Erklärungsansätzen hervorgebracht hat, deren Schwerpunkte unterschiedlich gesetzt wurden und die sich mitunter widersprechen.¹⁵⁶ Doch gerade diese Fülle verdeutlicht einerseits die enorme Komplexität des kindlichen Spracherwerbs, andererseits bietet sie einen einmaligen Einblick in die Prinzipien kindlicher Erwerbsprozesse. Auf die theoretischen Ansätze des Erstspracherwerbs soll an dieser Stelle aber nicht weiter eingegangen werden, da diese in Abschnitt 3.1.1, in Verbindung mit dem monolingualen Spracherwerb, näher betrachtet werden sollen.

Die Kapitelabschnitte 3.2 und 3.3 beschäftigen sich mit den verschiedenen Erwerbsarten von Zweisprachigkeit: dem natürlichen Zweitspracherwerb und dem künstlichen Erwerb. Beide sollen, obwohl schon in Kapitel 2.2.1 teilweise angesprochen, in diesem Abschnitt der Arbeit behandelt und voneinander abgegrenzt werden. Zusätzlich soll in den Unterpunkten 3.2.1 und 3.2.2 auf die verschiedenen Methoden des natürlichen Zweitspracherwerbs aufmerksam gemacht werden. In Teil 3.4 des Kapitels soll auf den, für den bilingualen Spracherwerbsprozess, wichtigen Faktor des Alters eingegangen werden. Dabei soll die Frage beantwortet werden, ob es ein optimales Alter für den Zweitspracherwerb gibt und wenn ja, in welcher Phase der Fremdspracherwerb stattfinden sollte. Abschließend wird in Punkt 3.5 das Phänomen der Sprachmischungen thematisiert. Hierbei steht die Beantwortung der Frage im Mittelpunkt der Betrachtungen, ob das Code-switching bzw. Code-mixing mit bilingualen Sprachstörungen in Verbindung gebracht werden kann oder ob es sich um einen natürlichen Faktor innerhalb des Zweitspracherwerbs handelt.

¹⁵⁵ Der Begriff „Entwicklungssequenz“ wurde von Sascha W. Felix geprägt und steht synonym für die Abfolge von Erwerbsstadien beim Erlernen einer Muttersprache. Siehe auch: Felix, Sascha W. (1978): Linguistische Untersuchungen zum natürlichen Zweitspracherwerb. München, S. 29.

¹⁵⁶ Leist-Villis (2008): Elternratgeber Zweisprachigkeit, S. 71.

3.1 Monolingualer und bilingualer Spracherwerb

Bevor der spezielle Fall des bilingualen Spracherwerbs näher beschrieben werden kann, bedarf es einer kurzen Beschreibung des Spracherwerbs im Allgemeinen. Dieses Vorgehen ist insofern vernünftig, da ein Überblick über den Prozess und die Entwicklung des Erstspracherwerbs einsprachiger Kinder hilfreich sein wird, um die Entwicklung des bilingualen Erstspracherwerbs verständlicher zu gestalten. Zudem handelt es sich bei dem monolingualen Spracherwerb um die bei weitem besterforschte Form des Spracherwerbs und ist daher auch von besonderer Bedeutung für den bilingualen Erstspracherwerb. Bevor nun speziell auf den, in Abschnitt 3.1.2 behandelten, Zweitspracherwerb eingegangen wird, soll, wie bereits angesprochen, mit einem Überblick über den (monolingualen) Spracherwerb im Allgemeinen begonnen werden.

3.1.1 Der monolinguale Erstspracherwerb

Während die meisten Menschen den Beginn der sprachlichen Entwicklung mit den ersten spontan produzierten Äußerungen des (Klein-)Kindes in Verbindung bringen, unterteilt die Wissenschaft den Prozess des Spracherwerbs in zwei Phasen: Rezeption und Produktion.¹⁵⁷ Bereits vor der verbalen Phase, nimmt das scheinbar passive Kind die Sprache der Umwelt auf. Obwohl das Kleinkind in diesem Entwicklungsstadium die Sprache selbst noch nicht aktiv gebraucht, ist es doch in der Lage diese zu „verstehen“. In dieser rezeptiven Sprachentwicklungsphase verwenden Mutter¹⁵⁸ und Kind Mimik und Gestik, um miteinander zu kommunizieren. Der Säugling drückt seine Wünsche und Bedürfnisse durch Schreien oder Weinen aus, lächelt die Mutter an und lauscht ihrer Stimme. Diese rudimentären Kommunikationsformen können auch als Grundlage für den späteren Sprachgebrauch gesehen werden. Der rezeptiven Phase, die sich ausschließlich durch die passive Aufnahme der Muttersprache kennzeichnet, folgt schließlich die produktive Phase, d.h. die Sprache wird ab diesem Zeitpunkt aktiv gebraucht.¹⁵⁹

¹⁵⁷ Nauwerck (2005): Zweisprachigkeit im Kindergarten, S. 32.

¹⁵⁸ Im Folgenden wird die biologische Mutter als primäre Bezugsperson des Kindes gesehen. Wie bereits in Abschnitt 2.3.1 beschrieben, muss es sich bei der Bezugsperson jedoch nicht zwangsläufig um die biologische Mutter des Kindes handeln. In der Regel ist die erste Bezugsperson des Kindes jedoch die Mutter.

¹⁵⁹ Nauwerck (2005): Zweisprachigkeit im Kindergarten, S. 32.

Dass die Sprachfähigkeit eines Menschen bereits angeboren und somit die biologischen Voraussetzungen für den Spracherwerb gegeben sind, kann nur angenommen werden; wenngleich es Wissenschaftler gibt, die die Ansicht vertreten, dass die syntaktischen Grundrelationen Subjekt, Prädikat und Objekt bereits von Geburt an angelegt sind und daher nicht mehr erworben werden müssten.¹⁶⁰ Die neuere Forschung sieht die Existenz natürlich gegebener Sprachkompetenzen wesentlich differenzierter. So vertritt die Linguistin Barbara Abdelilah-Bauer die Ansicht, dass zwar jeder Mensch von Geburt an über die notwendigen Voraussetzungen für den Spracherwerb verfüge, aber der Erwerb letztendlich nur in einem sozialen Kontext möglich sei, denn *„nur durch die Interaktion mit anderen sprechenden Wesen wird die angeborene Sprachfähigkeit zur Sprachfertigkeit“*¹⁶¹. Ebenso weist Triarchi-Herrmann auf die Tatsache hin, dass seit einigen Jahren im Bereich der Spracherwerbsforschung davon ausgegangen wird, dass jedes Kind über besondere, angeborene Fähigkeiten hinsichtlich des Spracherwerbs verfügt.¹⁶² Keinerlei Zweifel bestünde hingegen daran, dass die Voraussetzungen für den Spracherwerb im kognitiven Bereich zu finden sind.¹⁶³ Der Linguist Sascha W. Felix weist hierbei auf die Relation zwischen Kognition und natürlichem Spracherwerb hin. Eine analytische Trennung der beiden Disziplinen müsse weitgehend ausgeschlossen werden, da bei einem Kleinkind sowohl die sprachliche als auch die kognitive Entwicklung miteinander verbunden sind. Die Erwerbsprozesse müssten demnach als Gesamtphänomen verstanden werden.¹⁶⁴

Zusammenfassend sei festgehalten, dass eine wechselseitige Abhängigkeit zwischen kognitiven und natürlichen Prozessen besteht. Ferner muss der Spracherwerb stets in einem sozial-emotionalen Zusammenhang gesehen werden, denn das Umfeld des Kindes bildet den Rahmen für die kindliche Sprachentwicklung. Von grundlegender Bedeutung sind dabei die Quantität und die Qualität der sozialen Interaktion¹⁶⁵, denn die linguistische Entwicklung des Kindes wird wesentlich durch seine sozialen Kontakte, z.B. Familie und Freunde, und die Art, wie es sprachlich gefördert wird, beeinflusst.¹⁶⁶ Triarchi-Herrmann sagt, dass seitens des Umfelds des Kindes viel emotionale Unterstützung und Fürsorge erforderlich sind. Außerdem müsste das Kind

¹⁶⁰ McNeill, David (1970): *The Acquisition of Language. The Study of Developmental Psycholinguistics*. New York. Zitiert nach: Felix (1978): *Linguistische Untersuchungen*, S. 32.

¹⁶¹ Abdelilah-Bauer, Barbara (2008): *Zweisprachig aufwachsen. Herausforderung und Chance für Kinder, Eltern und Erzieher*. Originalausgabe. München, S. 17.

¹⁶² Triarchi-Herrmann (2006): *Mehrsprachige Erziehung*, S. 53.

¹⁶³ Ebd.

¹⁶⁴ Felix (1978): *Linguistische Untersuchungen*, S. 33.

¹⁶⁵ Nauwerck (2005): *Zweisprachigkeit im Kindergarten*, S. 32.

¹⁶⁶ Triarchi-Herrmann (2006): *Mehrsprachige Erziehung*, S. 53.

Sprachanregungen erhalten. Wäre dies nicht der Fall, könnte das Kind auch die Sprache nicht (vollständig) erlernen.¹⁶⁷

Bisher wurde lediglich der Einfluss der Umgebung auf die Sprachentwicklung des Kindes thematisiert. Dabei darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass das Kind selbst einen wesentlichen Faktor für den Spracherwerb stellt. Daher wird im Folgenden das Individuum in das Zentrum der Untersuchungen zum Erstspracherwerb gestellt. Dabei sollen erstens die erforderlichen Schritte für den Spracherwerbsprozess festgehalten, und im zweiten Teil der Ausführungen, in Verbindung mit den theoretischen Ansätzen zum kindlichen Spracherwerb, die wichtigsten Phasen dessen erläutert werden.

Bevor ein Kind in der Lage ist, eine Sprache zu erwerben, müssen gewisse Grundfähigkeiten bzw. -fertigkeiten bereits ausgebildet sein; diese Kompetenzen sind elementar für den weiteren Ablauf des Spracherwerbsprozesses.¹⁶⁸ Die für den Erwerb einer Sprache wahrscheinlich wichtigste Voraussetzung, liegt in der sensomotorischen Entwicklung des Kindes. Während seiner Entwicklung bildet ein Kleinkind Fähigkeiten heraus, die das Hören und Sehen, die Motorik, den Tastsinn sowie die Stimmbildung des Individuums einbeziehen.¹⁶⁹ Dem Hörvermögen kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu, da die Wahrnehmung einer Sprache eine notwendige Voraussetzung für den Spracherwerb darstellt; die Faktoren des Hörens und des Sprechens sind untrennbar miteinander verknüpft.¹⁷⁰ In dieser Verbindung liegt auch der Grund dafür, dass die Sprachentwicklung eines hörgeschädigten Kindes in der Regel auffallend schlechter, d.h. verzögerter, verläuft, als die eines „normalen“ Kindes. Das Hören entwickelt sich bereits vor der Geburt des Menschen – im Mutterleib. Obgleich sich diese Fähigkeit bereits sehr früh ausbildet, reagieren Säuglinge jedoch erst ab dem vierten Lebensmonat offensichtlich auf Stimmen und andere Geräusche, indem sie ihren Kopf gezielt der Schallquelle zuwenden.¹⁷¹

Ein weiterer wichtiger Aspekt für die Sprachentwicklung ist das Sehvermögen eines Menschen, welches den kindlichen Spracherwerb durch die visuelle Wahrnehmung von Sprache unterstützt. Mimik, Gestik und Mundbilder des Sprechers spielen hierbei eine entscheidende Rolle, denn sie helfen dem Kind, Wörter besser zu erlernen bzw. zu „verstehen“. Insgesamt betrachtet, sind sowohl das Seh-, als auch das Hörvermögen

¹⁶⁷ Ebd., S. 54.

¹⁶⁸ Ebd.

¹⁶⁹ Burkhardt Montanari (2007): *Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen*, S. 59.

¹⁷⁰ Triarchi-Herrmann (2006): *Mehrsprachige Erziehung*, S. 53.

¹⁷¹ Ebd.

grundlegende Eckpfeiler der kindlichen Sprachentwicklung. Ob dem Kind beide Wege für den Erwerb der Muttersprache vorgegeben sind, stellt sich bereits nach den ersten Lebensmonaten des Kindes heraus. Damit jedoch eine etwaige Beeinträchtigung des Spracherwerbs, durch nicht ausgeprägte Grundfertigkeiten, frühestmöglich festgestellt werden kann, ist die aktive Beteiligung der Eltern am kindlichen Spracherwerbsprozess zwingend erforderlich.

Weiter oben in diesem Abschnitt wurden bereits weitere Voraussetzungen angesprochen, die neben dem Hör- und dem Sehvermögen, erfüllt sein müssten, damit sich die Sprache des Kindes mühelos entwickeln kann. Eine dieser notwendigen Grundfertigkeiten der Sprache, insbesondere des Gebrauchs dieser, ist die Stimme des Menschen. Das, in den ersten Wochen auftretende, Schreien, Gurren oder Quieken eines Kindes, kann einerseits als ein einfacher Ausdruck von Bedürfnissen und Wünschen betrachtet werden, andererseits handelt es sich bei der ständigen Lautproduktion des Säuglings um frühe (Sprach-)Übungen, die mit großen Anstrengungen für das Kind verbunden sind.¹⁷²

Ebenso wichtig für das kindliche Sprachenlernen, ist die Entwicklung der motorischen Fähigkeiten. Es lernt seine Atemfunktionen zu kontrollieren; parallel dazu trainiert es seine Artikulations- und Stimmorgane¹⁷³.¹⁷⁴ Diese Übungen sind deshalb von so großer Bedeutung für den Spracherwerb, da das Kind erst durch die Motorik in der Lage ist, Laute gezielt zu produzieren und diese mit der geeigneten Mimik und Gestik zu begleiten. Selbst das In-den-Mund-stecken verschiedener Objekte oder das Daumenlutschen müssten daher als Übung für die Mundmuskeln und, damit einhergehend, als Weiterentwicklung der Sprachfähigkeiten betrachtet werden.¹⁷⁵ Auch durch den Tastsinn erhält das Kind Informationen über seine Umwelt. Allerdings soll an dieser Stelle nicht en detail auf die Bedeutung dieser Kompetenz eingegangen werden, da sie, im Kontext der Arbeit, einen eher nebensächlichen Charakter besitzt.

Nachdem die Masse der, den Spracherwerb aktiv beeinflussenden, Faktoren hinreichend erklärt worden ist, soll auch auf die Grundfähigkeiten hingewiesen sein, die auf geistiger Ebene vorhanden sein müssen. Dabei handelt es sich um die individuellen Kompetenzen des Kindes, die es im Rahmen seiner kognitiven Entwicklung erwirbt. Das Kind entwickelt ein Erinnerungsvermögen, lernt Dinge wahrzunehmen sowie

¹⁷² Triarchi-Herrmann (2006): Mehrsprachige Erziehung, S. 53.

¹⁷³ Hiermit sind der Mund, die Lippen, die Zunge und der Gaumen gemeint.

¹⁷⁴ Triarchi-Herrmann (2006): Mehrsprachige Erziehung, S. 57.

¹⁷⁵ Burkhardt Montanari (2007): Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen, S. 59.

Gegenstände und Personen voneinander zu unterscheiden. Letztlich sei es auch in der Lage die Bedeutung von Mienen und Gesten zu erfassen.¹⁷⁶ Alle genannten Komponenten, die das Kind prinzipiell durch sozial-emotionale Beziehungen innerhalb und mit seiner Umgebung erwirbt, müssen unmittelbar miteinander verbunden sein, damit sich die Sprachentwicklung ohne Störungen vollziehen kann. Der Psychologe Wolfgang Wendlandt spricht hierbei von einer „*sensomotorischen Integration*“ der verschiedenen Kompetenzen.¹⁷⁷ Sobald jedoch Probleme innerhalb der verschiedenen Sprachfähigkeiten auftreten, sich diese nicht normal entwickeln oder die Beziehung zu anderen Sprachkompetenzen gehemmt ist, kann es zu Störungen im Bereich der Sprachentwicklung kommen.¹⁷⁸ Diese sogenannten Sprachentwicklungsstörungen sollen aber erst in Kapitelabschnitt 4.1.2 Gegenstand der Untersuchungen sein. Nachstehend soll, in Verbindung mit den verschiedenen Spracherwerbsphasen, auf die theoretischen Ansätze der kindlichen Sprachentwicklung Bezug genommen werden. Dabei sei erneut darauf hingewiesen, dass auch die Theorien zum kindlichen Spracherwerb nur in aller Kürze vorgestellt und erläutert werden, da eine genauere Analyse dieser das Ausmaß der Arbeit übersteigen würde.

Eine der klassischsten Fragen auf dem Gebiet der Geisteswissenschaften, ist die nach dem Verhältnis von Anlage und Umwelt innerhalb von individuellen Entwicklungsprozessen. Auch im Zusammenhang mit dem kindlichen (Zweit-) Spracherwerb spielt sie eine entscheidende Rolle. Wie bereits weiter oben angesprochen, sind die Kognition und die Sprache eines Kindes, mit seinem hochkomplexen System aus Grammatik, Sprachgebrauch und Sprachbedeutung, untrennbar miteinander verbunden. Auf den ersten Blick haben das abstrakte Gebilde der Sprache und die kognitive Entwicklung eines Kindes allerdings wenig gemein. Diese Tatsache muss zwangsläufig zu folgender Fragestellung führen: Welche Prozesse innerhalb der individuellen Entwicklung eines Kleinkindes ermöglichen diesem den Spracherwerb? Verschiedene Forscher haben sich in den letzten Jahren mit der Beantwortung dieser Frage beschäftigt und liefern als Ergebnis ihrer Untersuchungen teils sich widersprechende, teils einander ergänzende Erklärungsmodelle. Im Folgenden, soll auf drei verschiedene Theorien näher eingegangen werden: den, von Burrhus F. Skinner geprägten, behavioristischen Ansatz, der die Rolle der Umwelt für den

¹⁷⁶ Ebd.

¹⁷⁷ Wendlandt, Wolfgang (1995): Sprachstörungen im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Beratung. 2., überarb. und erw. Aufl. (Forum Logopädie) Stuttgart, S. 13.

¹⁷⁸ Triarchi-Herrmann (2006): Mehrsprachige Erziehung, S. 56.

Spracherwerb betont¹⁷⁹; den, von Noam Chomsky konstatierten, nativistischen Ansatz; und letztlich auf den interaktionistischen Ansatz Jerome Bruners, der die Kommunikation und Interaktion als Ursprung des kindlichen Spracherwerbs sieht.

Erste behavioristische Theorien wurden bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts vorgestellt¹⁸⁰, doch seine wesentliche Prägung erfuhr der Behaviorismus erst in den 60er Jahren, durch die Publikation „Verbal Behavior“¹⁸¹ des Psychologen Burrhus F. Skinner. Darin befasst sich Skinner intensiv mit der Frage des Spracherwerbs und hebt die Parität von Verhalten und Sprechen hervor. Die eigentliche Idee des behavioristischen Ansatzes, liegt in der Erklärung beobachtbaren Verhaltens, welches – aufgrund von, ursprünglich in Tierexperimenten erlangten, Erkenntnissen – auch auf den menschlichen Spracherwerb übertragen werden kann.¹⁸² Kognitive Prozesse, die sich während des kindlichen Spracherwerbs vollziehen, werden im behavioristischen Ansatz allerdings nicht berücksichtigt.¹⁸³ Der Sprachwissenschaftler Henning Wode geht davon aus, dass es sich bei Skinners Erklärungsansatz um die am weitesten verbreitete Sprachlerntheorie handelt, obwohl sie sich in der Ausführung als ungeeignet erwiesen hat, denn

„[b]ehavioristisches Lernen beschreibt den Lernvorgang als Imitation und passiv erduldet Dressur. [...] Die Steuerung erfolgt ausschließlich exogen. Am Anfang ist der Lerner eine Art tabula rasa. Unerfindlich bleibt dabei u.a. die Herkunft und die linguistische Struktur der entwicklungspezifischen Fehler.“¹⁸⁴

Auf eine sowohl detaillierte als auch kritische Diskussion muss im Rahmen dieser Arbeit verzichtet werden, doch sollen an späterer Stelle dieses Abschnittes Kritikpunkte aufgegriffen werden, die zur Entstehung des nativistischen Erklärungsansatzes führten.

Wie obiges Zitat bereits ansatzweise zeigt, lautet die zentrale Idee Skinners, den kindlichen Spracherwerb durch operante Konditionierung – welche sich in einem sogenannten „*shaping process*“ vollzieht – zu unterstützen¹⁸⁵: dabei bilden sich die

¹⁷⁹ Leist-Villis, Anja (2004): Zweisprachigkeit im Kontext sozialer Netzwerke. Unterstützende Rahmenbedingungen zweisprachiger Entwicklung und Erziehung am Beispiel griechisch-deutsch. Münster, S. 62.

¹⁸⁰ Ebd.

¹⁸¹ Skinner, Burrhus Frederic (1957): Verbal Behavior. (The Century Psychology Series). New York.

¹⁸² Leist-Villis (2004): Zweisprachigkeit im Kontext sozialer Netzwerke, S. 62.

¹⁸³ Ebd.

¹⁸⁴ Wode, Henning (1993): Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen: Theorien, Methoden, Ergebnisse. 1. Aufl. Ismaning, S. 48.

¹⁸⁵ Leist-Villis (2004): Zweisprachigkeit im Kontext sozialer Netzwerke, S. 64.

Strukturen der Sprache heraus, indem das Kind spontan Laute produziert und die Umwelt des Kindes mit Lob, Zuwendung oder Tadel auf die Lautproduktion reagiert. Im Laufe der kindlichen Entwicklung müsse jedoch die Häufigkeit der Zuwendung der Eltern, bezüglich der Lautproduktion des Kindes, verringert werden: das Kind sollte nur noch dann belohnt werden, wenn die produzierten Laute auch denen der Umgebungssprache ähnelten.¹⁸⁶ Durch die Verstärkung bzw. Hemmung der kindlichen Äußerungen durch die Umwelt (meistens handelt es sich hierbei um die Eltern), wären die Kinder letztlich häufiger dazu in der Lage die korrekte Bezeichnung für Objekte oder Vorgänge zu finden.¹⁸⁷ Dahingehend wirkt sich der *shaping process* auch die Entwicklung des frühen kindlichen Vokabulars aus. Laut Leist-Villis sei das Modell Skinners jedoch mit der Schwierigkeit verbunden, dass es eine spontane Lautproduktion des Kindes voraussetzt. Dieser Prozess könnte jedoch sehr langwierig sein.¹⁸⁸ Um diesen zu beschleunigen, sagt Skinner, sei es notwendig das Kind zum Imitationsverhalten anzuregen¹⁸⁹:

„Suppose we wish to teach a child to name the alligator at the zoo. [...] we want to do this by reinforcing the response ‚alligator‘ in the presence of the alligator. But we cannot wait until such a response appears spontaneously, and the method of progressive shaping may take too much time. If we can evoke the response as an assemblage of small echoic units never before arranged in this order, the behavior can be suitably reinforced, and the alligator as a stimulus will acquire some control over the response.“¹⁹⁰

Leist-Villis stellt, getreu dem behavioristischen Ansatz Skinners, fest, dass Kinder die Sprache ihrer Umgebung – sowie die Gesten, die eine spezielle Bedeutung haben – imitieren.¹⁹¹ Allerdings verkürzen sie dabei oftmals die ursprüngliche Aussage auf zwei wichtige Wörter. Das Kind befindet sich in der sogenannten „Zwei-Wort-Phase“, die in einem Alter von 18 bis 24 Monaten beginnt.¹⁹² Gisela Szagun, wohl eine der renommiertesten Spracherwerbsforscherinnen Deutschlands, gibt hierfür ein geeignetes Beispiel:

¹⁸⁶ Ebd.

¹⁸⁷ Ebd.

¹⁸⁸ Ebd.

¹⁸⁹ Skinner (1957): *Verbal Behavior*, S. 55f.

¹⁹⁰ Ebd., S. 62., Zitiert nach: Leist-Villis (2004): *Zweisprachigkeit im Kontext sozialer Netzwerke*, S. 64.

¹⁹¹ Leist-Villis (2008): *Elternratgeber Zweisprachigkeit*, S. 72.

¹⁹² Yule, George (1996): *The Study of Language*. 2. ed. [rev. and updated]. Cambridge, S. 180.

„Mutter: ,Das Baby kommt ins Bett.‘
Kind: ,Baby Bett.“¹⁹³

Die, wie im Beispiel Szaguns, verwendeten Wortkombinationen sind in der Regel stark an den Kontext des Gesagten gebunden, was nicht zuletzt zu Missverständnissen innerhalb der Kommunikation zwischen dem Kind und seiner Umwelt führen kann, wie am folgenden Beispiel deutlich wird:

„The phrase ‚baby chair‘ may be taken as an expression of possession (= this is baby’s chair), or as a request (= put baby in chair), or as a statement (=baby is in the chair), depending on different contexts.“¹⁹⁴

Allerdings haben die Äußerungen des Kindes nicht immer einen bestimmten Aussagewert. Oft ahmen Kinder einfach Wörter oder Laute nach, ohne deren Bedeutung zu verstehen.¹⁹⁵ Gisela Szaguns Beispiel für die „Zwei-Wort-Phase“ des Kindes weist gleichzeitig auf eine weitere bedeutende Voraussetzung für das Imitationsverhalten hin: den Faktor der Wahrnehmung. Das Kind muss zunächst einmal in der Lage sein, die Äußerungen seiner Umgebung wahrzunehmen, d.h. zu hören, um die Aussprache seiner Muttersprache zu erlernen. Seit mehr als 30 Jahren weiß die Spracherwerbsforschung um die Fähigkeit der Lautunterscheidung von wenige Tage alten Säuglingen.¹⁹⁶ Seitdem wird anhand einer simplen Methode – der sogenannten Saugrate – gemessen, welche verschiedenen Laute und Klänge Babys in der Lage sind zu erkennen.¹⁹⁷ Anhand dieser Methode, welche auf dem starken Saugbedarf von Neugeborenen beruht, haben französische Wissenschaftler herausgefunden, dass Babys über ein sehr feines Gehör verfügen.¹⁹⁸ Bereits nach wenigen Tagen¹⁹⁹ besitzen sie die Fähigkeit zwischen verschiedenen Phonemen, wie z.B. „b“ und „p“, „d“ und „t“ oder „g“ und „k“, zu unterscheiden.²⁰⁰ Nachgewiesen werden kann diese Gegebenheit, durch einen an einem

¹⁹³ Szagun, Gisela (1986): Sprachentwicklung beim Kind. Eine Einführung. 3., neubearb. Aufl. München, S. 43.

¹⁹⁴ Yule (1996): The Study of Language, S. 180.

¹⁹⁵ Leist-Villis (2008): Elternratgeber Zweisprachigkeit, S. 72.

¹⁹⁶ Abdelilah-Bauer (2008): Zweisprachig aufwachsen, S. 18.

¹⁹⁷ Leist-Villis (2008): Elternratgeber Zweisprachigkeit, S. 73; Abdelilah-Bauer (2008): Zweisprachig aufwachsen, S. 18.

¹⁹⁸ Abdelilah-Bauer (2008): Zweisprachig aufwachsen, S. 19.

¹⁹⁹ Leist-Villis spricht von vier Tagen. Leist-Villis (2008): Elternratgeber Zweisprachigkeit, S. 73.

²⁰⁰ Ebd.

Messinstrument angeschlossenen Schnuller, der die Saugintensität des Säuglings misst.²⁰¹ Sobald das Neugeborene etwas Unbekanntes wahrnimmt, saugt es schneller und stärker an seinem Schnuller, als wenn es etwas Bekanntes wahrnimmt, woran es sich bereits gewöhnt hat.²⁰²

Ist das Kind mit zirka sechs Monaten noch dazu in der Lage, die Laute sämtlicher Sprachen der Welt voneinander zu unterscheiden²⁰³, geht diese Fähigkeit bereits mit dem Ende des ersten Lebensjahres des Kindes allmählich verloren.²⁰⁴ Im Alter von zehn bis zwölf Monaten konzentriert es seine perzeptiven Fähigkeiten nur noch auf die Laute der Muttersprache.²⁰⁵ Werden diese Ergebnisse zusammenfassend betrachtet, wird deutlich, dass es sich bei der Fähigkeit der Lautunterscheidung um eine angeborene Kompetenz handelt, denn die Neugeborenen sind mit den meisten Sprachen, die sie zu unterscheiden in der Lage sind, in den seltensten Fällen vertraut.²⁰⁶ Folglich muss es sich auch bei dem Erwerb der Aussprache um eine angeborene Kompetenz handeln, denn diese wird, neben dem Imitationsverhalten des Kindes, wesentlich durch die Wahrnehmung beeinflusst.

Allerdings kann Imitation nicht der primäre Faktor zur Steuerung des Spracherwerbsprozesses sein; das Verhalten der Umgebung ist ein weiterer wichtiger Aspekt, den es, gemäß dem behavioristischen Ansatz, zu beachten gilt. Die unmittelbare Umwelt – meist handelt es sich hier um die Eltern – nimmt dabei eine Vorbild- und Verstärkungsfunktion innerhalb des kindlichen Spracherwerbs ein.²⁰⁷ Leist-Villis empfindet die Verwendung des Begriffes „Verstärkung“ jedoch als zu mechanisch, deshalb müsste eher von „*positiven Reaktionen*“ gesprochen werden.²⁰⁸ Diese bezögen sich auf simple Verhaltensweisen, seitens der Eltern, im Umgang mit dem Kind: „*Das Kind hochzuheben, wenn es die Arme ausstreckt, ihm Saft geben, wenn es ‚Saft!‘ sagt, oder auch einfach nur freundlich auf seine Äußerungen einzugehen*“.²⁰⁹ In Bezug auf den kindlichen Spracherwerb, kennzeichnet sich der behavioristische Erklärungsansatz durch die notwendige Intensität der Verstärkung aus. Das heißt, je häufiger das Kind positive Reaktionen aus seiner Umgebung erfährt, desto schneller vergrößert sich auch dessen Wortschatz. Die aktuelle Literatur geht mit diesem Ansatz weitestgehend

²⁰¹ Ebd.

²⁰² Leist-Villis (2008): Elternratgeber Zweisprachigkeit, S. 73.

²⁰³ Ebd.

²⁰⁴ Abdelilah-Bauer (2008): Zweisprachig aufwachsen, S. 19.

²⁰⁵ Leist-Villis (2008): Elternratgeber Zweisprachigkeit, S. 73.

²⁰⁶ Ebd., S. 75.

²⁰⁷ Leist-Villis (2004): Zweisprachigkeit im Kontext sozialer Netzwerke, S. 65.

²⁰⁸ Leist-Villis (2008): Elternratgeber Zweisprachigkeit, S. 75.

²⁰⁹ Ebd.

konform; allerdings wird der behavioristische Ansatz aufgrund seines Anspruches, mit den Mechanismen der Vorbild- und Verstärkungsfunktion den gesamten Spracherwerbsprozess erklären zu wollen, heftig diskutiert. Auch die Psychologin Hannelore Grimm übt Kritik an Skinners Ansatz und meint, dass beide Aspekte, den Prozess nicht hinreichend erklären könnten: *„Obgleich wohl niemand an der Bedeutsamkeit von Belohnung und Bestrafung für manche Lernprozesse zweifeln wird, gibt es gute Gründe, diesen Mechanismen eine allein ausschlaggebende Rolle für den Sprachlernprozeß abzusprechen. [...] Was für den Mechanismus der Verstärkung gilt, trifft auch auf den der Imitation (Nachahmung) zu.“*²¹⁰. Nachdem die Inhalte des behavioristischen Ansatzes, für den Rahmen dieser Arbeit, ausreichend dargestellt wurden, soll nun näher auf den nativistischen Erklärungsansatz zum Spracherwerb eingegangen werden.

Ursprünglich entstand das nativistische Modell zur Erklärung des kindlichen Spracherwerbs, im Zuge der Auseinandersetzung Chomskys mit den behavioristischen Theorien Skinners. Zwar stimmt Chomsky mit Skinners Ansatz dahingehend überein, dass Verstärkung und Imitation, im Rahmen des kindlichen Spracherwerbs, von Bedeutung sind, doch würde es nicht ausreichen diese beiden Aspekte hierfür anzuführen, da auch die internen Strukturen des Menschen berücksichtigt werden müssten.²¹¹ Folgende Überlegungen zu Sprache müssen ebenso in die Untersuchung des kindlichen Spracherwerbsprozesses einfließen: Die gesprochene Sprache kennzeichnet sich aus durch die Verwendung falscher Grammatikregeln, Wiederholungen, inkorrekte Begriffsverwendungen, durch Unterbrechungen, aber auch durch Sprachstörungen, wie z.B. Lispeln oder Stottern. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die gesprochene Sprache geprägt ist von fehlerhaften Äußerungen, die die Perfektion innerhalb des Sprachgebrauches vermissen lassen. Dennoch ist jedes Kind in der Lage die Grammatik seiner Muttersprache zu erwerben. Wie kann also die gesprochene Sprache, die in ihrem Gebrauch so viele Fehler aufweist, als Vorbild für den kindlichen Spracherwerb fungieren und wie kann das Kind die Grammatikregeln seiner Muttersprache, trotz dieser inkorrekt formulierten Äußerungen, erwerben? Dies könne

²¹⁰ Grimm, Hannelore (1987): Sprachentwicklung: Voraussetzungen, Phasen und theoretische Interpretationen. In: Oerter, Rolf; Montada, Leo (1987): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 2., völlig neubearb. und erw. Aufl. München, S. 506-566, hier: S. 563.

²¹¹ Chomsky, Noam (1972): Aspekte der Syntax-Theorie. [Aus dem Amerikan. übers. und hrsg. von einem Kollektiv unter der Leitung von Ewald Lang], Frankfurt am Main, S. 13.

nicht durch das, behavioristisch geprägte, Imitationsverhalten erklärt werden, sondern geschieht, gemäß dem nativistischen Erklärungsansatz, rein intuitiv.²¹²

Noam Chomsky gilt als der Begründer des Nativismus.²¹³ Dessen nativistische Theorie setzt die Existenz universeller Prinzipien voraus, durch die die grammatischen Regeln einer Sprache bestimmt werden.²¹⁴ Dabei handele es sich um ein angeborenes Grundwissen über Sprache²¹⁵, gewissermaßen eine Universalgrammatik.²¹⁶ Chomsky geht davon aus, dass diese Prinzipien bzw. dieses Grundwissen, dem Menschen das Sprachenlernen ermöglichen. Er nennt dieses genetisch vorgegebene System „*Spracherwerbsmechanismus*“, oder auch „*Language Acquisition Device*“, kurz *LAD*.²¹⁷ Um Missverständnisse zu vermeiden, muss an dieser Stelle jedoch darauf hingewiesen werden, dass Chomskys Erklärungsansatz in keinem Fall davon ausgeht, dass das Kind bereits mit einer vollständigen Fähigkeit zur Bildung grammatikalisch korrekter Sätze geboren wird. Vielmehr sieht der nativistische Ansatz die biologische Determinierung hinsichtlich der angeborenen Kompetenz gegeben, durch die es dem Menschen möglich ist, die Regeln der Grammatik universal anzuwenden. Gleichzeitig zeigt sich hierin, dass es sich bei Sprache um ein hochkomplexes Phänomen handelt, das sich vor allem durch seine Kreativität auszeichnet. Jedes Kind ist bereits nach kurzer Zeit dazu in der Lage, selbständig, vorher noch nie gehörte, Sätze zu verstehen und diese, nach seinem angeborenen Regelsystem, intuitiv zu bilden. Hierbei kommt es zu Beginn des kindlichen Spracherwerbs häufig zu einer sogenannten *Übergeneralisierung*²¹⁸ der Regel. Dies ist häufig zu beobachten, indem das Kind die Grundsätze der regelmäßigen Verbbeugung anwendet: „malen – gemalt, kochen – gekocht, halten – gehalten“²¹⁹. Aus diesem Grund neigt das Kind, insbesondere zu Beginn des Spracherwerbs, zu fehlerhaft produzierten Formen, wie „Ich habe getrinkt“ anstatt „Ich habe getrunken“. Szagun gibt hierfür das folgende Beispiel:

„Kind: *Meine Lehrerin hat die Babyhasen gehalten, und wir haben sie gestreichelt.*“

²¹² Leist-Villis (2008): Elternratgeber Zweisprachigkeit, S. 76.

²¹³ Leist-Villis (2004): Zweisprachigkeit im Kontext sozialer Netzwerke, S. 66.

²¹⁴ Grimm (1987): Sprachentwicklung, S. 519.

²¹⁵ Abdelilah-Bauer (2008): Zweisprachig aufwachsen, S. 24.

²¹⁶ Chomsky, Noam (1996): Die formale Natur der Sprache. In: Lenneberg, Eric H.: Biologische Grundlagen der Sprache. 3. Aufl., Frankfurt am Main, S. 483-539.

²¹⁷ Wode (1993): Psycholinguistik. Eine Einführung, S. 50.

²¹⁸ z.B. Grimm (1987): Sprachentwicklung; Leist-Villis (2004): Zweisprachigkeit im Kontext sozialer Netzwerke; Abdelilah-Bauer (2008): Zweisprachig aufwachsen.

²¹⁹ Leist-Villis (2008): Elternratgeber Zweisprachigkeit, S. 76.

- Mutter: *„Hast Du gesagt, dass deine Lehrerin die Hasen gehalten hat?“*
Kind: *„Ja.“*
Mutter: *„Was hat sie getan?“*
Kind: *„Sie hat die Babyhasen gehalten, und wir haben sie gestreichelt.“*
Mutter: *„Hat sie sie festgehalten?“*
Kind: *„Nein, sie hat sie ganz lose gehalten.“²²⁰*

Zwei elementare Dinge können anhand dieses Beispiels konstatiert werden: Das Kind wendet, nach nativistischer Theorie, seine angeborene Fähigkeit der „unbewusst-intuitiven“²²¹ Flexion von Wörtern an. Folglich kann es sich nicht um ein Imitationsverhalten des Kindes handeln. Des Weiteren wird deutlich, dass alle Anstrengungen der Mutter, das Kind zu korrigieren, erfolglos bleiben. Das Kind zeigt darauf keinerlei Reaktion und macht weiterhin den gleichen Fehler. Somit kann auch der behavioristische Grundsatz der Verstärkung ausgeschlossen werden. Letztlich führen diese Feststellungen, insbesondere für den nativistischen Erklärungsansatz, zu einem wichtigen Ergebnis: Der kindliche Spracherwerb kann keinesfalls nur aus Imitation und Verstärkung bestehen. Hinsichtlich des oben genannten Beispiels, muss der behavioristische Ansatz eindeutig ausgeklammert werden.

Kinder entwickeln erst ab einem Alter von zirka drei Jahren ein Bewusstsein für Sprache.²²² Bis zu diesem Zeitpunkt reflektieren sie nicht bewusst über Sprache, was in der Regel dazu führt, dass sie ihre eigenen Fehler nicht bemerken. Nach Chomsky, ist es deshalb umso erstaunlicher, in welcher hoher Geschwindigkeit sich der kindliche Spracherwerb vollzieht.²²³

Kritisch betrachtet werden muss der nativistische Erklärungsansatz Noam Chomskys vor allem wegen seiner einseitigen Darstellung des kindlichen Spracherwerbsprozesses, denn Chomsky betrachtet Sprache ausschließlich auf der grammatikalischen Ebene und missachtet weitestgehend den Einfluss der Umwelt. Auch konnte die Existenz eines angeborenen Spracherwerbsmechanismus bisher nicht empirisch nachgewiesen werden. Trotzdem hat der nativistische Ansatz der angeborenen Sprachlernfähigkeit die

²²⁰ Szagun (1986): Sprachentwicklung beim Kind, S. 86.

²²¹ Leist-Villis (2008): Elternratgeber Zweisprachigkeit, S. 78.

²²² Ebd.

²²³ Chomsky, Noam (1959): Review of Skinners Verbal Behavior. In: Language, 35, Nr. 1, S. 26-58, hier: S. 42; Zitiert nach: Leist-Villis (2004): Zweisprachigkeit im Kontext sozialer Netzwerke, S. 67.

Spracherwerbsforschung der heutigen Zeit nachhaltig beeinflusst und wird von einem Großteil der Sprachwissenschaftler vertreten.²²⁴

Nachdem die Kontroverse der behavioristischen und der nativistischen Theorie zumindest ansatzweise in die Betrachtungen des monolingualen Spracherwerbs eingeflossen sind, wird deutlich, dass ein einziger Erklärungsansatz für den kindlichen Spracherwerb nicht ausreichen kann. Zwei Theorien des Spracherwerbsprozesses wurden dargestellt, somit auch zwei extreme Positionen. Während der Behaviorismus, auf der einen Seite, die Betonung vornehmlich auf die Umwelt des Kindes legt, ist der nativistische Ansatz geprägt von der Annahme, es gäbe einen angeborenen Faktor, der den Spracherwerbsprozess unterstützend begleitet. Durch die Untersuchungen beider Ansätze zum Spracherwerb wird allerdings deutlich, dass sich der Erwerbsprozess nur durch die Konvergenz beider Komponenten – der Umwelt als auch der genetischen Dispositionen – erfolgreich entwickeln kann. Nachfolgend soll nun ein letzter Erklärungsansatz, die interaktionistische Theorie Jerome Bruners, erläutert werden. Zentrale Fragen der interaktionistischen Theorie beschäftigen sich mit der Bedeutung sprachlichen Inputs und mit der Art und Weise, wie dieser beschaffen sein müsste, um den Spracherwerbsprozess des Kindes optimal unterstützen zu können. Da im Rahmen dieser Arbeit unmöglich alle Aspekte der Interaktion detailliert beschrieben werden können, wird im Folgenden lediglich ein knapper Überblick über die verschiedenen, zu berücksichtigen, Faktoren gegeben.

Bruner greift in seinem interaktionistischen Ansatz daher einen Ansatz auf, der in den Überlegungen Chomskys lediglich minimal Beachtung findet, und setzt die soziale Interaktion in den Mittelpunkt seiner Betrachtungen; denn die Sprache, so Bruner, könne sich nur durch sprachlichen Input, in einem vorhersagbaren Interaktionsrahmen²²⁵, entwickeln.²²⁶ Gleichzeitig sei die Interaktion zwischen Mutter und Kind die Voraussetzung dafür, dass der, an Noam Chomsky angelehnte, Spracherwerbsmechanismus überhaupt wirksam werden könne²²⁷:

„Dieses Wunder des Spracherwerbs könnte das Kind jedoch nicht vollbringen, besäße es nicht einen einzigartigen Satz von Sprachlernfähigkeiten – etwas, was

²²⁴ Abdelilah-Bauer (2008): Zweisprachig aufwachsen, S. 24.

²²⁵ Papoušek, Mechthild (1994): Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation. 1. Aufl. Bern.

²²⁶ Bruner, Jerome Seymour; Watson, Rita; Herrmann, Theo; Aeschbacher, Urs (1997): Wie das Kind sprechen lernt. 1. Aufl., 2. Nachdr., Bern, S. 14.

²²⁷ Leist-Villis (2004): Zweisprachigkeit im Kontext sozialer Netzwerke, S. 72.

*Noam Chomsky ‚Language Acquisition Device‘ (LAD) nannte. Aber dieses LAD kann nur funktionieren, wenn sich ein Erwachsener mit dem Kind in den oben beschriebenen Transaktionsrahmen begibt. Dieser Rahmen den ursprünglich der Erwachsene kontrolliert, stellt eine Art Hilfssystem zum Spracherwerb dar (englisch: Language Acquisition Support System, LASS). Er strukturiert die Art und Weise, wie Sprache und Interaktion auf das LAD des Kindes treffen und bringt dadurch dieses System der Sprachlernfähigkeiten zum Funktionieren.*²²⁸

In diesem Zitat erwähnt Bruner einen wesentlichen Bestandteil seiner Interaktionshypothese: das „Language Acquisition Support System“. Dabei handelt es sich um ein Spracherwerbsfördersystem. Dieses sei notwendig, damit das Sprechenlernen überhaupt beginnen könnte.²²⁹ In Gang gesetzt würde der Spracherwerbsprozess erst durch die Interaktion mit der ersten Bezugsperson des Kindes. Dabei handelt es sich, wie auch bei den nativistischen²³⁰ und behavioristischen Ansätzen (zumindest in unserem Kulturkreis), um die Mutter des Kindes. Demnach könne das Kleinkind nur durch die Mutter sprechen lernen.²³¹ Dazu produziert das LASS vorhersehbare Abläufe, welche mit regelmäßig wiederkehrenden Vorgängen, wie z.B. das Füttern oder Baden des Kindes, verbunden werden. Als weitere, den Spracherwerbsprozess unterstützende, Voraussetzung, wird die gemeinsame Beschäftigung von Mutter und Kind mit den gleichen Objekten und Themen angeführt.²³² Bruner ist der Ansicht, dass diese „transaktionalen Mikrowelten“²³³ den Spracherwerb des Kindes nachhaltig fördern; dies gelänge jedoch nur, wenn das mütterliche Sprachverhalten auf das Niveau des Kindes eingestellt würde.²³⁴ Dieser Aspekt des interaktionistischen Ansatzes ist von unschätzbarem Wert für den kindlichen Spracherwerbsprozess, denn sowohl das Kind als auch seine Mutter sind emotional und auf sachlich-inhaltlicher Ebene in dieselbe Gesprächssituation involviert.

Indem die Mutter die Blicke oder Laute des Kindes als Gesprächsbeitrag behandelt, findet ein wechselseitiger Dialog zwischen beiden Kommunikationspartnern statt, der mit fortschreitender Entwicklung des Kindes sprachlich vielfältiger wird und sich

²²⁸ Bruner (1997): Wie das Kind sprechen lernt, S. 15.

²²⁹ Abdelilah-Bauer (2008): Zweisprachig aufwachsen, S. 24.

²³⁰ Die Bezugsperson, bzw. die Umwelt allgemein, spielt beim nativistischen Ansatz eine untergeordnete Rolle. Dennoch ist sie, innerhalb des Spracherwerbsprozesses, unersetzlich.

²³¹ Abdelilah-Bauer (2008): Zweisprachig aufwachsen, S. 24.

²³² Leist-Villis (2008): Elternratgeber Zweisprachigkeit, S. 79.

²³³ Bruner (1997): Wie das Kind sprechen lernt, S. 103.

²³⁴ Leist-Villis (2004): Zweisprachigkeit im Kontext sozialer Netzwerke, S. 73.

letztlich auch positiv auf das kindliche Sprachrepertoire auswirkt.²³⁵ Ebenso bedeutsam ist die Interaktion für den Erwerb kultureller Regeln der Kommunikation.

Generell erwirbt das Kind diese Regeln in einem relativ frühen Stadium des Spracherwerbs, indem die Bezugsperson das Kind anregt, beispielsweise den Nachbarn mit einem „Guten Tag“ bzw. Familienangehörige mit einem einfachen „Hallo“ zu begrüßen.

Zusammenfassend für den interaktionistischen Erklärungsansatz lässt sich festhalten, dass das Kind, unterstützt durch das LASS, unterschiedliche sprachliche Mittel erwirbt, die es zu unterschiedlichen Zwecken innerhalb einer Sprachgemeinschaft einzusetzen erlernt. Das Kind erhält hierdurch die Möglichkeit, Sprache in der Kommunikation mit seiner Umwelt auszuprobieren. Dabei erlebt sich das Kind gleichzeitig selbst als aktiven Gesprächspartner.²³⁶

Die Kernaussage Bruners lautet: *„Der Gebrauch der Sprache läßt sich nur durch ihren kommunikativen Einsatz lernen“*²³⁷. Die soziale Interaktion, insbesondere zwischen dem Kind und seiner näheren Umwelt, ist demnach die Grundvoraussetzung für den kindlichen Spracherwerb. Dies muss gleichermaßen für den monolingualen, wie auch für den bilingualen Spracherwerb gelten. Allerdings sei die Form der Interaktion stets abhängig von den jeweiligen Spracherwerbstypen.²³⁸ Im Fall des monolingualen Erstspracherwerbs muss, wie bereits dargestellt, das Verhältnis zwischen der Mutter und dem Kind als besonders wichtig für den Spracherwerbsprozess eingestuft werden. Wie in Abschnitt 3.1.2 gezeigt werden wird, ist, bei dem bilingualen Spracherwerb, die Art des Kontakts zu den Sprechern der unterschiedlichen (Mutter-)Sprachen relevant. Im Bereich des schulischen Unterrichts, muss die Interaktion zwischen Lehrer und Schüler in das Zentrum der Spracherwerbsforschung gerückt werden. Der interaktionistische Ansatz wird daher insbesondere für das sechste Kapitel der Arbeit erneut von Interesse sein.

Im nächsten Abschnitt wird der Spracherwerbsprozess zweisprachiger Kinder thematisiert. Dafür sei folgende Überlegung voran gestellt: Bilinguale Kinder leben und erleben soziale Interaktion täglich in *zwei* Sprachen.

²³⁵ Leist-Villis (2008): Elternratgeber Zweisprachigkeit, S. 79.

²³⁶ Ebd., S. 86.

²³⁷ Bruner (1997): Wie das Kind sprechen lernt, S. 101.

²³⁸ Wode (1993): Psycholinguistik. Eine Einführung, S. 50.

3.1.2 Der bilinguale Erstspracherwerb

Wie bereits zu Beginn dieses Kapitels einleitend erwähnt wurde, soll es in diesem Abschnitt der Arbeit um die Erklärung gehen, ob und inwieweit sich der bilinguale Spracherwerb von dem eines monolingualen Kindes unterscheidet bzw. ob Ähnlichkeiten zwischen diesen beiden Spracherwerbsformen existieren. Dabei fließen gegensätzliche Theorien in die Untersuchung des Spracherwerbs ein, die der Diskussion unterliegen, ob das mit zwei Sprachen aufwachsende Kind über lediglich ein einheitliches Sprachsystem oder über zwei voneinander abgegrenzte Systeme verfügt. Diese Theorien sollen in diesem Teil der Arbeit allerdings nicht erneut aufgegriffen werden, da diese Frage bereits hinreichend in Kapitel 2.2.1 behandelt wurde.

Im Sinne Barry McLaughlins²³⁹, soll im Folgenden die Bezeichnung „bilingualer Erstspracherwerb“ verwendet werden. Obwohl in der aktuellen Fachliteratur zum Thema „Zweisprachigkeit“, und insbesondere in Verbindung mit dem bilingualen Erwerb, vornehmlich von einem „doppelten Spracherwerb“²⁴⁰ die Rede ist, soll dieser Ausdruck aus verschiedenen Gründen möglichst vermieden werden. Denn die Problematik, die sich bisweilen aus der Verwendung dieser Bezeichnung ergibt, ist die, dass Vorstellungen über den bilingualen Spracherwerb entstehen können, die zu großen Teilen bereits in den vorangegangenen Ausführungen widerlegt werden mussten.

Unter dem bilingualen Erstspracherwerb wird der natürliche Erwerb von zwei simultan erworbenen Sprachen verstanden. Dabei werden die Sprachen (somit auch die Sprachsysteme) nicht „doppelt“ erworben, denn dies würde indizieren, dass sich beide Sprachen des Kindes völlig unabhängig voneinander entwickeln. Verworfen werden kann diese Theorie allein schon durch das häufige, zum Teil sehr intensive, Auftreten von Sprachmischungen, die besonders zu Beginn des kindlichen, bilingualen Spracherwerbs festgestellt werden können.²⁴¹ Allerdings soll auf diese Sprachmischungen erst in Unterpunkt 3.5 des Kapitels näher eingegangen werden.

Generell sieht die neuere Spracherwerbsforschung keine signifikanten Unterschiede innerhalb der Spracherwerbsprozesse bilingual und monolingual aufwachsender Kinder. Die behavioristischen, nativistischen und interaktionistischen Erklärungsansätze zum monolingualen Spracherwerb träfen gleichsam auf den bilingualen Erstspracherwerb

²³⁹ McLaughlin, Barry (1987): *Theories of Second-Language Learning*. London.

²⁴⁰ z.B. Tracy, Rosemarie (2008): *Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können*. 2., überarb. Aufl. Tübingen; Dittmann, Jürgen (2006): *Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen*. Originalausgabe, 2., durchges. Aufl. München.

²⁴¹ Tracy (2008): *Wie Kinder Sprachen lernen*, S. 106.

zu.²⁴² Folglich sind auch die soziale Interaktion, das an den Behaviorismus angelehnte Imitationsverhalten sowie die angeborenen Fähigkeiten, die das bilinguale Kind unbewusst-intuitiv die eigene Sprache entdecken lassen, wichtige Bestandteile der bilingualen Entwicklung. Ebenfalls können die einzelnen Phasen des Spracherwerbsprozesses mit denen einsprachiger Kinder verglichen werden und müssten denselben Altersstufen zugeordnet werden.²⁴³ Die Sprachwissenschaftlerin Elke Burkhardt Montanari stellt überdies fest, dass *„die meisten mehrsprachigen Kinder keine Schwierigkeiten beim Sprechenlernen [haben]. Und: wie bei einsprachigen Kindern auch, ist für einige mehrsprachige Kinder der Spracherwerb problematisch“*²⁴⁴. Kritiker des frühen Zweitspracherwerbs betrachten den bilingualen Spracherwerb jedoch häufig schlichtweg als Überforderung des Kindes; mehr noch, er stelle eine Gefahr für die kindliche Entwicklung dar.²⁴⁵ Kapitel 4 der vorliegenden Arbeit beschäftigt sich ausführlich mit den Urteilen und Vorurteilen gegenüber Zweisprachigkeit.

Dieser Diskussion sei jedoch vorangestellt, dass extreme Hypothesen wie diese wissenschaftlich nur schwer nachgewiesen werden können, da sich die Erwerbsbedingungen der Lerner häufig sehr stark voneinander unterscheiden. Ebenso muss der Umfang des Sprachangebots, der von Kind zu Kind variiert, differenziert betrachtet werden. Die kindliche Sprachentwicklung verläuft sehr unterschiedlich. Abweichungen von mehreren Monaten sind daher keine Seltenheit.²⁴⁶ Aus diesem Grund ist es auch sehr schwierig eine Aussage darüber zu treffen, ob der Spracherwerbsprozess „rechtzeitig“ beginnt oder ob die Entwicklung dessen „normal“ verläuft.

Nachdem für den bilingualen Erstspracherwerb festgestellt werden konnte, dass er in den ersten Jahren den gleichen Prinzipien folgt, nach denen sich auch der monolinguale Erwerb richtet, soll an dieser Stelle auf die Unterschiede hingewiesen werden, die sowohl den Lerner selbst als auch dessen Umwelt betreffen. Die Spracherwerbsforschung beschäftigt sich seit einigen Jahren mit der Frage, ob ein relevanter Zusammenhang zwischen der kindlichen Zweisprachigkeit und der

²⁴² Leist-Villis (2008): Elternratgeber Zweisprachigkeit, S. 85.; Burkhardt Montanari (2007): Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen, S. 60.

²⁴³ Burkhardt Montanari (2007): Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen, S. 60.

²⁴⁴ Ebd.

²⁴⁵ Wiczercowski (1965): Frühe Zweisprachigkeit, S. 28.

²⁴⁶ Burkhardt Montanari (2007): Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen, S. 60.

Intelligenz eines Kindes besteht.²⁴⁷ Lambeck teilt die Ergebnisse dieser kontroversen Diskussion grob in drei Disziplinen auf:

„Solche, die negative Einflüsse des Bilingualismus auf die Intelligenz konstatieren, solche, die kaum eine Beziehung feststellen, und einige (sehr) wenige, die eine positive Beziehung zwischen Bilingualismus und Intelligenz finden.“²⁴⁸

Die Linguistin Rosemarie Tracy müsste wohl eher der zweiten Gruppe Lambecks zugeordnet werden, da sie die Ansicht äußert, dass es nicht möglich wäre Kinder aufgrund ihrer Zweisprachigkeit als intelligenter einzustufen.²⁴⁹ Dennoch wären bilinguale Kinder früher dazu in der Lage zu erkennen, dass die Sprachzeichen arbiträr sind.²⁵⁰ Während monolinguale Kinder lediglich die Zeichen einer Sprache erwerben, befinden sich zweisprachig aufwachsende Kinder in einer völlig anderen Ausgangslage. So sei es ihnen, laut Tracy, möglich, sich rasch auf die Sprache des jeweiligen Gesprächspartners einzustellen. Dies weise auf „*metasprachliche Fähigkeiten*“ des Kindes hin.²⁵¹ Besonders neuere neurowissenschaftliche Untersuchungen haben gezeigt, dass der simultane Erwerb zweier Sprachen im Kindesalter und das damit einhergehende kommunikative Anpassungsvermögen, den Erwerb anderer Fremdsprachen begünstigen.²⁵²

Hinsichtlich des bilingualen Erstspracherwerbs müssen aber auch Faktoren berücksichtigt werden, die den Spracherwerbsprozess des Kindes negativ beeinflussen können. Insofern muss sich vor Augen geführt werden, dass das bilinguale Kind, in der Regel, in einer Umgebung aufwächst, in der lediglich eine seiner Sprachen der jeweiligen Umgebungssprache entspricht. Dieser Umstand führt mitunter dazu, dass die zweite (Mutter-)Sprache vernachlässigt wird, da das Kind seltener die Möglichkeit erhält die Zweitsprache rezeptiv oder produktiv zu gebrauchen. Zudem gibt es Menschen, bei denen der bilinguale Erstspracherwerb eines Kindes Unverständnis

²⁴⁷ z.B. Lambeck (1984): Kritische Anmerkungen zur Bilingualismusforschung; Weinreich (1974): *Languages in contact*; Grosjean (1982): *Life with Two Languages*.

²⁴⁸ Lambeck (1984): Kritische Anmerkungen zur Bilingualismusforschung, S. 36.

²⁴⁹ Tracy (2008): *Wie Kinder Sprachen lernen*, S. 104.

²⁵⁰ Ebd.

²⁵¹ Ebd.

²⁵² Nitsch, Cordula (2007): *Mehrsprachigkeit: Eine neurowissenschaftliche Perspektive*. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.) (2007): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen*. Tübingen, S. 47-68.

hervorrufen. Diese Einstellungen der Umwelt können, unter anderem, zu einer Verweigerung des Zweitsprachgebrauchs seitens des Kindes führen.²⁵³

Im Folgenden soll nun auf zwei Arten des bilingualen Spracherwerbs eingegangen werden. Dabei steht zu Beginn der natürliche Spracherwerbsprozess im Zentrum der Untersuchungen. Dieser bezieht sich auf den gleichzeitigen Erwerb zweier Sprachen innerhalb eines familiären Umfeldes. Im Anschluss daran rückt der künstliche Zweitspracherwerb in den Mittelpunkt der Betrachtungen. Dabei wird der Erwerb der zweiten Sprache in einem institutionellen Rahmen betrachtet. Diese Form des Spracherwerbs ist, hinsichtlich des Themas der vorliegenden Arbeit, von besonderem Interesse. Nachdem im zweiten Kapitel (Abschnitt 2.2.1 und 2.2.2) bereits näher auf die beiden Arten des bilingualen Spracherwerbs eingegangen wurde, bewegen sich die folgenden Ausführungen in einem kleineren Rahmen.

3.2 Natürliche Bilingualität und Methoden zweisprachiger Erziehung

Unter der Bezeichnung „natürliche Bilingualität“²⁵⁴ versteht man den Erwerb von zwei Sprachen in einer natürlichen Umgebung. Die Kinder erwerben beide Sprachen ‚von alleine‘, d.h., anders als beim gesteuerten Zweitspracherwerb, entwickeln bilinguale Kinder zwei Sprachsysteme ohne spezielle Übungen, Erklärungen oder das Anwenden bestimmter Regeln. Deutlich wird hierbei, dass der natürliche Spracherwerb, der sich, in der Regel, in der alltäglichen Kommunikation entwickelt, von einem formalen, institutionalisierten Rahmen des Spracherwerbsprozesses absieht. Gleichzeitig nimmt dieser, wie Klein sagt, „*naturwüchsige*“²⁵⁵ Prozess, Abstand von der Absicht einer systematischen Steuerung. Daher könne er auch als ungesteuerter Zweitspracherwerb bezeichnet werden.²⁵⁶

Im Bereich der Bilingualitätsforschung sind viele verschiedene Methoden bekannt, deren Aufgabe es ist, den bilingualen Spracherwerb des Kindes zu unterstützen. So stellt z.B. Romaine in ihrem Buch „Bilingualism“ sechs Typen²⁵⁷ für den kindlichen Zweitspracherwerb vor. Die Kriterien, die sie zur Unterscheidung dieser Methoden verwendet, beziehen sich auf die Sprache der Eltern, auf die Strategie der Eltern, mit dem Kind zu sprechen und auf die Sprache, die in der Umgebung gesprochen wird.

²⁵³ Leist-Villis (2008): Elternratgeber Zweisprachigkeit, S. 111.

²⁵⁴ Der Begriff wurde bereits in Kapitelabschnitt 2.2.2 diskutiert.

²⁵⁵ Klein (1992): Zweitspracherwerb, S. 28.

²⁵⁶ Ebd.

²⁵⁷ Romaine (2006): Bilingualism, S. 183-187.

Allerdings wird die Betonung vornehmlich auf zwei Methoden des kindlichen Spracherwerbs gelegt, die seit Jahren genauer studiert werden und in der Fachliteratur der Zweisprachigkeitsforschung vorherrschend sind. Viele Sprachwissenschaftler befürworten daher einen Spracherwerbstypus, der nach dem Partnerprinzip geregelt ist. Dabei werden die beiden Sprachen auf zwei verschiedene Personen aufgeteilt.²⁵⁸ Hierbei handelt es sich um die Methode ‚Eine Person – eine Sprache‘. Diese Form des bilingualen Spracherwerbs soll in Punkt 3.2.1 genauer erklärt werden. Die zweite, in der Wissenschaft mehrfach diskutierte Methode, ist unter der Bezeichnung ‚Eine Sprache – eine Umgebung‘ bekannt. Hierbei werden die beiden Sprachen in unterschiedlichen Kontexten gebraucht²⁵⁹: bei einer der Sprachen handelt es sich um die Familiensprache, bei der anderen um die Umgebungssprache.²⁶⁰ Diese Methode wird in Abschnitt 3.2.2 näher beschrieben.

Im Folgenden sollen nun die beiden Methoden des Zweitspracherwerbs erläutert werden, wobei die erste Methode (‚Eine Person – eine Sprache‘) ausführlicher behandelt wird, da sie die, in der Spracherwerbsforschung, häufiger anzutreffende ist.

3.2.1 Die Methode ‚Eine Person – eine Sprache‘

Früher wie auch heute noch gehörte der französische Linguist Jules Ronjat zu den wohl bedeutendsten und meist zitierten Autoren auf dem Gebiet der Bilingualitätsforschung²⁶¹, da er das Prinzip ‚une langue – une personne‘, bzw. ‚Eine Person – eine Sprache‘, als die effektivste Möglichkeit zur Spracherziehung eines, in einer bilingualen Familie aufwachsenden, Kindes beschrieb. Auf dieses Prinzip (welches jedoch erst durch Ronjat einen gewissen Bekanntheitsgrad erreichte) wurde ursprünglich von seinem Kollegen – dem Phonetiker Maurice Grammont – aufmerksam gemacht. Dieser empfahl ihm, eine Methode anzuwenden, in der jede Sprache ausschließlich von einem Elternteil verwendet werden sollte.²⁶² In seiner, im Jahre 1913 erschienenen, Monographie „Le développement du langage observé chez un enfant bilingue“²⁶³ beschreibt er die bilinguale Sprachentwicklung seines Sohnes Louis. Die Dokumentation dieses Prozesses erstreckt sich über einen Zeitraum von vier Jahren und

²⁵⁸ Ebd., S. 184.

²⁵⁹ Ebd.

²⁶⁰ Die Begriffe „Familiensprache“ und „Umgebungssprache“ wurden bereits in Kapitel 2.3.2 voneinander abgegrenzt.

²⁶¹ Porsché (1983): Die Zweisprachigkeit während des primären Spracherwerbs, S. 72.

²⁶² Ebd., S. 72f.

²⁶³ Ronjat, Jules (1913): Le développement du langage observé chez un enfant bilingue. Paris.

zehn Monaten.²⁶⁴ Während die Familie in Paris lebte, erwarb der Junge die französische Sprache durch seinen Vater; mit seiner Mutter (und mit seinem Kindermädchen) verständigte er sich in deutscher Sprache. Louis beherrschte beide Sprachen akzentfrei; seine Artikulation in beiden Sprachen war von Anfang an mit der eines monolingualen Kindes zu vergleichen.²⁶⁵ Auch war sich Louis bereits sehr früh seiner Zweisprachigkeit bewusst und begann von einer Sprache in die andere zu übersetzen.²⁶⁶ Sprachmischungen traten allerdings nur sehr selten auf und verschwanden mit zunehmendem Alter des Jungen.²⁶⁷

Der Fall der Familie Ronjat gilt als *das* Paradebeispiel für die Methode ‚Eine Person – eine Sprache‘, da er einerseits sehr gut die Trennung der beiden Sprachen, zwischen Mutter und Vater, zeigt und andererseits die Konsequenz veranschaulicht, die notwendig ist, um diese Methode durchsetzen zu können. Ronjat achtete stets sehr genau auf den Sprachgebrauch seines Sohnes, wobei er *„jede Sprachmischung freundlich aber bestimmt untersagte“*²⁶⁸. Auch Leist-Villis meint, dass es sich bei der Konsequenz hinsichtlich des kindlichen Zweitspracherwerbs um einen wichtigen Aspekt handelt, denn nur damit könne die Methode erfolgreich umgesetzt werden.²⁶⁹ Zwar sind bewusste und konsequente Erziehungsmethoden häufig mit großen Anstrengungen verbunden, doch ist es dringend erforderlich, dass die Eltern zweisprachig aufwachsender Kinder die nötige Motivation und Energie hierfür aufbringen.²⁷⁰

Viele Forscher stimmen darüber ein, dass es sich bei dem Prinzip ‚Eine Person – eine Sprache‘ um die beste Methode handelt, um ein Kind, das in einer gemischtsprachigen Familie aufwächst, zur Zweisprachigkeit zu erziehen.²⁷¹ Dies ist auch der Hauptgrund dafür, dass sie in der heutigen Zweisprachigkeitserziehung am häufigsten angewandt wird und in dieser Arbeit ausführlicher als die zweite Methode, bei der der bilinguale Sprachgebrauch abhängig ist von der jeweiligen Umgebung, behandelt wird.

Für gemichsprachige Familien ist die, in diesem Abschnitt vorgestellte, Methode am besten geeignet, um einen bilingualen Spracherwerb des Kindes zu gewährleisten, denn jedes Elternteil vertritt hierbei seine eigene Muttersprache gegenüber dem Kind.

²⁶⁴ Lambeck (1984): Kritische Anmerkungen zur Bilingualismusforschung, S. 49.

²⁶⁵ Fantini (1985): Language Acquisition of a Bilingual Child, S. 10.

²⁶⁶ Ebd., S. 11.

²⁶⁷ Hamers; Blanc (2000): Bilingualität und Bilingualismus, S. 51.

²⁶⁸ Porsché (1983): Die Zweisprachigkeit während des primären Spracherwerbs, S. 74.

²⁶⁹ Leist-Villis (2008): Elternratgeber Zweisprachigkeit, S. 126.

²⁷⁰ Mahlstedt, Susanne (1996): Zweisprachigkeitserziehung in gemichsprachigen Familien. Eine Analyse der erfolgsbedingenden Merkmale. Frankfurt am Main, S. 63.

²⁷¹ Ebd., S. 59.

Folglich wird zwischen einer ‚Muttersprache‘ und einer ‚Vatersprache‘ unterschieden. Allerdings wird eine gewisse Sprachkompetenz des jeweils anderen Elternteils in der Sprache des Partners vorausgesetzt.²⁷² Entscheiden sich die Eltern für die Methode ‚Eine Person – eine Sprache‘ steht oftmals die Frage im Vordergrund, welche Sprache als Familiensprache gewählt werden sollte. Um diese Frage zufriedenstellend beantworten zu können, müssen mehrere wesentliche Faktoren in die Überlegungen einfließen: Wie gut beherrschen beide Elternteile die jeweils andere Sprache? Ist einer der beiden Elternteile nicht in der Lage die Sprache des Partners zu verstehen, kann das unter Umständen zu einer Reihe von Problemen führen. Vor allem zu Beginn der kindlichen Sprachentwicklung ist die Anwendung dieser Methode wenig sinnvoll, da das Kind bis zu einem Alter von etwa zwei bis drei Jahren nicht über die notwendigen Äquivalenzen in den beiden Sprachen verfügt, was eine Sprachtrennung erschwert.²⁷³ Spricht das Kind einen Elternteil in der Nichtumgebungssprache an, ist der Elternteil, der nicht über die erforderlichen Sprachkenntnisse der jeweils anderen Sprache verfügt, nicht in der Lage mit dem Kind zu kommunizieren. Derartige Situationen können Frustrationen bei dem jeweiligen Elternteil, aber auch bei dem Kind, auslösen, was im schlimmsten Fall dazu führen kann, dass die Umsetzung der Methode ‚Eine Person – Eine Sprache‘ frühzeitig abgebrochen wird. Als Familiensprache sollte deshalb möglichst eine Sprache gewählt werden, die beide Elternteile in der Lage sind zu verstehen. Denn auf die Kinder wirkt es sicherlich weniger motivierend, wenn nicht einmal die Eltern beide Sprachen sprechen, geschweige denn verstehen.

Bei der Methode ‚Eine Person – eine Sprache‘ sollte eine der beiden Sprachen möglichst der Sprache des Landes – der sogenannten Umgebungssprache – entsprechen; bei der anderen Sprache sollte es sich um eine sogenannte Nichtumgebungssprache handeln. Die Sprache eines Elternteils stellt hierbei also die dominante Sprache dar, die auch in der Gesellschaft verwendet wird.²⁷⁴ Dieses Prinzip ist deshalb von Vorteil, da auf diese Art und Weise jede der beiden Sprachen, durch die Kommunikation mit jeweils einem Elternteil, eine klare Funktion für das Kind erhält. Wie schon bei Ronjat festgestellt werden konnte, treten hierdurch weniger Sprachmischungen im kindlichen Sprachgebrauch auf, da sowohl der „Input“²⁷⁵ als auch der „Output“²⁷⁶ klar an eine

²⁷² Porsché (1983): Die Zweisprachigkeit während des primären Spracherwerbs, S. 73.

²⁷³ Mahlstedt (1996): Zweisprachigkeitserziehung in gemischtsprachigen Familien, S. 62.

²⁷⁴ Romaine (2006): Bilingualism, S. 184.

²⁷⁵ Die Sprache, die das Kind aufnimmt bzw. rezipiert.

²⁷⁶ Die Sprache, die das Kind produziert.

Person gebunden sind.²⁷⁷ Susanne Mahlstedt sieht hierin einen weiteren Vorteil für das Kind, denn dieses erhält die Möglichkeit, *„beide Sprachen von kompetenten Sprechern zu erlernen, die eine affektive Bindung an ihre Sprache vermitteln“*.²⁷⁸ Auch Kielhöfer & Jonekeit bestätigen die Annahme Mahlstedts, dass der Vorteil dieser Methode in dem Umstand liegt, dass sich bereits zu Beginn eine sehr intensive affektive Bindung gegenüber den beiden Sprachen entwickelt.²⁷⁹ Laut Kielhöfer und Jonekeit sind bei dieser Methode jedoch noch andere wichtige Faktoren zu beachten: neben der emotionalen und sprachlichen Zuwendung der Eltern, sollte die gemischtsprachige Familie über eine allgemein positive Einstellung gegenüber Sprache verfügen und das Prinzip der *„funktionalen Sprachtrennung“*²⁸⁰ verinnerlichen. Vor allem der letztgenannte Faktor spielt bei dieser Methode eine entscheidende Rolle, doch muss dabei darauf geachtet werden *„daß die Sprachen nicht willkürlich gewechselt oder benutzt werden, sondern daß jede Sprache bestimmten Funktionen zugeordnet ist. Jede Sprache hat ihre besondere Aufgabe, ihre Rolle, ihr Anwendungsgebiet“*²⁸¹. Außerdem ist es wichtig, dass diese Sprachtrennung stets beibehalten wird und dass die Eltern sich bei der Verwendung der falschen Sprache nicht angesprochen fühlen. Das Kind, aber auch die Eltern, werden sich im Laufe der Zeit daran gewöhnen, dass sie nur eine bestimmte Sprache miteinander sprechen. Die Sprache wird dann automatisch zu einer Institution.²⁸² Zwar weiß das Kind ab einem gewissen Alter, dass beide Elternteile bis zu einem bestimmten Grad in der Lage sind die jeweils andere Sprache zu verstehen und/oder zu sprechen, doch ist es sich ebenso der sprachlichen Rollenverteilung bewusst und entspricht meistens dem Wunsch, nur in einer der beiden Sprachen mit dem jeweiligen Elternteil zu kommunizieren. Die Methode ‚Eine Person – eine Sprache‘ verlangt sehr viel Zeit und Disziplin. Einmal auf Seiten der Eltern, die eine korrigierende Funktion innerhalb des bilingualen Spracherwerbsprozesses wahrnehmen, aber auch seitens des Kindes, da alltägliche Gespräche erfordern, dass das Kind ständig von einer Sprache in die andere umschaltet.

Zusammenfassend betrachtet, ist bei der Methode ‚Eine Person – eine Sprache‘ strengstens auf die Einhaltung der funktionalen Sprachtrennung zu achten. Das bedeutet, dass die Eltern eines zweisprachig aufwachsenden Kindes auch in der

²⁷⁷ Mahlstedt (1996): Zweisprachigkeitserziehung in gemischtsprachigen Familien, S. 60.

²⁷⁸ Ebd.

²⁷⁹ Kielhöfer; Jonekeit (2006): Zweisprachige Kindererziehung, S. 23.

²⁸⁰ Kielhöfer; Jonekeit (2006): Zweisprachige Kindererziehung.; Zydati (2000): Bilingualer Unterricht in der Grundschule, S. 58.

²⁸¹ Ebd., S. 20.

²⁸² Mahlstedt (1996): Zweisprachigkeitserziehung in gemischtsprachigen Familien, S. 63.

Gegenwart anderer Personen, die die Zweitsprache nicht verstehen, in ihrer jeweiligen Sprache mit dem Kind sprechen müssen. Unter keinen Umständen darf von diesem Verhalten abgewichen werden, denn dies könnte das Kind verwirren. Im schlimmsten Fall würde das Kind die jeweilige Sprache verweigern und es käme zu einer Gefährdung des bilingualen Spracherwerbsprozesses. Zudem sollte das Kind korrigiert werden, sobald es Wörter der stärkeren Sprache in die schwächere Sprache einfließen lässt, damit die letztere nicht vernachlässigt wird. Ebenso sollten die Eltern darauf achten, dass das Kind in beiden Sprachen genügend Input erhält.

3.2.2 Die Methode ‚Eine Sprache – eine Umgebung‘

Bei dem Prinzip ‚Eine Sprache – eine Umgebung‘ handelt es sich um eine weitere Methode, mit der bilingual aufwachsenden Kindern eine Möglichkeit eröffnet wird, ihre beiden Sprachen annähernd simultan zu erwerben. Wie auch schon die Methode ‚Eine Person – eine Sprache‘, geht auch diese davon aus, dass beide Elternteile verschiedene Muttersprachen haben, wobei es sich jedoch bei einer der beiden Sprachen um die dominante Umgebungssprache, also die Sprache, die in der Gesellschaft gesprochen wird, handelt.²⁸³ Obwohl die Elternteile unterschiedliche Muttersprachen haben, wird die nicht-dominante Sprache als Familiensprache gewählt. Das Kind kommt hierbei erst durch das Spielen mit anderen Kindern, die nur die dominante Sprache der Gesellschaft sprechen, und besonders durch den Eintritt in den Kindergarten oder in die Schule mit der Umgebungssprache in Kontakt.²⁸⁴

Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass die Kinder, die anhand dieser Methode erzogen werden, unweigerlich einem größeren Input in der nichtdominanten, also der Familiensprache, ausgesetzt sind, als wenn nur ein Elternteil die Nichtumgebungssprache verwenden würde.²⁸⁵ Dies muss als großer Vorteil gesehen werden, denn ein solches Verhalten wirkt sich positiv auf die Sprachentwicklung und auf die, hierdurch erworbene, Kompetenz in der Zweitsprache aus. Ein weiterer positiver Aspekt ist der, dass die Funktion der Familiensprache von Anfang an eindeutig ist: Die Familiensprache ist die Sprache, die das Kind innerhalb des familiären Kontextes erlernt und gebraucht. Somit ist sie innerhalb der Familie (zunächst) die

²⁸³ Romaine (2006): Bilingualism, S. 184.

²⁸⁴ Ebd.

²⁸⁵ Mahlstedt (1996): Zweisprachigkeitserziehung in gemischtsprachigen Familien, S. 58.

einzigste Kommunikationsform.²⁸⁶ Der Erwerb der dominanten Sprache, der Umgebungssprache, findet hingegen im Rahmen des außerfamiliären Umfelds statt. Dabei ist es durchaus denkbar, dass die zweite Sprache erst etwas später erworben wird. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn das Kind die ersten Jahre nur mit der Familiensprache aufwächst. Hinsichtlich dieser Situation könnte durchaus davon ausgegangen werden, dass es Probleme beim Erwerb der zweiten Sprache gibt. Diese Bedenken müssen allerdings als nicht haltbar betrachtet werden, da die meisten Kinder über die nötige Motivation verfügen, um die neue Sprache, die ihnen die Kommunikation mit ihren Spielkameraden und mit anderen Erwachsenen ermöglicht, schnell zu lernen. Daher fällt ihnen der Erwerb der zweiten Sprache für gewöhnlich auch sehr leicht.²⁸⁷

Erscheint die Umsetzung der Methode ‚Eine Sprache – eine Umgebung‘ auf den ersten Blick unkompliziert, so hängt die Wahl dieser jedoch von zwei wesentlichen Faktoren ab. Zum einen sind die Sprachfähigkeiten der Eltern interessant für die Entwicklung des Kindes und zum anderen ist die Einstellung der Gesellschaft gegenüber der Nichtumgebungssprache von Belang. Sprechen beide Elternteile eine Sprache fließend, die nicht der dominanten Umgebungssprache entspricht, so ist es sinnvoll diese Sprache als Familiensprache zu gebrauchen. Dieses Prinzip ist für das Kind besonders dann gut geeignet, wenn die Sprache durch fehlende Kenntnisse der Umgebung keinen unterstützenden Beitrag für den kindlichen Spracherwerb leisten kann. Folglich wird dieses Modell vor allem dann gewählt, wenn der notwendige Input durch die Gesellschaft ausbleiben würde.

Generell sind beide Methoden, sowohl das Prinzip ‚Eine Person – eine Sprache‘ als auch ‚Eine Sprache – eine Umgebung‘ geeignet, um den bilingualen Spracherwerb eines Kindes zu fördern. Die endgültige Entscheidung darüber, welche Methode gewählt wird, hängt letztlich von den individuellen Rahmenbedingungen ab, die in den Familien vorgegeben sind.

²⁸⁶ Leist-Villis (2008): Elternratgeber Zweisprachigkeit, S. 129.

²⁸⁷ Mahlstedt (1996): Zweisprachigkeitserziehung in gemischtsprachigen Familien, S. 58.

3.3 Künstliche Bilingualität

Die Bezeichnung „künstliche Zweisprachigkeit“ kann mitunter zu Verwirrungen oder auch Missverständnissen führen, da sie auf dem Gebiet der Spracherwerbsforschung unter zwei verschiedenen Aspekten betrachtet wird. Nach Kielhöfer & Jonekeit wird beispielsweise von „künstlicher Zweisprachigkeit“ gesprochen, „wenn in einem einsprachigen Elternhaus ‚natürliche Zweisprachigkeit‘ seitens der Eltern nachgeahmt wird.“²⁸⁸ Allerdings merken die Autoren auch an, dass ihnen keine Erfolge hinsichtlich der bilingualen Spracherziehung des Kindes, die anhand dieser Methode erreicht wurden, bekannt sind.²⁸⁹ Wie bereits angemerkt wurde, wird der Begriff „künstliche Bilingualität“ in der Fachliteratur jedoch auch unter einer weiteren, zweiten, Bedeutung geführt. In Kapitel 2.2.2 wurden die natürliche und die gesteuerte Zweisprachigkeit bereits näher betrachtet und gleichzeitig voneinander differenziert. Nachstehend soll die Bezeichnung „künstliche Bilingualität“ im, wie schon im zweiten Kapitel der Arbeit aufgegriffenen, Sinne des gesteuerten Zweitspracherwerbs verstanden und verwendet werden. Dem institutionellen Rahmen, in dem dieser stattfindet, kommt dabei eine besondere Bedeutung zu.

Wie bereits in Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit ansatzweise aufgezeigt, müssen der natürliche und der künstliche Zweitspracherwerb als zwei voneinander unabhängige, eigenständige Forschungsgebiete betrachtet werden. Während der natürliche Zweitspracherwerb in einer „natürlichen“ Umgebung, meist innerhalb der Familie, ohne formale Regeln oder spezielle Übungen verläuft, wird bei der künstlichen Form der Bilingualität der Versuch unternommen, diesen natürlichen Prozess des Spracherwerbs in einen institutionellen Rahmen einzufügen. Der Sinn und Zweck dieser Idee besteht darin, auch monolingual aufwachsenden Kindern die Möglichkeit zu bieten, eine Zweitsprache vor einem annähernd natürlichen Hintergrund zu erwerben. Wie bereits gezeigt wurde, gibt es zwei wesentliche Unterschiede, nach denen diese beiden Formen von Bilingualität voneinander abgegrenzt werden müssen. Zum einen muss zwischen den Arten, in denen das Kind die Sprachen erwirbt, differenziert werden. Während bei der natürlichen Form des Zweitspracherwerbs auf systematisch beeinflussende Faktoren, wie z.B. Unterricht, verzichtet wird und der Prozess weitgehend ungesteuert verläuft, handelt es sich bei der künstlichen Bilingualität um einen gesteuerten Prozess,

²⁸⁸ Kielhöfer; Jonekeit (2006): Zweisprachige Kindererziehung, S. 14.

²⁸⁹ Ebd.

bei dem das Kind gezielt, durch bestimmte (Unterrichts-)Methoden, zur Zweisprachigkeit erzogen werden soll.

Der zweite Hauptunterschied bezieht sich auf die Häufigkeit des bilingualen Sprachgebrauchs. Bei einem natürlichen bilingualen Spracherwerb kann bzw. wird der Zeitraum für den Gebrauch der Zweitsprache nicht festgelegt. Die Kommunikation erfolgt täglich und sobald es der jeweilige Sprachpartner oder die Situation von dem Kind verlangen. Bei der künstlichen Zweisprachigkeit wird der Sprachgebrauch auf einen bestimmten Zeitrahmen begrenzt; als Beispiel hierfür kann der Fremdsprachenunterricht in öffentlichen Einrichtungen genannt werden. Dieser Unterschied zwischen natürlichem und künstlichem Zweitspracherwerb macht eines sehr deutlich: nicht für jedes Kind ist der natürliche Spracherwerbsprozess selbstverständlich, da meistens die nötigen Voraussetzungen (nämlich, dass mindestens ein Elternteil über die erforderlichen Sprachfähigkeiten in der zu erlernenden Sprache verfügt) dafür nicht erfüllt werden können. Aus diesem Grund, und mit Blick auf die gesellschaftlichen und wirtschaftspolitischen Entwicklungen heutiger Zeit, fordert der Sozialpädagoge Norbert Huppertz *„dass die Zweisprachenbildung nicht länger ein Privileg zweisprachiger Familien bleiben dürfe“*²⁹⁰. Sowohl aus pädagogischen als auch aus ethischen Gründen, sollte jedes Kind die, durch die Zweisprachigkeit gebotenen, Chancen erhalten, indem der Zweitspracherwerb, innerhalb eines institutionellen Rahmens, ermöglicht wird.²⁹¹

Dass es sich bei dem (Zweit-)Sprachenlernen im Grundschulbereich um einen noch relativ neuen Bereich auf dem Gebiet der Spracherwerbsforschung handelt, zeigt sich allein schon dadurch, dass bei Fachdidaktikern allgemeine Uneinigkeit darüber besteht, worin das eigentliche Ziel des gesteuerten Zweitspracherwerbs im (Primar-)Schulsystem liegt. Einerseits wird davon ausgegangen, dass das Prinzip des natürlichen Spracherwerbs auf den institutionellen Rahmen übertragen werden müsse, um einen erfolgreichen Spracherwerbsprozess in Bezug auf den künstlichen Zweitspracherwerb gewährleisten zu können. Wiederum andere Forscher sehen die Zielsetzung auf eine Sensibilisierung des Kindes für den Fremdspracherwerb gerichtet. Der Linguist Jean Petit hält die Einführung eines frühen „institutionellen Bilinguismus“ auf Basis einer natürlichen Spracherwerbsmethode in einer annähernd einsprachigen Umgebung für ein

²⁹⁰ Huppertz, Norbert (1999): *Französisch so früh? Bilinguale Bildung im Kindergarten; Modelle und Methoden, didaktisches Material, Erfahrungen aus Deutschland und Frankreich.* (Element, Bd. 3). Oberried bei Freiburg, S. 11. Zitiert nach: Nauwerck (2005): *Zweisprachigkeit im Kindergarten*, S. 19.

²⁹¹ Nauwerck (2005): *Zweisprachigkeit im Kindergarten*, S. 19.

heikles Vorhaben. Dennoch ist er der Ansicht, dass die Umsetzung eines solchen Konzeptes möglich ist, wenn dabei (ähnlich wie bei der bilingualen Erziehung eines Kindes in gemischtsprachigen Familien) einige wichtige Prinzipien eingehalten würden.²⁹² Während jedoch bei natürlichen Spracherziehungsprozessen eine kompetente Bilingualität erworben wird, fallen die Ergebnisse in Hinsicht auf die, in der Schule, künstlich erworbenen Sprachen weniger positiv aus.²⁹³ Trotz intensiven Fremdsprachenlernens lässt sich feststellen, dass nur wenige Kinder in Amerika und England von dem künstlich vermittelten Sprachwissen profitieren, was Baker darauf zurückführt, dass in der Schule zu viel Wert auf das Lesen und Schreiben gelegt wird, anstatt sich auf die authentische Kommunikation in der Zweitsprache zu konzentrieren.²⁹⁴ Folglich werden in Bezug auf das frühe Fremdsprachenlernen mehr „echte“ Sprechanlässe gefordert, die Ähnlichkeiten zu dem natürlichen Spracherwerbskonzept aufweisen. Dieses Konzept könne auch als „gesteuerte Natürlichkeit“²⁹⁵ umschrieben werden. Auf diese Art und Weise kann eine Zweitsprache bereits sehr früh in den Grundschulbereich eingeführt werden. Auf die mögliche Anwendung derartiger Methoden soll an dieser Stelle allerdings nicht näher eingegangen werden, da diese Ansätze erst im sechsten Kapitel der Arbeit genauer erläutert werden sollen.

3.4 Der Faktor des optimalen Alters

Ein in der Zweisprachigkeitsforschung häufig diskutiertes Thema hängt mit der Beziehung zwischen dem Alter des Spracherwerbs und den letztlich erfolgreich erworbenen Kenntnissen dieser zusammen. Nachdem der Faktor des Alters bereits in mehreren Punkten der Arbeit ansatzweise aufgegriffen wurde, soll er in diesem Abschnitt genauer thematisiert werden. Im Mittelpunkt der folgenden Untersuchungen steht dabei die Frage, inwieweit sich das Alter auf den Erfolg des Zweitspracherwerbs auswirkt bzw. ob es eine sensible Phase gibt, in der Kinder besser Sprachen erwerben. Ab welchem Zeitpunkt kann eine zusätzliche Sprache nicht mehr vollständig erworben werden? Ist das Alter des Zweitspracherwerbs überhaupt von Relevanz? Wie bereits

²⁹² Petit, Jean (1998): Francophonie et don des langues. (Publications du Centre Interdisciplinaire de Recherche en Linguistique et Psychologie Cognitive). Reims. Zitiert nach: Nauwerck (2005): Zweisprachigkeit im Kindergarten, S. 19.

²⁹³ Nauwerck (2005): Zweisprachigkeit im Kindergarten, S. 60.

²⁹⁴ Ebd.

²⁹⁵ Ebd., S. 61.

gezeigt wurde, bilden Kinder, die simultan zwei Sprachen erlernen, nur ein einziges System für beide Sprachen aus, während beim sukzessiven Zweitspracherwerb ein System, nämlich das der Erstsprache, bereits vorhanden ist und sich im Anschluss daran, ein zweites System, entwickelt, welches auf dem Ersten aufbaut. Oberflächlich betrachtet vermittelt dieser Umstand den Eindruck, dass Kinder, die ihre zwei Sprachen auf einem „natürlichen“ Weg erwerben, den Kindern gegenüber im Vorteil sind, die die Zweitsprache sukzessiv, in einem institutionellen Rahmen erwerben. Handelt es sich hierbei um einen Mythos der bilingualen Spracherwerbsforschung oder ist diese Betrachtungsweise realistisch? Die Klärung der oben stehenden Fragen und die damit verbundenen Vorstellungen zum „altersgerechten“ Zweitspracherwerb sollen in diesem Teilabschnitt behandelt werden.

Viele Menschen sind der Ansicht, dass es mit zunehmendem Alter immer schwieriger wird eine fremde Sprache zu erlernen, was unter anderem dazu geführt hat, dass sich in der öffentlichen Auseinandersetzung das Argument „je früher, desto besser“ konstatiert hat. Immer häufiger wird deshalb gefordert, den Zweitspracherwerb bereits im Vorschulalter beginnen zu lassen, da die Lernfähigkeit kleiner Kinder ausgenutzt werden müsse.²⁹⁶ Die Vorstellungen und Meinungen darüber, wann mit dem Sprachenlernen begonnen werden müsse, könnten unterschiedlicher nicht sein. Wurde in den 50er und 60er Jahren des letzten Jahrhunderts von Sprachwissenschaftlern die Auffassung vertreten, dass eine „kritische Periode“²⁹⁷ für den Zweitspracherwerb existiert, gilt diese Theorie in der aktuellen Diskussion als umstritten.

Zwar sehen Sprachwissenschaftler und Entwicklungspsychologen heute tatsächlich einen gewissen Zusammenhang zwischen dem Alter des Spracherwerbs und den dadurch erworbenen Kompetenzen; allerdings wird davon ausgegangen, dass der frühe Zweitspracherwerb lediglich einen Einfluss auf bestimmte Teilbereiche der Sprache hat. So würde sich beispielsweise der Erwerb einer Zweitsprache innerhalb eines gewissen Zeitfensters positiv auf die Entwicklung einer korrekten Intonation auswirken.²⁹⁸ Erwachsenen Lernern fällt es bekanntlich schwerer das englische ‚th‘ oder des gerollte ‚r‘ eines Spaniers richtig auszusprechen. In dieser Hinsicht haben Kinder weniger Schwierigkeiten und sind schon nach kurzer Zeit kaum mehr von Muttersprachlern zu unterscheiden.²⁹⁹ Ferner scheinen Kinder im Vorschulalter auch in anderen Bereichen

²⁹⁶ Abdelilah-Bauer (2008): *Zweisprachig aufwachsen*, S. 54.

²⁹⁷ Lenneberg, Eric Heinz (1996): *Biologische Grundlagen der Sprache*. 3. Aufl. Frankfurt am Main. Erstmals veröffentlicht in: Lenneberg, Eric Heinz (1967): *Biological foundations of language*. New York.

²⁹⁸ Apeltauer (2007): *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*, S. 72.

²⁹⁹ Ebd., S. 71.

über günstigere Voraussetzungen für den Zweitspracherwerb zu verfügen. Wie bereits weiter oben erwähnt, erlernen Kinder in diesem Alter Sprachen unbewusst-intuitiv. Sie betrachten den Spracherwerb als eine Art Spiel und sind Neuem gegenüber aufgeschlossen. Im Gegensatz zu älteren Kindern und erwachsenen Lernern, haben jüngere Kinder weniger Angst davor Fehler zu machen; sie sind besser darin, Laute und Äußerungen zu imitieren und scheuen sich nicht davor Beispiele zu wiederholen.³⁰⁰ Im Übrigen erfahren die Kinder das Erlernen einer zusätzlichen Sprache nicht als Zwang. Auch nehmen sie die Sprache zu diesem frühen Zeitpunkt noch nicht als Fremdsprache, wie sie im schulischen Rahmen vermittelt wird, wahr, sondern konzentrieren sich in erster Linie auf deren Kommunikationsfunktion.³⁰¹ Daher bringen sie der neuen Sprache, zumindest zu Beginn des Spracherwerbs, auch den nötigen Enthusiasmus entgegen und sind leichter zu motivieren als ältere Lerner.³⁰² Die bisherigen Ausführungen lassen daher den Schluss zu, dass Kinder häufig einen leichteren Zugang zu fremden Sprachen haben. Sie erwerben neue Sprachen unbewusst, was ihnen einen entscheidenden Vorteil gegenüber den Menschen verschafft, die die Zweitsprache erst im Erwachsenenalter erlernen.

Das bedeutet jedoch nicht, dass nicht auch Erwachsene eine Zweitsprache erlernen und ähnliche oder sogar gleiche sprachliche Kompetenzen erwerben können. Im Gegenteil. Eine Reihe von Studien haben gezeigt, dass ältere Lerner einige Aspekte der zweiten Sprache besser, schneller und effizienter beherrschen lernen als jüngere.³⁰³ Jugendliche und Erwachsene bringen die nötige Motivation und das Interesse, verbesserte Lerntechniken und letztlich auch ein gewisses pädagogisches Vorwissen in den Erwerbsprozess ein und kompensieren durch diese Faktoren den „Nachteil“ des teilweise fortgeschrittenen Alters.³⁰⁴ Außerdem verfügen ältere Lerner über analytische Denkfähigkeiten und ein besseres Vokabelgedächtnis.³⁰⁵ Allerdings wird der Lernprozess aufwendiger sein als bei einem Kind, insbesondere beim Erlernen der korrekten Phonologie der jeweiligen Sprache. Zwar kann nicht ausgeschlossen werden, dass ein erwachsener Lerner das ‚th‘ der englischen und das gerollte ‚r‘ der spanischen Sprache am Ende des Zweitspracherwerbs perfekt sprechen kann, doch müssen dafür

³⁰⁰ Skutnabb-Kangas (1981): *Bilingualism or Not*, S. 167.

³⁰¹ Abdelilah-Bauer (2008): *Zweisprachig aufwachsen*, S. 49.

³⁰² Skutnabb-Kangas (1981): *Bilingualism or Not*, S. 167.

³⁰³ Ebd.

³⁰⁴ Fantini (1985): *Language Acquisition of a Bilingual Child*, S. 200.

³⁰⁵ Saville-Troike (2008): *Introducing Second Language Acquisition*, S. 84.

mehr Zeit und mehr Übungen investiert werden, als es bei einem Kind der Fall sein wird.³⁰⁶

Es kann daher festgestellt werden, dass Lerner, die früher mit einer zweiten Sprache konfrontiert werden, in einigen Bereichen der Sprache bessere Fähigkeiten aufweisen, als Personen, die erst zu einem späteren Zeitpunkt mit der Fremdsprache in Kontakt kommen. Dies kann vor allem beim Hörverstehen und bei der Aussprache beobachtet werden. Wie anhand der Ausführungen ersichtlich wird, sind sich die meisten Sprachwissenschaftler lediglich einig darüber, dass sich der frühe Zweitspracherwerb unbewusst und ungezwungen leichter vollzieht. Allerdings konnte bisher die Frage, ob ein optimales Alter für den Spracherwerb existiert, nicht ausreichend beantwortet werden. Im Folgenden soll daher näher auf den Aspekt der „kritischen Periode“ eingegangen werden.

Die, durch den Neurobiologen Eric Lenneberg, geprägte Theorie einer „kritischen Periode“ für den Spracherwerb, gilt als Auslöser einer, in der sprachwissenschaftlichen Forschung, andauernden Diskussion darüber, ob das Alter einen wesentlichen Einfluss auf den Zweitspracherwerb hat. Lennebergs These besagt, dass Kinder über eine begrenzte Anzahl an Jahren verfügen, in denen ein normaler Spracherwerb möglich ist. Der Spracherwerbsprozess müsse innerhalb dieser Zeitspanne, die ungefähr vom zweiten Lebensjahr bis in die Pubertät hinein reicht, aktiviert werden, damit ein normaler Verlauf garantiert werden könne.³⁰⁷ In dieser Spanne verlaufe der kindliche Spracherwerb ohne große Anstrengung, da das Gehirn in diesem Alter noch über eine gewisse Plastizität verfügt, die den Zugang zu einer ganz besonderen Form des Spracherwerbs, nämlich der des Erstspracherwerbs, ermögliche.³⁰⁸ Bezogen auf den bilingualen Spracherwerb, würde das Kind in dieser Phase beide Sprachen ohne Schwierigkeiten erlernen und könnte dadurch die bestmöglichen Resultate erzielen. Nach dieser Zeitspanne, so sagt Lenneberg, wäre das Gehirn nicht mehr länger dazu in der Lage, den Spracherwerb entsprechend zu steuern, da es nach und nach an Plastizität verliere und sich das Sprachzentrum auf die linke Hirnhemisphäre verlagert.³⁰⁹ Dies bedeute allerdings nicht, dass nach dieser Phase keine weiteren Sprachen mehr erlernt werden könnten, doch wird es, wie bereits gezeigt wurde, schwieriger werden eine Zweitsprache zu erwerben, da sich das linguistische System der Erstsprache zu diesem

³⁰⁶ Fantini (1985): *Language Acquisition of a Bilingual Child*, S. 200.

³⁰⁷ Saville-Troike (2008): *Introducing Second Language Acquisition*, S. 82.

³⁰⁸ Klein (1992): *Zweitspracherwerb*, S. 22.

³⁰⁹ Ebd.

Zeitpunkt bereits ausgebildet haben wird. Auch wird die Qualität der Sprache eine andere sein, als bei bilingualen Sprechern, die beide Sprachen im Kindesalter erworben haben. Deshalb werden der Erstspracherwerb und der, nach der Pubertät beginnende, Zweitspracherwerb als zwei verschiedene Prozesse angesehen.³¹⁰

Zusammenfassend betrachtet, schließt Lenneberg den Erwerb einer Zweitsprache, der nach der kritischen Periode beginnt, grundsätzlich nicht aus. Jedoch wäre die muttersprachliche Kompetenz – speziell im phonologischen Bereich – kaum zu erreichen. Außerdem würde sich der Erwerbsprozess problematischer gestalten.³¹¹

Während muttersprachliche Fähigkeiten im Bereich der Grammatik, Semantik und Phonologie während der „kritischen Periode“ durchaus erreichbar scheinen, wird stark bezweifelt, dass eine Person, die das zweite linguistische System erst nach dieser Zeitspanne erwirbt, akzentfrei sprechen könnte. Aus diesem Grund müsste eher von einer kritischen Periode für die Aussprache ausgegangen werden.³¹² Auch Baker äußert Zweifel an Lennebergs Theorie und stellt fest, dass es keine kritische Periode für den Fremdspracherwerb gibt; vielmehr müssten die frühe Kindheit und die Schulzeit als „vorteilhafte Phasen“ – sogenannte „advantageous periods“ – gesehen werden.³¹³

Wie anhand dieses Abschnitts der Arbeit gezeigt werden konnte, gibt es *das* optimale Alter für den Zweitspracherwerb nicht, denn auch Erwachsene sind durchaus in der Lage eine fremde Sprache zu erlernen und das sprachliche Niveau eines Muttersprachlers zu erreichen. Lennebergs Hypothese der kritischen Periode besitzt daher keine allgemeine Gültigkeit für den Zweitspracherwerb, da mittlerweile bewiesen ist, dass das Fremdsprachenlernen auch nach der Pubertät problemlos möglich ist. Baker kommt deshalb zu dem treffenden Ergebnis, dass „[t]he view of a biologically constrained and specialized language acquisition device that is turned off at puberty is not correct“³¹⁴. Letztlich kann die Frage, ob es ein optimales Alter für den Zweitspracherwerb gibt, nicht eindeutig beantwortet werden, denn die Forschungsmethoden auf diesem Gebiet können aufgrund ihrer Vielfältigkeit nicht miteinander vereint werden. Ferner können auch die Lebensumstände und die Bedingungen, unter denen der Zweitspracherwerb stattfindet, nur sehr schwer verglichen werden. Aus diesem Grund ist die Frage nach einem optimalen Alter für die

³¹⁰ Ebd.

³¹¹ Nauwerck (2005): Zweisprachigkeit im Kindergarten, S. 49.

³¹² Cunningham-Andersson, Una; Andersson, Staffan (2008): Growing up with Two Languages. A Practical Guide. 2. ed., reprinted. London, S. 56.

³¹³ Baker (2006): Foundations of Bilingual, S. 129.

³¹⁴ Baker (2006): Foundations of Bilingual, S. 129.

Thematik dieser Arbeit (aber auch grundsätzlich) nicht geeignet, um zu einem eindeutigen Ergebnis zu gelangen. Sie muss differenzierter gestellt werden. Auch Oksaar kommt zu diesem Ergebnis und stellt fest, dass es sinnvoller wäre spezifischere Fragestellungen zu formulieren, die sich z.B. auf den zeitlich günstigen Erwerb bestimmter Sprachfertigkeiten konzentrieren.³¹⁵

3.5 Code-switching und Code-mixing

In diesem Teil der Arbeit soll das Thema „Sprachmischungen“ im Zentrum der Untersuchungen stehen. Da das Phänomen des Sprachwechsels bzw. der Sprachmischung bereits in mehreren Abschnitten der Arbeit angesprochen wurde, soll im Folgenden erläutert werden, was genau darunter zu verstehen ist und wie sich diese Mischungen innerhalb des bilingualen Sprachgebrauchs äußern. Bei den Betrachtungen zum natürlichen Zweitspracherwerb und dessen Methoden konnte festgestellt werden, dass bilinguale Kinder bereits sehr früh in der Lage sind, beide Sprachsysteme voneinander zu trennen und diese bestimmten Personen zuzuordnen. Inwieweit wird diese frühzeitige Kompetenz innerhalb des bilingualen Spracherwerbsprozesses von Sprachmischungen (negativ) beeinflusst und handelt es sich dabei um eine Störung des kindlichen Spracherwerbs?

Generell werden Sprachmischungen in der Wissenschaft als Wörter, Sätze oder Situationen verstanden, in denen zweisprachige Personen im Gespräch mit anderen Bilingualen ihre beiden Sprachen gleichzeitig verwenden.³¹⁶ Diese Erscheinung wird in der Zweisprachigkeitsforschung unter der Bezeichnung des „Code-switching“³¹⁷ geführt. Dabei handelt es sich um ein, für bilinguale Sprecher charakteristisches, Verhalten. Das Code-switching wird hierbei als eine Erscheinung verstanden, bei der zweisprachige Personen während einer Unterhaltung (oder innerhalb eines Satzes) dazu neigen, beide Sprachen gleichzeitig zu benutzen und zwischen den Sprachen hin und her zu wechseln.³¹⁸ Die Linguisten Milroy und Muysken liefern in der Einführung ihrer Publikation „One Speaker, Two Languages: Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching“ eine rein deskriptive Definition für das Phänomen. Dabei handele es sich

³¹⁵ Oksaar (2003): Zweitspracherwerb, S. 56.

³¹⁶ Müller (2007): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung, S. 183.

³¹⁷ In der sprachwissenschaftlichen Fachliteratur trifft man auf verschiedene Rechtschreibformen „Code-Switching“, „code-switching“, „code switching“ und „codeswitching“ haben jedoch alle dieselbe Bedeutung.

³¹⁸ Müller (2007): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung, S. 183.

um „[t]he alternative use by bilinguals of two or more languages in the same conversation.“³¹⁹ Hoffmanns Beschreibung für das Code-switching vermittelt jedoch einen etwas ausführlicheren Einblick in die Thematik:

„The most general description of code-switching is that it involves the alternate use of two languages or linguistic varieties within the same utterance or during the same conversation.“³²⁰

Laut Natascha Müller, bedeute „Sprachmischung“ wörtlich genommen, dass Wörter oder Sätze aus einer Sprache A in die einer Sprache B übernommen werden, oder dass durch das Mischen ein Satz entsteht, der die Elemente beider Sprachen beinhaltet.³²¹

Weiter schreibt sie, dass jedoch gewisse Voraussetzungen für die Aktivierung dieses Verhaltens gegeben sein müssen: Der Einsatz des Code-switching ist stark abhängig von dem jeweiligen Gesprächspartner einer zweisprachigen Person. Sobald sich der bilinguale Sprecher in einer Gesprächssituation mit einem monolingualen Sprecher befindet, muss er lediglich die Sprache verwenden, die beide Kommunikationspartner verstehen. Die jeweilige zweite Sprache wird während der Konversation deaktiviert. Anders verhält es sich jedoch bei Unterhaltungen mit anderen Zweisprachigen, die die gleichen Sprachen beherrschen. In dieser Situation sind die Voraussetzungen für das Code-switching gegeben, da beide Sprachen zur Verständigung benutzt werden können. Diese Voraussetzung wird auch als „bilingual mode“ bezeichnet.³²² Es handelt sich dabei also um die Fähigkeit, eine bestimmte Sprache, unter Berücksichtigung der Situation und des jeweiligen Gesprächspartners, zu verwenden.

Eine weitere typische Form, die im Zusammenhang mit dem bilingualen Spracherwerb auftritt, ist das sogenannte „Code-mixing“ bzw. „language mixing“³²³. Das Code-mixing wird im Bereich der Bilingualitätsforschung überwiegend als ein, den Spracherwerbsprozess negativ beeinflussender, Faktor wahrgenommen³²⁴ und wird häufig in Verbindung mit dem kindlichen Sprachgebrauch verwendet. Tracy stellt für das Auftreten kindlicher Sprachmischungen fest, dass Kinder zwar in der Lage sind,

³¹⁹ Milroy, Lesley; Muysken, Pieter (1995): One Speaker, Two Languages. Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching. 1. publ., Cambridge, S. 7. Zitiert nach: Müller (2007): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung, S. 184.

³²⁰ Hoffmann (2006): An Introduction to Bilingualism, S. 110.

³²¹ Müller (2007): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung, S. 183.

³²² Ebd.

³²³ Ebd., S. 185.

³²⁴ Müller (2007): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung, S. 183.

beide Sprachen schon sehr früh voneinander zu trennen, doch dass es dennoch zu intensiven Mischphasen kommen kann.³²⁵ So könne für den bilingualen Spracherwerb festgestellt werden, dass das Code-mixing bei Kindern bis zu einem Alter von etwa drei Jahren häufiger auftritt.³²⁶ Dieses Verhalten äußert sich dadurch, dass innerhalb eines Satzes beide Sprachen miteinander vermischt werden. Müller führt dazu folgendes Beispiel zweier Deutsch-Franzosen an, die sich in einer französischen Stadt miteinander unterhalten:

- „A: *„Je pense que es ist zu spät, um nach Hause zu fahren.“*
(*„Ich glaube, dass...“*)
- B: *„C'est vrai. Alors, gehen wir direkt au cinéma!“*
(*„Das ist wahr. Na dann gehen wir direkt ins Kino.“*)³²⁷

Sprachwissenschaftler sind sich allerdings weder einig darüber warum es Phasen gibt, in denen stärker gemischt wird, noch könne man sich erklären wodurch sie beendet werden.³²⁸ Kielhöfer & Jonekeit sehen das kindliche Mischverhalten allerdings als Vorteil, denn *„Sprachspiele, Zitate, Anspielungen, metasprachliche Kommentare lassen sich mit Hilfe zweier Sprachen oft effektvoller gestalten als nur mit einer“*.³²⁹

Fast alle Studien zum bilingualen Spracherwerb im Kindesalter haben gezeigt, dass bei zweisprachigen Kindern, unabhängig vom Verhalten der Umwelt, ein Code-mixing stattfindet.³³⁰ Diese kindlichen Sprachmischungen werden allerdings anders behandelt und analysiert als das Code-switching erwachsener Zweisprachiger. Beide Formen von Sprachmischungen, die von Erwachsenen und die von Kindern, müssen unabhängig voneinander betrachtet werden. Während sich bei einem erwachsenen Bilingualen beide Sprachsysteme bereits vollständig entwickelt haben, befindet sich das zweisprachige Kind immer noch innerhalb des Spracherwerbsprozesses. Es hat die grammatischen Systeme beider Sprachen folglich noch nicht erworben. Daher müsse davon ausgegangen werden, dass es bei Kindern zu mehr „nicht-regelgeleiteten Mischungen“ kommt.³³¹

³²⁵ Tracy (2008): *Wie Kinder Sprachen lernen*, S. 106.

³²⁶ Müller (2007): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*, S. 188.

³²⁷ Ebd., S. 187.

³²⁸ Ebd., S. 188.

³²⁹ Kielhöfer; Jonekeit (2006): *Zweisprachige Kindererziehung*, S. 44.

³³⁰ z.B. Taeschner (1983): *The Sun is Feminine*.

³³¹ Müller (2007): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*, S. 189.

Sprachmischungen werden in der Fachliteratur unter zwei gegensätzlichen Positionen betrachtet. Während manche Sprachwissenschaftler das Code-switching als einen kreativen Aspekt der Bilingualität sehen, wird es auf der anderen Seite als ein die Sprache zersetzender Faktor dargestellt.³³² Einigkeit herrscht allerdings darüber, dass von zwei verschiedenen Arten des Code-switching ausgegangen werden muss. Die Spracherwerbsforschung unterscheidet zwischen einem sogenannten inter-sententialen und einem intra-sententialem Code-switching.³³³ Bei dem ersten Mischtyp wechselt der bilinguale Sprecher die Sprachen zwischen verschiedenen Äußerungen, wobei jeder Satz in einer oder der anderen Sprache gesprochen wird. Bei dem zweiten Typus wechselt der Sprecher innerhalb einer Äußerung, d.h. innerhalb eines Satzes zwischen den beiden Sprachen.³³⁴

Bis zu den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts fand das Phänomen des Code-switching im Bereich der Bilingualitätsforschung kaum Beachtung, da es, wie auch das Code-mixing, als fehlende Kompetenz zweisprachiger Personen gesehen wurde, beide Sprachen vollständig voneinander trennen zu können. In den Folgejahren kam dem Phänomen jedoch große (empirische und theoretische) Aufmerksamkeit seitens der Wissenschaft zu, nachdem eine Reihe von Artikeln über dieses „Problem der Zweisprachigkeit“ veröffentlicht wurde.³³⁵ Wie bereits gezeigt werden konnte, können bilinguale Kinder, entgegen aller kritischen Meinungen, ihre beiden Sprachen von Beginn an trennen. Ebenso verwenden sie die Sprachen unter Berücksichtigung pragmatischer und soziolinguistischer Aspekte.³³⁶ Dieses Ergebnis ist auch von besonderer Bedeutung für das Phänomen der Sprachmischungen, da es einerseits zeigt, dass das Code-switching (wie auch das Code-mixing) keine Störung des bilingualen Spracherwerbsprozesses darstellen, andererseits verdeutlicht dies noch einmal, dass bei dem natürlichen Erwerb zweier Sprachen im Kindesalter von zwei Sprachsystemen ausgegangen werden muss. Die Sprachmischungen bilingualer Kinder müssten als Interaktion zwischen den beiden Sprachen verstanden werden.³³⁷ Diese Forderung weist noch einmal darauf hin, dass es sich tatsächlich um zwei interagierende Sprachsysteme handele und nicht um ein einziges, das beide Systeme beinhaltet. Zu guter letzt, und um die Frage nach dem Störfaktor hinsichtlich des bilingualen Spracherwerbsprozesses

³³² Hoffmann (2006): *An Introduction to Bilingualism*, S. 109.

³³³ Romaine (2006): *Bilingualism*, S. 122.

³³⁴ Ebd., S. 122f.

³³⁵ Hamers; Blanc (2000): *Bilinguality and Bilingualism*, S. 258.

³³⁶ Müller (2007): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*, S. 188.

³³⁷ Ebd.

erneut aufzugreifen, zeigt Tracy, dass es sich bei Sprachmischungen (weder bei Erwachsenen noch bei Kindern) keineswegs um ein Defizit im Sprachgebrauch oder ein Anzeichen eines Chaos³³⁸ handle.

³³⁸ Tracy (2008): Wie Kinder Sprachen lernen, S. 106.

4. Über den gesellschaftlichen Umgang mit Zweisprachigkeit

Trotz der Tatsache, dass das Aufwachsen mit zwei Sprachen heute zum Alltag vieler Menschen gehört, wird das Thema der frühen Bilingualität immer wieder in den Mittelpunkt der Diskussion gestellt, da es auch weiterhin mit vielen positiven und vor allem negativen Meinungen in Verbindung gebracht wird. Bei näherer Betrachtung wird sich allerdings herausstellen, dass diese Urteile zumeist auf unbedachten Generalisierungen und Unwissenheit basieren, die in den seltensten Fällen wissenschaftlich belegt werden können. Insofern handelt es sich weniger um rational gefasste Urteile zu Zweisprachigkeit, sondern vielmehr um vorurteilbehaftete Denkweisen. Auf welchen Annahmen diese Urteile beruhen, soll in diesem Abschnitt der Arbeit dargelegt werden. Zusätzlich leistet die Bearbeitung dieses Punktes einen wesentlichen Beitrag zum Thema „Bilingualität im Schulwesen“, da insbesondere der frühe Zweitspracherwerb in der Schule häufig im Fokus der Kritik steht. Der Abschnitt gliedert sich in zwei Teile: zu Beginn sollen die negativen Vorurteile, im Anschluss daran die positiven Anschauungen gegenüber der Zweisprachigkeit dargestellt und diskutiert werden.

4.1 Negative (Vor-)Urteile gegenüber Zweisprachigkeit

Im Folgenden sollen einige negative Vorurteile über die Bilingualität aufgeführt werden, die zu großen Teilen der deutschen Fachliteratur aus den Jahren vor 1950 entstammen. Jedoch scheinen diese auch in der heutigen Zeit nicht an Aktualität verloren zu haben.³³⁹ Wiczerkowski fasst diese Negativurteile in seiner im Jahre 1965 veröffentlichten Publikation „Frühe Zweisprachigkeit“ folgendermaßen zusammen:

„Man befürchte sprachliche und intellektuelle Schäden, Intellektualisierung und eine einseitige Verstandesentwicklung (Geissler), eine verstandeseinseitige Zergliederung und einen Mangel an bildender Kraft zur gedanklichen Synthese (Sander), eine allgemeine Ungeschicklichkeit, Linkshändigkeit und Stottern (Henns), Nervosität, Zerfahrenheit und Minderwertigkeitsgefühle (Schmidt-Rohr), eine Verarmung des Gefühlslebens und ein berechnendes Wesen (Geissler), eine Selbstüberschätzung, Doppelzüngigkeit und einen händlerischen

³³⁹ Kielhöfer; Jonekeit (2006): Zweisprachige Kindererziehung, S. 9.

*Relativismus (Blocher), eine charakterliche Labilität und Oberflächlichkeit (Spendrin), Mattheit, Passivität, Verzagttheit, Furcht, Verlust des Gleichgewichts und Unehrllichkeit (Ghibu), ja selbst eine Anfälligkeit zu Schizophrenie (Vasterling) – alles in allem eine weite Skala abnormaler Reaktionen, die zu denken gibt.*³⁴⁰.

Werden diese „Argumente“ gegen die zweisprachige Erziehung des Kindes genauer betrachtet, so haben sie doch wenig gemein mit unserem heutigen allgemeinen Bild von Bilingualität. Vielmehr haben sich Einstellungen entwickelt, die den frühzeitigen Erwerb einer Fremdsprache (sowohl simultan als auch sukzessiv) befürworten. Diese sollen jedoch erst an späterer Stelle aufgegriffen werden.

Zwar sind die heutigen Negativurteile, im Vergleich zu Wieczerkowskis Zusammenstellung von frühen (deutschen) Vorurteilen, seltener völkisch-national geprägt, doch auch in der aktuellen Debatte um den frühen Zweitsprachunterricht stehen teilweise national-ideologische Vorstellungen im Vordergrund. So werden beispielsweise Äußerungen, wie „In Deutschland spricht man deutsch!“ in einem sozialpolitischen Kontext betrachtet.³⁴¹ Zweifellos bilden gute Sprachkenntnisse die Voraussetzung für gesellschaftliche, schulische und berufliche Erfolge. Allerdings deuten derartige Äußerungen auf das Unverständnis für bilinguale Lebenssituationen hin. Gleichzeitig wird die Tatsache ignoriert, dass monolinguale Kulturen auf der ganzen Welt so gut wie nicht mehr existieren.³⁴² Kielhöfer & Jonekeit berichten, dass zirka die Hälfte der Menschheit problemlos in plurilingualen Gesellschaften lebt.³⁴³ Allerdings zeigen Meinungen wie diese auch, dass die Sprache, im Bewusstsein vieler Menschen, nicht nur als ein Kommunikationsmittel dient, sondern dass es sich dabei ebenso um ein Symbol handelt, durch welches die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Sprachgemeinschaft indiziert wird.³⁴⁴ Daher sind es auch vornehmlich monolinguale Personen, die dazu neigen anderssprachige Menschen stereotypisch in Kategorien einzuteilen, um eine Haltung gegenüber dem „Anderen“ bzw. dem „Fremden“ genauer bestimmen zu können.³⁴⁵ Verschiedene Studien haben gezeigt, dass auch das Prestige einer Sprache einen wesentlichen Einfluss auf die Einstellung eines Menschen dieser

³⁴⁰ Wieczerkowski (1965): Frühe Zweisprachigkeit, S. 5.

³⁴¹ Leist-Villis (2008): Elternratgeber Zweisprachigkeit, S. 42.

³⁴² Ebd., S. 43.

³⁴³ Kielhöfer; Jonekeit (2006): Zweisprachige Kindererziehung, S. 10.

³⁴⁴ Abdelilah-Bauer (2008): Zweisprachig aufwachsen, S. 147.

³⁴⁵ Ebd.

gegenüber haben kann. So stellt Abdelilah-Bauer fest, dass „*die Bewertung einer Person [...] durch den Wert bestimmt [wird], den man ihrer Sprache zuerkennt*“.³⁴⁶ Tracy bestätigt die Auffassung, dass Mehrsprachigkeit erst dann positiver gesehen wird, wenn die jeweilige Sprache über ein gewisses Prestige verfügt. Im Gegensatz dazu, würden Sprachen, deren Beherrschung sich nicht als zusätzliche Qualifikation auf dem Arbeits- und Bildungsmarkt erweisen, als irrelevant oder hinderlich betrachtet.³⁴⁷ Wie bereits in Abschnitt 2.2.3 der Arbeit gezeigt werden konnte, können negative Haltungen einer Minoritätensprache gegenüber und die von den Eltern eventuell unbewusst unterstützte Überbewertung der dominanten Sprache der Umgebung zu einer Sprachverweigerung oder zu einer Stagnation innerhalb des bilingualen Spracherwerbsprozesses führen. Verfügt das Kind zusätzlich über ein zu geringes Selbstwertgefühl, kann das zur Folge haben, dass sich das Kind von der Familie und deren Sprache entfernt.³⁴⁸ Wie die Beispiele Wiczerczkowskis verdeutlichen, wurde die Zweisprachigkeit in der früheren Sprachwissenschaft als etwas Unnatürliches, ja sogar Krankhaftes, gesehen.³⁴⁹ Trotz empirisch fundierter Belege, dass es sich bei dem bilingualen Spracherwerb um einen natürlichen Prozess handelt, der die Entwicklung des Kindes keineswegs negativ beeinflusst, werden auch teilweise in der heutigen Fachliteratur die Vorurteile pädagogisch-psychologisch untermauert. Ein weiteres Vorurteil, das deshalb häufig im Zusammenhang mit früher Bilingualität genannt wird, ist die angebliche Überforderung des Kindes durch den frühzeitigen Erwerb von zwei Sprachen. Dieses soll im Folgenden ausführlicher betrachtet werden.

In einer Publikation zur Thematik des Einflusses einer Zweitsprache auf die kindliche Sprachbeherrschung, stellt der Sprachwissenschaftler Leo Weisgerber fest, dass das Kind durch den frühen Erwerb einer weiteren Sprache überfordert werde:

„Wie stark der sprachliche Entwicklungsgang eines Menschen durch das Hinzutreten einer zweiten Sprache betroffen wird, zeigen uns am deutlichsten die Beobachtungen über Zweisprachigkeit in der frühen Kindheit. Beobachter aus allen Ländern stimmen darin überein, daß Kinder, die von Jugend auf zweisprachig sind, in ihrer geistigen Entwicklung nicht etwa gefördert, sondern

³⁴⁶ Ebd., S. 148.

³⁴⁷ Tracy, Rosemarie (2007): Wieviele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.) (2007): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Tübingen, S. 69-92, hier: S. 87.

³⁴⁸ Ebd., S. 150.

³⁴⁹ Brohy, Claudine (1992): Das Sprachverhalten zweisprachiger Paare und Familien in Freiburg/Fribourg (Schweiz). (Germanistica Friburgensia, 14), Freiburg, S. 22.

*geschädigt werden, und diese Schäden wiegen besonders schwer, wenn die Schule zweisprachig ist in dem Sinne, daß das Kind, das vom ersten Schuljahr an eine fremde Sprache lernen muß, sich auch tatsächlich dieser Sprache bedienen, in ihr denken und arbeiten soll. Unter solchen Umständen ist also der Unterricht in fremden Sprachen keine Förderung der sprachlichen Bildung, sondern ein Eingriff in die Entwicklung des Kindes, der die allergrößten Bedenken weckt.*³⁵⁰

Weisgerbers Ansichten über den frühzeitigen Erwerb einer zweiten Sprache dürfen keineswegs als überholt betrachtet werden, denn sie besitzen auch heute noch eine gewisse Gültigkeit. Viele Menschen argumentieren, dass der simultane Spracherwerb zu einer Überforderung der Kinder führt und dass erst eine Sprache richtig gelernt werden sollte, bevor eine zweite hinzukommt. Woher diese Vorurteile stammen ist allerdings unklar. Es kann jedoch angenommen werden, dass Erwachsene oft ihre eigenen Erfahrungen, im Hinblick auf den Fremdspracherwerb, (fälschlicherweise) in ihre Einstellungen bzw. ihre Haltung gegenüber dem kindlichen Spracherwerb einfließen lassen. Doch nicht nur monolinguale Eltern stellen sich die Frage nach einer Überforderung ihrer Kinder. Auch viele Eltern, die ihre Kinder zweisprachig erziehen, sind sich zum Teil unsicher darüber, ob sie das Kind mit zwei Sprachen nicht überfordern.³⁵¹ Unsicherheiten bezüglich des Verhaltens, treten besonders dann auf, wenn die Sprachentwicklung nicht wie erhofft verläuft. Der Sprachentwicklungsprozess zweisprachiger Kinder wird jedoch häufig nicht nur von den Eltern des Kindes analysiert, sondern ebenso durch das Umfeld, welches die sprachlichen Fortschritte oftmals kritischer beurteilt, als es bei monolingualen Kindern der Fall wäre.³⁵² Deshalb kommt es teilweise vor, dass die verzögerte Entwicklung eines monolingualen Kindes mit dessen Alter in Verbindung gebracht wird („Sie ist ja noch so klein.“), während bei bilingualen Kindern die Ursache meist in der Zweisprachigkeit gesucht wird („Seine zwei Sprachen überfordern ihn.“).³⁵³

Wie jedoch schon weiter oben beschrieben wurde, hat die neuere Forschung gezeigt, dass Kinder weder mit der natürlichen, simultanen Zweisprachigkeit noch mit dem

³⁵⁰ Weisgerber, Leo (1932): Muttersprachliche Bildung, S. 151f. In: Eggersdorfer, Franz Xaver; Ettliger, Max; Raederscheidt, Georg (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. 2. Bd., Teil 4. Zitiert nach: Wiczorkowski (1965): Frühe Zweisprachigkeit, S. 28.

³⁵¹ Leist-Villis (2008): Elternratgeber Zweisprachigkeit, S. 47.

³⁵² Ebd.

³⁵³ Ebd.

frühen Zweitspracherwerb, der meist im institutionellen Rahmen stattfindet, überfordert sind.³⁵⁴ Zwar schließen diese sprachwissenschaftlichen Erkenntnisse eine Überforderung nicht aus, doch hängen Überforderungen (wenn sie auftreten) meist nicht mit dem bilingualen Spracherwerb selbst, sondern mit dem Verhalten oder der Interaktion mit den Eltern oder Lehrern, zusammen. Werden zu hohe Korrektheitsansprüche an die schwache Sprache des Kindes gestellt, kann sich das Kind unter Umständen unter Druck gesetzt fühlen, was sich negativ auf den Spracherwerb, aber auch auf den Sprachgebrauch auswirken könnte. Aus diesem Grund sollten Sprachmischungen, die bereits im dritten Kapitel beschrieben wurden, nicht vollkommen abgestellt werden.³⁵⁵ Cummins stellt zusammenfassend noch einmal fest, dass sich das Erlernen einer zweiten Sprache nicht negativ auf die erste Sprache auswirkt. Vielmehr stärken sich die Sprachen gegenseitig. Je besser beide Sprachen beherrscht würden, umso positiver wären auch die Auswirkungen auf die kognitiven Fähigkeiten des Kindes, welche sich besonders im schulischen Bereich bemerkbar machen würden.³⁵⁶ Kielhöfer & Jonekeit plädieren jedoch dafür, dass der bilinguale Spracherwerb und das Schreiben in beiden Sprachen nicht parallel erlernt werden sollen.³⁵⁷ Diese Problematik soll an dieser Stelle allerdings nicht weiter thematisiert werden.³⁵⁸

Ein weiteres „Argument“, das von den Kritikern des frühen Zweitspracherwerbs häufig geäußert wird, ist, dass bilinguale Kinder weder die eine noch die andere Sprache richtig beherrschen. Wie bereits zuvor in Abschnitt 2.3.3 erläutert, stimmt es, dass zweisprachig aufwachsende Kinder beide Sprachen in den seltensten Fällen perfekt und auf einem gleichen Niveau beherrschen werden, da sie, in der Regel, über eine starke und eine schwache Sprache verfügen. Jedoch ist die starke Sprache eines bilingualen Kindes durchaus mit den Sprachkompetenzen eines monolingualen Kindes zu vergleichen.³⁵⁹ Im Gegensatz zur dominanten Sprache, zeigt sich die schwache Sprache auffälliger, was den Sprachgebrauch betrifft. Diese Schwierigkeiten stehen oftmals in

³⁵⁴ Tracy, Rosemarie (2007): *Wieviele Sprachen passen in einen Kopf?*, S. 87.

³⁵⁵ Kielhöfer; Jonekeit (2006): *Zweisprachige Kindererziehung*, S. 82.

³⁵⁶ Cummins, Jim (1984): *Bilingualism and Special Education. Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon.

³⁵⁷ Kielhöfer; Jonekeit (2006): *Zweisprachige Kindererziehung*, S. 90.

³⁵⁸ Für einen weiteren Überblick über wichtige Fertigkeiten im frühen Fremdsprachenlernen, siehe: Rymarczyk, Jutta (2008): *Früher oder später? Zur Einführung des Schriftbildes in der Grundschule*. In: Böttger, Heiner (Hrsg.) (2008): *Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen: ausgewählte Tagungsbeiträge*, Nürnberg 2007. München, S. 170-182.

³⁵⁹ Ebd.

Verbindung mit zeitweise auftretenden Sprachmischungen oder Interferenzen³⁶⁰; in der schwachen Sprache kann es jedoch auch zu gewissen Verspätungen innerhalb der Sprachentwicklung gegenüber Einsprachigen kommen. Kielhöfer & Jonekeit betonen allerdings, dass ebenso die schwache Sprache in einer Art und Weise beherrscht wird, die eine problemlose Kommunikation ermöglicht.³⁶¹ Die oftmals vertretene Theorie einer, durch die frühe Bilingualität auftretenden, „doppelten Halbsprachigkeit“ (*Semilingualismus*³⁶²) darf somit nicht für alle zweisprachig aufwachsenden Kinder verallgemeinert werden, da sie sich nur in Einzelfällen bestätigt, in denen wichtige Erziehungsprinzipien verletzt wurden.³⁶³ Wendlandt sieht die Ursachen für diese doppelte Halbsprachigkeit in mehreren verschiedenen Faktoren, die insgesamt den bilingualen Spracherwerbsprozess negativ beeinflussen. Die Hauptgründe hierfür lägen in ungünstigen Sozialisationsbedingungen; der Nichtpraktizierung oder dem Verbot der Muttersprache im Kindergarten; in dem inkonsequenten Gebrauch der beiden Sprachen; in einer Überforderung durch die Zweitsprache; in der unzureichenden Weiterförderung der Muttersprache oder aber auch in der Überforderung durch die Mehrsprachigkeit.³⁶⁴ Um eine solche Negativentwicklung frühzeitig auszuschließen, ist es unerlässlich, dass die Eltern der Kinder eine funktionale Sprachtrennung praktizieren, die nur funktionieren kann, wenn beide Sprachen konsequent getrennt werden. Ebenso wichtig sind eine positive Einstellung gegenüber der bilingualen Spracherziehung von Seiten der Umwelt und die Zuwendung der Eltern.³⁶⁵ Nachdem die wichtigsten negativen Vorurteile bezüglich der frühen Zweisprachigkeit dargestellt und diskutiert wurden, soll nachstehend auf die, in der Fachliteratur genannten, positiven Ansichten zum bilingualen Spracherwerb eingegangen werden.

4.2 Positive (Vor-)Urteile gegenüber Zweisprachigkeit

Nachdem im vorherigen Abschnitt der Arbeit lediglich die Negativurteile über Zweisprachigkeit betrachtet wurden, soll im Folgenden auch die Gegenposition genauer erläutert und analysiert werden. Kielhöfer & Jonekeit haben die gängigsten positiven

³⁶⁰ Unter „Interferenz“ ist im Zusammenhang mit der Zweisprachigkeit gemeint, dass eine Sprache die andere Sprache beeinflusst. Interferenzen wirken sich in Bezug auf die Aussprache, auf die Grammatik und/oder auf die Lexik einer anderen Sprache aus, indem das Sprachsystem der einen Sprache auf die andere übertragen wird.

³⁶¹ Kielhöfer; Jonekeit (2006): Zweisprachige Kindererziehung, S. 91.

³⁶² Wendlandt (1995): Sprachstörungen im Kindesalter, S. 86.

³⁶³ Kielhöfer; Jonekeit (2006): Zweisprachige Kindererziehung, S. 90.

³⁶⁴ Wendlandt (1995): Sprachstörungen im Kindesalter, S. 86.

³⁶⁵ Kielhöfer; Jonekeit (2006): Zweisprachige Kindererziehung, S. 91.

Einstellungen bzw. Vorstellungen in ihrer Monographie „Zweisprachige Kindererziehung“ kurz zusammengefasst. Demnach wären bilinguale Kinder toleranter und weltoffener als monolinguale Kinder; sie seien intelligenter und hätten weniger Schwierigkeiten Sprachen zu erlernen; auch lernten sie die zweite Sprache „spielend leicht“, während Schulkinder mehr Mühe dabei hätten.³⁶⁶ Bei genauerer Betrachtung der Einstellungen gegenüber Zweisprachigkeit wird jedoch deutlich, dass nur einem Argument ohne Einschränkungen sofort zugestimmt werden kann, nämlich dem Urteil, dass Kinder bei einem simultanen Spracherwerb beider Sprachen weniger Schwierigkeiten haben, als Kinder (oder Erwachsene), die die Zweitsprache sukzessiv, z.B. in der Schule, erwerben. Grosjean schreibt zu diesem Phänomen:

„Whatever the factors that lead to childhood bilingualism – societal or personal, planned or not – most observers agree that children have great facility in becoming bilingual or even multilingual.“³⁶⁷

Das bilinguale Kind erwirbt die Sprache ohne große Anstrengungen oder spezielle Übungen; der Spracherwerb vollzieht sich automatisch. Die Voraussetzung hierfür wird allerdings in einem kontinuierlichen, intensiven und vielfältigen Sprachangebot gesehen³⁶⁸, und in dem täglichen Kontakt zu den Sprachen, die jedoch eine bestimmte Funktion erfüllen müssen.³⁶⁹ Zusammenfassend betrachtet, handelt es sich hierbei um ein (Vor-)Urteil über Bilingualität, welches prinzipiell bestätigt werden kann. Ein weiteres Argument, welches in diesem Abschnitt bisher noch nicht angesprochen wurde, jedoch in Zusammenhang mit dem simultanen Erwerb zweier Sprachen steht, bezieht sich auf die bilinguale Sprachkompetenz. Eine weit verbreitete Meinung besagt, dass Kinder beim frühen Fremdsprachenlernen gegenüber Jugendlichen und Erwachsenen bevorteilt sind, da sie die Sprachen *„besser und vollkommener [lernen], als das später möglich ist“³⁷⁰*. Dies entspricht allerdings nur teilweise der Realität. Wie bereits erörtert, verfügen zweisprachige Kinder über eine starke und eine schwache Sprache. Bei Verwendung der nicht-dominanten Sprache treten häufiger linguistische Mängel auf, als es bei der stärkeren Sprache der Fall ist. Ebenso konnte gezeigt werden, dass es auch älteren Lernern möglich ist, nahezu vollkommene Sprachfertigkeiten zu

³⁶⁶ Ebd., S. 9.

³⁶⁷ Grosjean (1982): *Life with Two Languages*, S. 176.

³⁶⁸ Tracy, Rosemarie (2007): *Wieviele Sprachen passen in einen Kopf?*, S. 87.

³⁶⁹ Mahlstedt (1996): *Zweisprachigkeitserziehung in gemischtsprachigen Familien*, S. 129.

³⁷⁰ Kielhöfer; Jonekeit (2006): *Zweisprachige Kindererziehung*, S. 9.

erwerben. Hinsichtlich dieser Erkenntnisse, können lediglich zwei wesentliche Vorteile genannt werden. Zum einen, kann ein Vorteil darin gesehen werden, dass sich der frühe Zweitspracherwerb relativ problemlos und ohne große Anstrengung vollzieht, zum anderen erwerben Kinder schneller die korrekte Phonologie einer Sprache, als es beispielsweise bei Erwachsenen der Fall ist.

Zusätzlich zu den oben genannten Einstellungen, existieren noch viele weitere positive und negative Vorurteile, die sich allerdings weniger auf die linguistischen Kompetenzen, als vielmehr auf verschiedene Persönlichkeitsmerkmale bilingualer Kinder und auf deren geistige Fähigkeiten beziehen. In diesem Kontext steht auch die Frage nach der Beziehung zwischen Bilingualität und der Intelligenz des zweisprachigen Kindes, die jedoch bereits an anderer Stelle diskutiert wurde. Es sei jedoch noch einmal darauf hingewiesen, dass der aktuelle Forschungsstand keinen direkten Zusammenhang zwischen der Bilingualität eines Kindes und dessen Gedächtnisleistung sieht.

Letztlich kann festgestellt werden, dass der bilinguale Spracherwerb weder für die sprachliche noch für die kognitive Entwicklung des Kindes eine Beeinträchtigung darstellt, allerdings muss das Kind durch seine Umwelt ausreichend unterstützt und gefördert werden.

4.3 Vor- und Nachteile der bilingualen Erziehung

Die Beantwortung der Frage, worin die Vor- und Nachteile von Zweisprachigkeit gesehen werden können, hat sich als relativ schwierig herausgestellt. In der Tat, sind Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit im heutigen Verständnis vieler Menschen zu einer alltäglichen Realität geworden. Fremde Sprachen und Kulturen gehören mittlerweile zum Alltag vieler, sodass die Frage nach den Vor- und Nachteilen meist unbedeutend erscheint.³⁷¹ Die Rezeption und Produktion verschiedener Sprachen haben sich zu einem natürlichen Bestandteil des kommunikativen Alltags entwickelt.

In diesem Zusammenhang stellt sich in erster Linie die Frage, ob und wenn ja, welche Vorteile die bilinguale Erziehung mit sich bringt. Ob es sich bei der Zweisprachigkeit um einen positiven Aspekt handelt, kann, um dies vorweg zu nehmen, schlicht mit einem Ja beantwortet werden. Allerdings erscheint es auf den ersten Blick schwierig,

³⁷¹ Tracy (2008): Wie Kinder Sprachen lernen, S. 59.

konkrete Faktoren zu nennen, die durch eine zweisprachige Erziehung begünstigt werden. Trotzdem soll der Versuch unternommen werden.

Die primäre Voraussetzung, um einen problemlos verlaufenden bilingualen Spracherwerbsprozess gewährleisten zu können, liegt wahrscheinlich in der individuellen Motivation des Kindes begründet, beide Sprachen zu erlernen und diese regelmäßig zu gebrauchen. Ebenso notwendig ist eine positive Grundeinstellung gegenüber der eigenen Zweisprachigkeit, die, wie bereits weiter oben diskutiert wurde, in Verbindung mit den Einstellungen der Umwelt steht. Solange eine Sprache von der Gesellschaft als wenig prestigeträchtig verstanden wird, werden die Meinungen über die Bilingualität einiger Menschen mit negativen Assoziationen behaftet sein. Tracy verdeutlicht, dass die Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit im heutigen Verständnis einen gewissen Nutzen erfüllen muss, damit sie etwas „zählt“ – sie gelte als „*kognitiver Mehrwert*“.³⁷² Daher wird die Beherrschung einer bestimmten Sprache vor allem im wirtschaftlichen Sektor, aber auch generell im Studium oder im Berufsleben, von Vorteil sein. Fremdsprachenkenntnisse sind heutzutage in allen Bereichen der Wirtschaft gefragt; in vielen Firmen sind sie zu einem Einstellungskriterium geworden. Mehrsprachigkeit öffnet, beruflich gesehen, Türen auf der ganzen Welt, die einem Einsprachigen unter Umständen verschlossen bleiben.

Ein weiterer wichtiger Vorteil bezieht sich auf den interkulturellen Bereich. Jede Sprache wird mit einer bestimmten Kultur in Verbindung gebracht. Das Aufwachsen mit zwei Sprachen ermöglicht es der bilingualen Person, zwei Kulturen und somit zwei verschiedene Lebensweisen sowie die Sitten und Gebräuche eines anderen Landes kennenzulernen.³⁷³ Die kulturelle Erfahrungswelt zweisprachig aufwachsender Kinder ist, im Vergleich zur der Einsprachiger, wesentlich größer. Außerdem ist in der Wissenschaft seit langem bekannt, dass zweisprachige Kinder schon sehr früh sogenannte „*metasprachliche Kompetenzen*“³⁷⁴ entwickeln, die ein flexibleres und kreativeres Denken des Kindes begünstigen. Ebenso trägt die bilinguale Sprachentwicklung des Kindes zu einem frühzeitig ausgeprägten Bewusstsein für Sprache bei. Diese metasprachlichen Fähigkeiten können, insgesamt betrachtet, dazu beitragen, sprachliche Barrieren abzubauen und den Kontakt und den Austausch mit anderen Sprachgemeinschaften zu forcieren.

³⁷² Ebd., S. 60.

³⁷³ Mahlstedt (1996): Zweisprachigkeitserziehung in gemischtsprachigen Familien, S. 123.

³⁷⁴ Tracy (2008): Wie Kinder Sprachen lernen, S. 60.

Bezüglich der Nachteile zweisprachiger Kindererziehung muss darauf hingewiesen werden, dass diese nicht in Folge der Bilingualität entstehen, sondern meist durch deren Verhinderung.³⁷⁵ Der Rechtfertigungszwang, dem die zweisprachige Erziehung oftmals unterliegt, wirkt sich dabei besonders nachteilig aus.³⁷⁶ Somit zeigt sich, dass die Ursachen für negative Urteile oftmals nicht in dem Gegenstand selbst zu suchen sind, sondern in der gesellschaftlichen Einstellung ihm gegenüber. Nachteilig wirkt sich sicherlich auch die Tatsache aus, dass die Gesellschaft sich meist schwer damit tut, Kinder angemessen zu fördern – insbesondere im Bereich des Fremdsprachenlernens.

Während in diesem Kapitel der Arbeit vordergründig subjektive Einstellungen und Urteile gegenüber der zweisprachigen Erziehung dargestellt und Negativargumente zu großen Teilen widerlegt werden konnten, soll im folgenden Kapitel die fremdsprachliche Früherziehung im institutionellen Rahmen im Mittelpunkt der Betrachtungen stehen. Der Schwerpunkt soll dabei auf der Einführung des fremdsprachlichen Unterrichts an Primarschulen innerhalb Deutschlands sowie den politisch-wirtschaftlichen Hintergründen dieser Entscheidung liegen.

³⁷⁵ Ebd.

³⁷⁶ Ebd.

5. Die Einführung des frühen Fremdsprachenunterrichts an deutschen Primarschulen

Im Folgenden wird ein Zitat von Henning Wode angeführt, welches verdeutlichen soll, warum der frühe Fremdsprachenunterricht für die bildungspolitische Zukunft Deutschlands von besonderem Interesse sein sollte:

„Nicht nur in Europa ist es unerlässlich, dass Kinder zukünftig die Möglichkeit erhalten, während ihrer Schulzeit mindestens drei Sprachen auf einem funktional angemessenen Niveau zu lernen. Dieses Ziel lässt sich nicht erreichen, wenn der Fremdsprachenunterricht erst in der 5. Klasse im Alter von 10 Jahren beginnt oder in Klasse 3 mit 1-2 Wochenstunden eingeführt wird. Erfahrungsgemäß reicht dann die Zeit gerade, um die erste Fremdsprache durch bilingualen Unterricht in der weiterführenden Schule auf ein funktional angemessenes Niveau zu bringen, aber keineswegs auch für eine zweite. Folglich führt an der Frühvermittlung von Fremdsprachen kein Weg vorbei.“³⁷⁷

Das oben stehende Zitat ist ein gutes Beispiel für die Debatte der letzten Jahre, ob es sinnvoll sei den Fremdsprachenunterricht bereits in der Grundschule einzuführen. Aktuell stellt sich die Frage, ob der Englischunterricht im Primarschulbereich schon ab dem ersten Schuljahr stattfinden sollte. Bisher halten lediglich drei von insgesamt 16 Bundesländern an diesem Konzept fest: Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und, seit Beginn des Jahres 2009, auch Nordrhein-Westfalen.³⁷⁸

Das Kapitel soll der Beantwortung folgender Fragen dienen: Seit wann wird der frühe Fremdsprachenunterricht in Deutschland durchgeführt? Welche Schulversuche bzw. Projekte haben die Entwicklung in Deutschland vorangetrieben? Welche Erkenntnisse ergaben sich aus diesen Untersuchungen und welche Konsequenzen hatten diese für die Institutionalisierung des frühen Fremdsprachenunterrichts an den Primarschulen?

Im ersten Teil des Kapitels soll die Einführung des frühen Fremdsprachenunterrichts aus einer allgemeinen historischen Perspektive betrachtet werden. Im Anschluss daran soll in Abschnitt 5.2 speziell auf zwei verschiedene Schulversuche eingegangen werden, die in den 1960er und 1970er Jahren in Hessen und Niedersachsen durchgeführt wurden

³⁷⁷ Wode, Henning (2004): Frühes Fremdsprachen lernen. Englisch ab Kita und Grundschule ; Warum? Wie? Was bringt es? 1. Aufl. Kiel, S. 6.

³⁷⁸ Helfrich, Heinz (2008): Fremdsprachenlernen ab Klasse 1 – es bleibt noch viel zu tun. In: HotSpot – Das Online-Magazin 03/08. www.grundschule-englisch.de. S. 2-7. Hier: S. 2.

und trotz ihrer frühen Erkenntnisse auf dem Gebiet des frühen Fremdsprachenunterrichts, auch für die aktuelle Debatte zum Englischunterricht in der Grundschule, von besonderem Interesse sind.

5.1 Die fremdsprachliche Früherziehung im institutionellen Rahmen – ein historischer Überblick

Historisch betrachtet, handelt es sich bei der Diskussion über den frühen Fremdsprachenunterricht im institutionellen Rahmen keinesfalls nur um eine Erscheinung der heutigen Zeit. Die fremdsprachliche Früherziehung hat Geschichte. So weist Ulrike Beckmann darauf hin, dass der Fremdsprachenunterricht schon vor dem 20. Jahrhundert in den Lehrplan des Primarschulbereiches integriert war.³⁷⁹ Allerdings wurden die Kinder zu jener Zeit lediglich in den klassischen Sprachen, wie z.B. Latein, unterrichtet.³⁸⁰ Auch war dieser fremdsprachliche Unterricht ausschließlich den mittleren und höheren Gesellschaftsschichten vorbehalten.³⁸¹ Im Zuge der reformpädagogischen Bewegung, zu Beginn des 20. Jahrhunderts, zeigten sich erste Bemühungen zur Einführung eines einheitlichen Schulsystems – der sogenannten „Einheitsschulen“. Trotz dieser Ansätze, hat der Fremdsprachenunterricht zu diesem Zeitpunkt noch nicht die notwendige Aufmerksamkeit erfahren.³⁸² Lediglich an den Freien Waldorfschulen wird seit 1919 der Fremdsprachenunterricht, wahlweise in Englisch und Französisch, ab dem ersten Schuljahr erteilt.³⁸³ Fast parallel unternahmen vereinzelt auch staatliche Schulen den Versuch, einen Fremdsprachenunterricht, beginnend ab der 3. Klasse, einzuführen, allerdings wurden diese Bemühungen nicht systematisch umgesetzt. Spätestens 1933, mit der „Machtergreifung“ der Nationalsozialisten, wurden diese Bestrebungen (vorerst) eingestellt.

Erst zu Beginn der 1960er Jahre sollten diese Ansätze und die damit einhergehende Debatte über die fremdsprachliche Früherziehung in der Primarschule, die von nun an alle Kinder genießen sollten, wiederaufgenommen werden.³⁸⁴ Den Hauptauslöser dafür, sieht Gisela Schmid-Schönbein in dem sogenannten „*Sputnikschock*“, welcher ausgelöst

³⁷⁹ Beckmann, Ulrike (2006): Frühes Fremdsprachenlernen: Historischer Überblick. In: Pienemann, Manfred et. al. (Hrsg.) (2006): Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch. (UTB Pädagogik, Sprachwissenschaft, 2756). Paderborn, S. 11-23. Hier: S. 11.

³⁸⁰ Ebd.

³⁸¹ Ebd.

³⁸² Ebd.

³⁸³ Schmid-Schönbein, Gisela (2001): Didaktik: Grundschulenglisch. 1. Aufl., 1. Dr. Berlin, S. 11.

³⁸⁴ Böttger (2005): Englisch lernen in der Grundschule, S. 15.

wurde durch den ersten künstlichen Erdsatelliten der ehemaligen UdSSR, der in die Erdumlaufbahn geschossen wurde.³⁸⁵ Dieses Ereignis hat weltweit, insbesondere aber in den USA, große Beachtung gefunden.

Die zu Beginn des 20. Jahrhunderts in den USA initiierten Grundschulprogramme, die unter dem Namen „Foreign Languages in Elementary Schools (FLES)“ bekannt sind und anfänglich kaum berücksichtigt wurden, gewannen erst in der Mitte der 1950er Jahre zunehmend an Bedeutung.³⁸⁶ Diese Entwicklung in den USA, wurde vor allem von den westeuropäischen Nationen als Anlass dafür gesehen, eigene Versuche, im Bereich des Frühen Fremdsprachenlernens im Kontext des Grundschulunterrichts, durchzuführen. So hat sich beispielsweise in England das Projekt „French in the Primary School“ etabliert.³⁸⁷ Für die Bundesrepublik Deutschland gaben die 1962 und 1966 in Hamburg stattfindenden UNESCO-Konferenzen den entscheidenden Anstoß. Der kanadische Fremdsprachendidaktiker Hans Heinrich Stern stellte bei der Konferenz 1962 seinen Bericht „Foreign Languages in Primary Education – The Teaching of Foreign or Second Languages to Younger Children“³⁸⁸ vor, welcher sich mit den bisherigen internationalen Erkenntnissen auf dem Gebiet des Frühen Fremdsprachenunterrichts und mit den wissenschaftlichen Theorien zum kindlichen Fremdspracherwerb beschäftigt.³⁸⁹ Schmid-Schönbein kennzeichnet die Entwicklungen, die sich daraus für die Bundesrepublik ergaben, als erste Hochphase des Frühbeginns.³⁹⁰ Allerdings hatten die, in den 1960er und 1970er Jahren in diesem Bereich der Forschung einsetzenden, Versuche (insbesondere in Hessen und Niedersachsen) zum Teil andere Zielvorstellungen für den Fremdspracherwerb in der Grundschule, als es heutzutage der Fall ist.³⁹¹ Der Didaktiker Helmut Sauer bestätigt diesen Eindruck:

„Das dominante Ziel der Versuche der 60er und 70er Jahre galt der Prüfung der Möglichkeiten, durch die Nutzung der Fähigkeiten des Kindesalters die Endleistungen fremdsprachlichen Könnens zu verbessern und zu steigern. Fachübergreifende Ziele wie Erziehung zu Toleranz und Völkerverständigung,

³⁸⁵ Schmid-Schönbein (2001): Didaktik: Grundschulenglisch, S. 12.

³⁸⁶ Beckmann (2006): Frühes Fremdsprachenlernen: Historischer Überblick, S. 12.

³⁸⁷ Schmid-Schönbein (2001): Didaktik: Grundschulenglisch, S. 12.

³⁸⁸ Stern, Hans Heinrich (1963): Foreign Languages in Primary Education: The Teaching of Foreign or Second Languages to Younger Children. [report on an international meeting of experts, 9.- 14. April 1962]. Hamburg.

³⁸⁹ Beckmann (2006): Frühes Fremdsprachenlernen: Historischer Überblick, S. 12.

³⁹⁰ Schmid-Schönbein (2001): Didaktik: Grundschulenglisch, S. 12.

³⁹¹ Ebd.

Relativierung und Erweiterung des muttersprachlich begrenzten Weltbildes galten auch, waren aber sekundär.“³⁹²

Insgesamt betrachtet, sind die Forschungsergebnisse im Zusammenhang mit den ersten Schulversuchen dieser Art, unter anderem durch die Autoren Gundi Gompf³⁹³ sowie Peter Doyé und Dieter Lüttge³⁹⁴, gut belegt worden. Doyés und Lüttges im Jahr 1977 veröffentlichter Abschlussbericht zum Braunschweiger Forschungsprojekt „Frühbeginn des Englischunterrichts“³⁹⁵, ist auch noch für die heutigen Untersuchungen zum Frühen Fremdsprachenerwerb von großer Bedeutung und soll aus diesem Grund in Abschnitt 5.2 der vorliegenden Arbeit thematisiert werden.

Trotz der durchweg positiven Ergebnisse innerhalb dieser Schulversuche, fanden sie Ende der 1970er Jahre ein jähes Ende, da sie weder in der Fachdidaktik noch im bildungspolitischen Bereich die notwendige Aufmerksamkeit erfuhren. Somit scheiterte der Versuch einer Institutionalisierung des Frühen Fremdsprachenunterrichts, aufgrund von „*Reformmüdigkeit*“ bzw. durch das Fehlen eines „*sprachenpolitischen Gesamtkonzepts*“.³⁹⁶ Eine Ausnahme bildet hierbei jedoch das Bundesland Hessen, das den frühen Fremdsprachenunterricht im Fach Englisch fortsetzte und in den Folgejahren um dessen Weiterentwicklung bemüht war.³⁹⁷ Karlheinz Hellwig, der als Leiter des Hannoverschen Schulversuches das Projekt von Anfang an begleitete und mitgestaltete, kritisierte diese Entscheidung mit den folgenden Worten:

„Es ist unverständlich, dass die Gesetzgeber aus den im ganzen positiven Versuchsergebnissen nicht die Konsequenz einer verbindlichen Einführung von Fremdsprachen in das Bildungsgefüge der Grundschule zogen. Leider

³⁹² Sauer, Helmut (1993): Fremdsprachlicher Frühbeginn in der Diskussion. Skizze einer historisch-systematischen Standortbestimmung. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 46, 2, S. 85-94. Hier: S. 85. Zitiert nach: Schmid-Schönbein (2001): Didaktik: Grundschulenglisch, S. 12.

³⁹³ Gompf, Gundi (1975): Englischunterricht auf der Primarstufe. Didaktische Modelle und Perspektiven. (Untersuchungen zum in- und ausländischen Schulwesen, 13). Weinheim.; sowie: Gompf, Gundi (1975): Das „Offenbacher Modell“. Beschreibung eines Schulversuchs. In: Sauer, Helmut (1975): Englisch auf der Primarstufe. Texte und Informationen zum Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts. Paderborn, S. 53-70.

³⁹⁴ Doyé, Peter; Lüttge, Dieter (1975): Das Forschungsprojekt FEU. In: Sauer, Helmut (1975): Englisch auf der Primarstufe. Texte und Informationen zum Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts. Paderborn, S. 35-53.

³⁹⁵ Doyé, Peter; Lüttge, Dieter (1977): Untersuchungen zum Englischunterricht in der Grundschule. Bericht über das Braunschweiger Forschungsprojekt "Frühbeginn des Englischunterrichts", FEU. 1. Aufl. Braunschweig.

³⁹⁶ Hellwig, Karlheinz (1995): Fremdsprachen an Grundschulen als Spielen und Lernen. Dargestellt am Beispiel Englisch. 1. Aufl. Ismaning, S. 19. Zitiert nach: Schmid-Schönbein (2001): Didaktik: Grundschulenglisch, S. 15.

³⁹⁷ Böttger (2005): Englisch lernen in der Grundschule, S. 16.

verschwand das Thema aus der bildungspolitischen und fachdidaktischen Diskussion fast völlig.“³⁹⁸

Der Didaktiker Heiner Böttger sieht die Hauptauslöser für diesen Bruch in zwei wesentlichen Faktoren begründet: Zum einen hätten nicht genügend ausgebildete Lehrkräfte für den frühen Fremdsprachenunterricht zur Verfügung gestanden, zum anderen bestand die Schwierigkeit darin, die Lehrpläne des Primar- und des Sekundarbereiches aufeinander abzustimmen.³⁹⁹

Erst in den 1990er Jahren erhielt die Debatte um die Einführung eines frühen Fremdsprachenunterrichts wieder größere Aufmerksamkeit von Seiten der Bildungspolitik. Die Motive dafür werden vornehmlich in den politischen und wirtschaftlichen Veränderungen Europas gesehen.⁴⁰⁰ Im Zusammenhang mit der offiziellen Gründung der Europäischen Union (EU) im Jahre 1993 und den dadurch entstandenen verbesserten Arbeits- und Lebensbedingungen⁴⁰¹, wurde eine Notwendigkeit in der Vermittlung von umfassenden Fremdsprachenkenntnissen gesehen⁴⁰², um eine „*Erhaltung der kulturellen Vielfalt in Europa*“⁴⁰³ gewährleisten zu können. Laut Hellwig, hätte die Herausforderung des Fremdsprachenunterrichts folglich in der Aufgabe bestanden, gleichsam die kulturelle und die sprachliche Vielfalt zu sichern.⁴⁰⁴ Zu diesem Zweck, forderte der Rat der Europäischen Union, erstmals in einem Beschluss von 1995, die Vorverlegung bzw. Erweiterung des fremdsprachlichen Unterrichts in den Primarschulbereich, um das Ziel der „*Entwicklung und Vervollkommnung der Sprachkompetenz der Bürger*“⁴⁰⁵ zu erreichen. Ungefähr zur gleichen Zeit, im Jahr 1994, befasste sich auch die Kultusministerkonferenz der Länder mit dieser Thematik und veröffentlichte dazu die „Überlegungen zu einem

³⁹⁸ Hellwig, Karlheinz (1995): Fremdsprachen an Grundschulen als Spielen und Lernen. Dargestellt am Beispiel Englisch. 1. Aufl. Ismaning, S. 19. Zitiert nach: Beckmann (2006): Frühes Fremdsprachenlernen: Historischer Überblick, S. 13.

³⁹⁹ Böttger (2005): Englisch lernen in der Grundschule, S. 15.

⁴⁰⁰ Schmid-Schönbein (2001): Didaktik: Grundschulenglisch, S. 16.; Beckmann (2006): Frühes Fremdsprachenlernen: Historischer Überblick, S. 20.

⁴⁰¹ Beckmann (2006): Frühes Fremdsprachenlernen: Historischer Überblick, S. 20.

⁴⁰² Edelhoff, Christoph (2003): Fremdsprachen in der Grundschule – Herausforderung und Wagnis. In: Derselbe (Hrsg.) (2003): Englischunterricht in der Grundschule und darüber hinaus: Eine praxisnahe Orientierungshilfe. (Unterrichts-Perspektiven Fremdsprachen). Frankfurt am Main, S. 143-149. Hier: S. 143.

⁴⁰³ Schmid-Schönbein (2001): Didaktik: Grundschulenglisch, S. 16.

⁴⁰⁴ Hellwig (1995): Fremdsprachen an Grundschulen als Spielen und Lernen, S. 23. Zitiert nach: Beckmann (2006): Frühes Fremdsprachenlernen: Historischer Überblick, S. 20.

⁴⁰⁵ Rat der Europäischen Union (1997): Entschließung des Rates vom 16. Dezember 1997 über die frühzeitige Vermittlung der Sprachen der Europäischen Union. (98/C1/02), AB1. C1 vom 03.01.1998. Luxemburg, Punkt: 8. Zitiert nach: Beckmann (2006): Frühes Fremdsprachenlernen: Historischer Überblick, S. 20.

Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht“⁴⁰⁶. Darin wird die Empfehlung ausgesprochen, den Beginn des Fremdsprachenlernens auf die dritte Jahrgangsstufe, in Verbindung mit der Fortführung dessen in Klasse 5 und/oder dem Erwerb einer weiteren Fremdsprache in einer weiterführenden Schule, zu verlegen.⁴⁰⁶

Neigte man in den 1990er Jahren, im Bereich des frühen Fremdsprachenunterrichts, größtenteils zu sogenannten Begegnungssprachenmodellen, die weniger Wert auf den sprachlichen Aspekt als auf erzieherische und motivationale Ziele legten, wurden in anderen Bundesländern (z.B. Hamburg und Saarland) Konzepte entwickelt, die verstärkt systematisch und lernzielorientiert waren.⁴⁰⁷ Während beim erst genannten Modell die bereits in der Primarschule erworbenen Fremdsprachenkenntnisse in den weiterführenden Schulen nur wenig bzw. gar keine Berücksichtigung fanden, sollte bei dem zweiten, gegensätzlichen Konzept, organisatorisch und inhaltlich an die bereits entwickelten Kompetenzen angeknüpft werden.⁴⁰⁸ Jedoch haben beide Ansätze das gemeinsame Ziel, Interesse für fremde Sprachen und andere Kulturen zu wecken.⁴⁰⁹

Die bundesweite Einführung des frühen Fremdsprachenunterrichts an Grundschulen ab Klasse 3 erfolgte mit Beginn des Schuljahres 2004/2005; Baden-Württemberg verlegte bereits ab dem Schuljahr 2003/2004 als erstes Bundesland den Fremdsprachenunterricht in den Primarschulen auf Klasse 1 und nahm damit eine nationale Vorreiterrolle ein.⁴¹⁰

Mit der flächendeckenden Institutionalisierung einer ersten Fremdsprache in der Grundschule wurden meist verbindliche Vorgaben bezüglich der Aufnahme in die Lehrpläne formuliert. Parallel dazu wurde das Sprachangebot in vielen Bundesländern vergrößert, sodass neben der englischen Sprache auch Minderheitensprachen des jeweiligen Bundeslandes oder, nach dem Prinzip des Begegnungsunterrichts, Sprachen der Nachbarländer in die Lehrpläne eingebunden wurden.⁴¹¹ Allerdings spielt der Englischunterricht an deutschen Grundschulen eine besondere Rolle, da es sich hierbei um die einzige Sprache handelt, die in allen Schulformen auch in der Sekundarstufe weiterführend angeboten wird.⁴¹²

⁴⁰⁶ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister (1994): Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht. Mit Gutachten zum Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn, S. 60.

⁴⁰⁷ Beckmann (2006): Frühes Fremdsprachenlernen: Historischer Überblick, S. 21.

⁴⁰⁸ Ebd.

⁴⁰⁹ Leopold-Mudrack, Annette (1998): Fremdsprachenerziehung in der Primarstufe: Voraussetzungen, Konzept, Realisierung. (Internationale Hochschulschriften, 287). Diss. Univ. München 1998. Münster, S. 14.

⁴¹⁰ Pienemann et. al. (Hrsg.) (2006): Englischwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch. (UTB Pädagogik, Sprachwissenschaft, 2756). Paderborn, S. 7.

⁴¹¹ Beckmann (2006): Frühes Fremdsprachenlernen: Historischer Überblick, S. 22.

⁴¹² Ebd.

5.2 Erste Entwürfe und Versuche der Länder für den frühen Englischunterricht

Wie bereits im vorherigen Abschnitt dargestellt, wurden in den 1960er und 1970er Jahren in Deutschland diverse Schulversuche zum frühen Fremdsprachenerwerb im institutionellen Rahmen, genauer gesagt in den Primarschulen, durchgeführt. Im Folgenden, soll deshalb auf zwei ausgewählte Versuche näher eingegangen werden. Zu Beginn soll das Bundesland Hessen, welches eines der ersten wichtigen Projekte in diesem Bereich durchführte, betrachtet werden. Im Anschluss daran steht der von Peter Doyé initiierte Braunschweiger Schulversuch „Frühbeginn des Englischunterrichts“ im Mittelpunkt der Betrachtungen. Zu Beginn sei jedoch darauf hingewiesen, dass die folgenden Ausführungen lediglich einen Überblick über die ersten Schulversuche zum frühen Fremdsprachenlernen in der Grundschule geben sollen, um den Rahmen der Arbeit möglichst klein zu halten.

Als einer der ersten wichtigen Schulversuche zur fremdsprachlichen Früherziehung nach dem Zweiten Weltkrieg, gilt der im Jahr 1961 in Hessen initiierte Kasseler Schulversuch.⁴¹³ Die Grundidee für das Projekt „Englisch ab dem dritten Schuljahr“ entwickelte sich im Frühjahr 1961 im Zuge eines Kasseler Studienseminars für das Lehramt an höheren Schulen.⁴¹⁴ Da zu diesem Zeitpunkt noch keine geeigneten und vor allem aussagekräftigen Forschungsberichte zum frühen Fremdspracherwerb im Primarschulbereich existierten, orientierten sich die Lehrerinnen und Lehrer vornehmlich an den traditionellen Methoden des Anfangsunterrichts der fünften Klassen.⁴¹⁵ Das Projekt wurde durch zwei wesentliche Fragestellungen angestoßen: Zum einen sollte geprüft werden, welche Auswirkungen der frühere Fremdsprachenunterricht auf die Leistungen der Grundschulkinder hätte⁴¹⁶, zum anderen wollten die an dieser Studie beteiligten Personen untersuchen, wie ein möglichst homogener Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe geschaffen bzw. besser abgestimmt werden könnte.⁴¹⁷ Das eigentliche Ziel dieses Kasseler Schulversuchs bestand letztlich darin, bis zum dritten und vierten Schuljahr einen Grundwortschatz von 500-600 Wörtern zu erreichen, um eine sichere Artikulationsbasis

⁴¹³ Keßler, Jörg-Ulrich (2006): Englischerwerb im Anfangsunterricht diagnostizieren. Linguistische Profilanalysen am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Diss. Univ. Paderborn 2006. Tübingen, S. 29.

⁴¹⁴ Ebd.

⁴¹⁵ Beckmann (2006): Frühes Fremdsprachenlernen: Historischer Überblick, S. 14.

⁴¹⁶ Ebd., S. 14f.

⁴¹⁷ Keßler (2006): Englischerwerb im Anfangsunterricht diagnostizieren, S. 29.

zu schaffen, die den Kindern das freie Sprechen in der englischen Sprache ermöglicht.⁴¹⁸ Diese Vorgabe orientierte sich stark an den Zielen der weiterführenden Schulen. Allerdings wurde dabei bewusst Abstand genommen von der Vermittlung grammatikalischer Regeln, da die Kinder die Sprache intuitiv und durch den häufigen Gebrauch einzelner Wendungen erlernen sollten.⁴¹⁹

Zwar handelte es sich beim Kasseler Schulversuch um einen wichtigen Teil eines Konzeptes zur Institutionalisierung des frühen Fremdsprachenunterrichts, doch gestaltete sich dessen Weiterführung in den Folgejahren äußerst schwierig, da sich die Sekundarstufe oftmals nicht dazu in der Lage sah, die Heterogenität der kindlichen Fremdsprachenkenntnisse miteinander zu vereinen bzw. an diesen unterschiedlichen Kompetenzen anzuknüpfen. Trotz dieser Schwierigkeiten bleibt festzuhalten, dass Hessen als einziges Bundesland seine Erfahrungen stetig weiterentwickelt hat, was zu einer landesweiten Institutionalisierung des frühen Fremdsprachenunterrichts führte.⁴²⁰ Aus diesem Grund muss das Land Hessen auch als Ausnahmefall betrachtet werden.

Im Folgenden soll nun der bereits angesprochene Braunschweiger Schulversuch „Frühbeginn des Englischunterrichts“ thematisiert werden.

Ein Jahrzehnt nach den Kasseler Schulversuchen, im Schuljahr 1970/1971, initiierte und begleitete der Englischdidaktiker Peter Doyé ein in Braunschweig groß angelegtes Projekt, welches 1170 Probanden (ab der dritten Klasse) an 12 Grundschulen beinhaltete.⁴²¹ Ab 1972, nachdem ein Großteil der Probanden auf die weiterführenden Schulen (Volksschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule und Orientierungsschule) wechselte, wurden 820 dieser Probanden an 10 Schulen innerhalb der Sekundarstufe I weiter in der englischen Sprache unterrichtet.⁴²² Die Kinder, die an diesem Schulversuch teilnahmen, wurden insgesamt über einen fünfjährigen Zeitraum begleitet. Ferner wurde eine Kontrollgruppe bestehend aus 540 Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I eingerichtet.⁴²³ Letztere hatten zuvor jedoch keinen Fremdsprachenunterricht erhalten.⁴²⁴

Zwei Argumente lagen dem Braunschweiger Schulversuch zugrunde:

⁴¹⁸ Beckmann (2006): Frühes Fremdsprachenlernen: Historischer Überblick, S. 15.

⁴¹⁹ Ebd.

⁴²⁰ Ebd., S. 16.

⁴²¹ Ebd.

⁴²² Keßler (2006): Englischerwerb im Anfangsunterricht diagnostizieren, S. 33.

⁴²³ Beckmann (2006): Frühes Fremdsprachenlernen: Historischer Überblick, S. 16.

⁴²⁴ Doyé; Lüttge (1977): Untersuchungen zum Englischunterricht in der Grundschule, S. 46f.

„Die erste Argumentation ging von einem neuen Verständnis der Grundschule aus und gelangte von daher zu der Auffassung, daß der Fremdsprachenunterricht eine erstrebenswerte Ergänzung des Lehrkanons dieser Schule darstelle. Die zweite Argumentation ging von den weithin unbefriedigenden Ergebnissen des konventionellen Fremdsprachenunterrichts aus und konstatierte, daß es in hohem Maße wahrscheinlich sei, daß eine Vorverlegung des Unterrichtsbeginns diese Ergebnisse verbessern helfen könne.“⁴²⁵.

Besonders das zweite Argument ist für die vorliegende Arbeit von besonderem Interesse, da der fremdsprachlichen Früherziehung auch in der heutigen Forschungsdebatte viel Bedeutung in Bezug auf die Effektivität des Fremdsprachenlernens, innerhalb eines institutionalisierten Rahmens, beigemessen wird.

Jeweils zum Ende eines jeden Schuljahres führten Doyé und Lüttge, speziell für das Projekt entwickelte, Tests durch, die später den Ergebnissen aus der Kontrollgruppe gegenübergestellt wurden.⁴²⁶ Ferner wurden die Probanden im Hinblick auf ihre geistigen Kompetenzen und, im Rahmen von Leistungskontrollen, in den Fächern Deutsch und Mathematik geprüft. Im Zuge dieser Untersuchungen kamen sie zu dem Ergebnis, dass die Leistungen der Probanden signifikant von denen der Kontrollgruppe abwichen, womit bewiesen werden konnte, dass die Kinder, die am Fremdsprachenunterricht der dritten Klasse teilnahmen, deutlich im Vorteil waren.⁴²⁷ Weiter konnte kein signifikanter Unterschied hinsichtlich der Deutsch- und Rechenleistungen zwischen den beiden Gruppen festgestellt werden.⁴²⁸ Ebenso zeigten die Befragungen der Kinder, die an dem frühen Fremdsprachenunterricht teilnahmen, dass sich eine mehrheitlich positive Einstellung diesem gegenüber entwickelt hatte; auch die Eltern und Lehrkräfte sprachen sich für eine Weiterführung des Projektes aus.⁴²⁹ Trotz dieser durchgehend positiven Meinungen und Einstellungen zum Frühbeginn, wurde der Versuch ohne die erforderliche Konsequenz behandelt, sodass nach der offiziellen Beendigung des Braunschweiger Schulversuches im Juli 1983, keine weiteren Schritte von Seiten der Landesregierung zur Weiterführung oder gar

⁴²⁵ Ebd., S. 7.

⁴²⁶ Beckmann (2006): Frühes Fremdsprachenlernen: Historischer Überblick, S. 16.

⁴²⁷ Ebd., S. 17.

⁴²⁸ Ebd.

⁴²⁹ Ebd.

einer Institutionalisierung des Fremdsprachenunterrichts im Bereich der Primarschulen unternommen wurden.

Nachdem in diesem Kapitel der Arbeit die historische Entwicklung der Einführung des Fremdsprachenunterrichts an deutschen Primarschulen nachgezeichnet und zwei, für die Diskussion um den frühen Fremdsprachenerwerb, wichtige Schulversuche erläutert wurden, soll im nächsten Kapitel auf die didaktische Umsetzung eines solchen Unterrichts, speziell des Englischunterrichts an deutschen Grundschulen, näher eingegangen werden.

6. Zweitspracherwerb in der Grundschule am Beispiel des frühen Englischunterrichts – Chance oder Gefahr für die kindliche Entwicklung?

Die Bildungslandschaft Deutschlands hat sich in den letzten Jahren enorm verändert. Die zu Beginn der 1960er und 1970er Jahre stattfindenden Schulversuche haben zu tiefgreifenden Reformen innerhalb der Bildungspolitik geführt, die sich beispielsweise durch die Einführung des frühen Englischunterrichts an Primarschulen geäußert haben. In einer Zeit, in der Bildungsfragen mehr und mehr auch zu einem Bestandteil der öffentlichen Diskussion werden, stellt sich zunehmend die Frage, inwieweit junge Menschen bereits in der Schule auf ein Leben vorbereitet werden können, das durch Kommunikation im internationalen Rahmen geprägt ist. (Fremd-)Sprachenkenntnisse spielen hierbei eine ganz entscheidende Rolle. Gleichzeitig stellt sich jedoch die Frage, ob die Einführung des frühen Fremdsprachenunterrichts an Grundschulen die Antwort auf die Globalisierung sein kann. Auch muss es in diesem Zusammenhang Überlegungen dazu geben, wie der Fremdsprachenunterricht didaktisch-methodisch aufgebaut sein muss, damit er zu positiven Ergebnissen seitens des kindlichen Fremdspracherwerbs führt. Hierfür müssen folgende Fragestellungen im Vordergrund stehen: Wie kann der frühe Englischunterricht mit den didaktischen Prinzipien der Grundschule vereint werden? Inwiefern unterscheidet sich der Grundschul-Englischunterricht vom Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe und mit welchen Inhalten und Zielen ist der frühe Fremdspracherwerb im institutionellen Rahmen verbunden?

Wie bereits angeklungen, werden in diesem Kapitel der Arbeit einige wichtige didaktische Prinzipien für den frühen Englischunterricht vorgestellt. Im ersten Teil dieses Kapitels sollen die grundlegenden Voraussetzungen für den frühen Englischunterricht erörtert werden. Dabei soll zum einen auf die Bedeutung der englischen Sprache im Allgemeinen, zum anderen auf die Lehrer und Schüler im Speziellen Bezug genommen werden. Im zweiten Abschnitt stehen die allgemeinen Ziele der fremdsprachlichen Früherziehung im Mittelpunkt der Betrachtungen, während in Abschnitt 6.3 noch einmal genauer auf die Unterrichtsgestaltung bzw. die Umsetzung der didaktischen Prinzipien eingegangen werden soll.

Der Gegenstand soll anhand der folgenden Fragestellung untersucht werden: Stellt der frühe Fremdsprachenunterricht eine Chance für die kindliche Gesamtentwicklung dar

oder wird diese durch den Englischunterricht in der Grundschule nachhaltig gefährdet? In diese Untersuchung fließen unter anderem auch die Erkenntnisse aus den vorangegangenen Kapiteln mit ein. Auch sei darauf hingewiesen, dass bei der Bearbeitung dieses Punktes in erster Linie auf die didaktischen Grundsätze des frühen Englischunterrichts eingegangen wird, während die methodischen Ansätze für eine kreative Unterrichtsgestaltung weitestgehend außer Acht gelassen werden sollen.

6.1 Der Zweitspracherwerb unter schulischen Bedingungen

Der frühe Fremdsprachenunterricht in Deutschland hat Tradition. Wie bereits in Kapitel 5.1 erwähnt ist der frühe Englischunterricht schon seit den Jahren der Weimarer Republik, genauer seit 1919, ein wesentlicher Bestandteil des Curriculums an deutschen Waldorfschulen. Nach einer mehr als 40 Jahre andauernden Versuchsphase, die die Effekte des frühen Fremdsprachenlernens auf die Grundschul Kinder und deren Leistungen untersucht hat, wurde der frühe Englischunterricht letztlich im Schuljahr 2004/2005 flächendeckend institutionalisiert. Diese Entwicklung verlangt nach der Beantwortung einiger wesentlicher Fragen: Was bringt der frühe Englischunterricht und warum ist es notwendig diesen bereits auf der Primarstufe zu erteilen? Welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein, damit dieser Unterricht erfolgreich umgesetzt werden kann und welche Rolle spielen dabei die Lehrkräfte? Welche Eigenleistungen müssen die Grundschüler erbringen und welche lernpsychologischen Voraussetzungen haben Einfluss auf den Fremdspracherwerbsprozess? Diese Fragen sollen Gegenstand der folgenden Untersuchungen sein.

6.1.1 Die Bedeutung der englischen Sprache als erste Fremdsprache

Bevor im Speziellen auf die Inhalte und Ziele des frühen Englischunterrichts eingegangen werden kann, ist es notwendig die Rolle der englischen Sprache im Kontext des schulischen Lernfeldes zu bestimmen. Daher soll im Folgenden der Stellenwert der englischen Sprache sowie sein Einfluss als erste Fremdsprache in den deutschen (Grund-)Schulen untersucht werden.

Die englische Sprache ist als gegenwärtige *lingua franca*⁴³⁰ mittlerweile auf der ganzen Welt vielfältig einsetzbar.⁴³¹ Englisch hat sich zur wichtigsten Sprache auf dem Gebiet der Wissenschaft, der Politik, der Ökonomie und der Technik entwickelt.⁴³² Nicht nur im internationalen Bereich, sondern auch im europäischen Binnenraum hat ihre Bedeutung in den letzten Jahren erheblich zugenommen. Ferner kann davon ausgegangen werden, dass sich die Dominanz der englischen Sprache in den Folgejahren weiter verstärken wird, da Englisch heute schon für zirka 350 Millionen Menschen weltweit die Erst- bzw. Muttersprache darstellt.⁴³³ Böttger macht darauf aufmerksam, dass „geschätzte 80 Prozent aller Interaktionen in der englischen Sprache [...] ohne die Anwesenheit von Muttersprachlern ab[laufen]“⁴³⁴.

Die englische Sprache ist zu einem Bestandteil des alltäglichen Lebens geworden. Ob im Bereich des Sports, der Medien, der Werbung oder in der Umgebungssprache: Jeder Mensch ist täglich von unzähligen Anglizismen umgeben. Bereits bevor Kinder eingeschult werden, befinden sich eine Reihe von englischen Lexemen innerhalb ihres Wortschatzes: Playstation, Gameboy, Cheeseburger, Sprite, Milky Way, Sneaker, Skateboard, Cartoons, MP3-Player usw. Inwieweit Kinder diese Wörter dem deutschen Sprachwortschatz zuordnen bzw. erkennen, dass es sich bei diesen Bezeichnungen eigentlich um englischsprachige Ausdrücke handelt, kann nicht geklärt werden, da diese Frage bisher nur ansatzweise untersucht wurde.⁴³⁵

Jedoch könnte eben dieser Aspekt motivierend auf die Kinder wirken, die bereits früh in der englischen Sprache unterrichtet werden, indem ihnen gezeigt würde, dass sie bereits über viele Fremdsprachenkenntnisse verfügen.⁴³⁶ Der Wert der vorerst intuitiven Verwendung von Anglizismen und der Gewinn, der sich durch das bewusst frühe Lernen einer Fremdsprache ergibt, lassen sich anhand der Funktionen des Englischunterrichts verdeutlichen.

Böttger führt drei wesentliche Funktionen des Englischunterrichts an, die die Entwicklung eines Kindes maßgeblich mitbestimmen: Die allgemein- und persönlichkeitsbildende Funktion, die formalbildende Funktion und die praktische

⁴³⁰ Die Lingua Franca (= Verkehrssprache) ist die Sprache, die Sprechern ohne gemeinsame Muttersprache als Verständigungssprache dient.

⁴³¹ <http://www.europa-digital.de/aktuell/dossier/sprachen/lingua.shtml> [Stand: 01.08.2009, 20:47].

⁴³² Ebd.

⁴³³ Schmid-Schönbein (2001): Didaktik: Grundschulenglisch, S. 18.

⁴³⁴ Böttger (2005): Englisch lernen in der Grundschule, S. 18.

⁴³⁵ Schmid-Schönbein, Gisela (2008): Didaktik und Methodik für den Englischunterricht. Kompakter Überblick; Ziele - Inhalte - Verfahren; für die Klassen 1 bis 4. 1. Aufl. Berlin, S. 21.

⁴³⁶ Ebd., S. 22.

Funktion.⁴³⁷ Durch die allgemein- und persönlichkeitsbildende Funktion erweitere sich, laut Böttger, der geistige Horizont des Kindes und es würde lernen, sich toleranter und offener gegenüber anderen Menschen und anderen Sprachen zu verhalten. Durch die formalbildende Funktion des frühen Englischunterrichts würden das logische Denken und die Kreativität des Kindes gefördert, die Gedächtnisleistung verbessert und ein allgemeines Bewusstsein für Sprache entwickelt. Im Gegensatz zu den bereits genannten Funktionen, deren Grundsätze theoretisch auch auf alle anderen Sprachen übertragen werden können, bezieht sich die praktische Funktion für den frühen Englischunterricht allein auf die lingua franca, die aufgrund ihres praktischen Nutzens erlernt wird. Die Englischdidaktikerin Friederike Klippel fasst die Bedeutung des frühen Fremdspracherwerbs folgendermaßen zusammen:

„Von einem Kontakt mit fremden Sprachen in der Grundschule verspricht man sich bei den Kindern Einstellungsänderungen und Einsichten in kulturelle Zusammenhänge. Die erkennbare Zielvorstellung heißt: weltoffene, kulturell sensible, tolerante und kontaktfreudige Menschen, denen jeglicher Ethnozentrismus fremd ist.“⁴³⁸

Wie bereits weiter oben gezeigt wurde, verbinden Kinder und Jugendliche die Sprache oft unbewusst mit einem praktischen Nutzen, indem sie Anglizismen verwenden, die mittlerweile teils fest im deutschen Sprachgebrauch verankert sind. Dies gilt jedoch auch für die Freizeit und Berufswelt der Erwachsenen.⁴³⁹ Die englische Sprache ist in der heutigen Zeit allgegenwärtig – dies gilt auch für die Grundschul Kinder. Zwar mögen sie sich vielleicht nicht darüber bewusst sein, dass englische Wörter zu ihrem Sprachrepertoire gehören, doch sind ihre Vorkenntnisse in der englischen Sprache meist um ein Vielfaches größer als es in anderen Fremdsprachen der Fall sein dürfte. Dies trifft im Übrigen auch auf Kinder mit Migrationshintergrund zu. Sie verfügen, so Böttger, zu Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts über die gleichen Möglichkeiten die englische Sprache auf einem homogenen Niveau zu erlernen⁴⁴⁰, denn „[e]rstmal

⁴³⁷ Böttger (2005): Englisch lernen in der Grundschule, S. 18.

⁴³⁸ Klippel, Friederike (2000): Englisch in der Grundschule. Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht; Übungen, Spiele, Lieder für die Klassen 1 bis 4. Berlin, S. 18.

⁴³⁹ Böttger (2005): Englisch lernen in der Grundschule, S. 18.

⁴⁴⁰ Ebd.

*beginnen diese Kinder im Englischunterricht zusammen mit allen anderen in der Klasse am gleichen Punkt*⁴⁴¹.

Der Erwerb der englischen Sprache im Grundschulalter muss als großer Vorteil betrachtet werden, da er einen Einstieg in das Fremdsprachenlernen allgemein bedeutet. Durch den Englischunterricht auf der Primarstufe können Kinder frühzeitig Sprachlernerfahrungen sammeln, auf denen in der Sekundarstufe I aufgebaut werden muss. Ferner kann das frühe Erlernen der englischen Sprache als „Perspektive für Morgen“⁴⁴² bzw. als Investition in die Zukunft betrachtet werden. Die fremdsprachliche Kommunikation und Interaktion nimmt einen immer größeren Stellenwert ein, sei es in der Wirtschaft, im Privatleben oder im Beruf. Aus dieser Entwicklung ergibt sich insgesamt die Notwendigkeit einer Erweiterung und Intensivierung des bilingualen Lehrens und Lernens.⁴⁴³ Die Quintessenz die sich folglich daraus ergibt, ist die folgende:

*„Grundsätzlich gilt somit: Alle Lernenden müssen in mehr Fremdsprachen als bisher unterrichtet werden und dies muss intensiver, effizienter und umfassender als bisher erfolgen. Notwendig sind mit anderen Worten eine differenzierte Sprachkompetenz und interkulturelle Sensibilität, um in Kontaktsituationen sprachlich erfolgreich handeln und hieraus einen Gewinn für gegenseitiges Verstehen ziehen zu können.“*⁴⁴⁴

6.1.2 Herausforderungen für die Lehrer

Bei der flächendeckenden Einführung des Englischunterrichts an Primarschulen kam es in den einzelnen Bundesländern zu Beginn zu einer Reihe von Startschwierigkeiten, da zum damaligen Zeitpunkt nicht ausreichend qualifizierte Lehrkräfte zur Verfügung standen.⁴⁴⁵ Deshalb beschränkten sich die Länder anfangs noch auf die Fort- und Weiterbildung von Lehrern und/oder es wurde auf Abiturkenntnisse in der englischen

⁴⁴¹ Schmid-Schönbein (2008): Didaktik und Methodik für den Englischunterricht, S. 21.

⁴⁴² Zydati, Wolfgang (2007): Englischunterricht heute: Perspektiven für morgen. In: Timm, Johannes-Peter (2007): Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. 1. Aufl., 7. Dr. Berlin, S. 15-21. Hier: S. 15.

⁴⁴³ Ebd.

⁴⁴⁴ Ebd., S. 16.

⁴⁴⁵ Schmid-Schönbein (2008): Didaktik und Methodik für den Englischunterricht, S. 40.

Sprache zurückgegriffen.⁴⁴⁶ Diesem Prozedere lag häufig der Gedanke zugrunde, dass derartige Kenntnisse für die Unterrichtung von Englisch im Bereich der Grundschule ausreichend seien.⁴⁴⁷ Ein derart geringer Anspruch an eine Grundschullehrkraft kann allerdings nicht genügen, denn sie stellt einen wesentlichen Faktor im Bereich des Fremdsprachenlernens dar.

Bei der Vermittlung einer Fremdsprache auf der Primarstufe richtet sich die Aufmerksamkeit der Kinder in erster Linie auf die Lehrkraft.⁴⁴⁸ Oftmals begegnen die Grundschul Kinder der englischen Sprache erstmals in der Person des Lehrers. Aus diesem Grund ist es unerlässlich, dass die Lehrkräfte intensiv aus- bzw. fortgebildet werden. Psycholinguistische Kompetenzen sind dabei genauso relevant wie fremdsprachendidaktische.⁴⁴⁹ Die Lehrkräfte erfüllen in ihrer Tätigkeit als Fremdsprachenlehrer mehr als nur eine Funktion: Sie nehmen die Rolle des Diskussionsleiters ein, sind Moderator, Motivator, Betreuer und nicht zuletzt Sprachlehrer.⁴⁵⁰

Von allergrößter Wichtigkeit ist allerdings eine fundierte sprachpraktische Ausbildung der Lehrkräfte.⁴⁵¹ Ein mindestens einjähriger Auslandsaufenthalt in einem englischsprachigen Land sei wünschenswert, um *near-nativeness*-Erfahrungen sammeln zu können.⁴⁵² Die Nähe zu gebildeten englischen Muttersprachlern und die damit einhergehende sprachliche Kompetenzerweiterung der Lehrkräfte, bilde die Basis für einen authentischen, idiomatischen und (sprach-)vorbildlichen Englischunterricht in der Grundschule, so Böttger.⁴⁵³ Auch im Hinblick auf die Qualität der vermittelten Inhalte sind diese Sprachkompetenzen von Bedeutung. Verfügt die Lehrkraft über nur unzureichende Fremdsprachenkenntnisse in der englischen Sprache, so handelt es sich dabei um keine geeignete Grundlage für die Entwicklung der kindlichen Sprachfertigkeiten. Imitieren Grundschul Kinder phonologische Unzulänglichkeiten, so nehmen sie diese in ihren elementaren Wortschatz der englischen Sprache mit auf. Diese Fehler können zu einem späteren Zeitpunkt nur mit großer Mühe korrigiert

⁴⁴⁶ Schmid-Schönbein (2001): Didaktik: Grundschulenglisch, S. 47.

⁴⁴⁷ Ebd.

⁴⁴⁸ Ebd.

⁴⁴⁹ Klippel (2000): Englisch in der Grundschule, S. 21.

⁴⁵⁰ Willis, Dave; Willis, Jane (2009): Doing Task-based Teaching. [Nachdr.]. Oxford, S. 148-151.

⁴⁵¹ Für einen detaillierteren Ein- bzw. Überblick über die fremdsprachlichen Voraussetzungen der Lehrkräfte, siehe: Klippel, Friederike (2003): Teaching in English – Teacher Language in Primary School. In: Hermes, Liesel; Klippel, Friederike (2003): Früher oder später? Englisch in der Grundschule und bilingualer Sachfachunterricht. 1. Aufl. Berlin, S. 53-68.

⁴⁵² Böttger (2005): Englisch lernen in der Grundschule, S. 20.

⁴⁵³ Ebd.

werden.⁴⁵⁴ Auch hinsichtlich der ungenügenden Flexibilität, die sich aus unzureichenden Fremdsprachenkompetenzen ergeben, wirkt sich negativ auf das Lernverhalten der Kinder, aber auch auf die Lehrkraft selbst, aus. Zum einen kann dies zu starren Unterrichtsstrukturen führen, die sich im schlechtesten Fall demotivierend auf die Bereitschaft des Kindes eine neue Sprache zu erlernen, auswirken können (Stagnation des Erwerbsprozesses!)⁴⁵⁵; zum anderen stellt sich bei der Lehrkraft ein Gefühl der Unsicherheit ein auf bestimmte Fragen oder Handlungen der Schüler spontan reagieren zu können.⁴⁵⁶

Schon im Jahr 1993 machte Doyé darauf aufmerksam, dass die fremdsprachlichen Fähigkeiten der Grundschullehrer außergewöhnlich gut ausgebildet sein müssen:

„Die naive Vorstellung, dass wegen des geringen Umfangs des in der Grundschule zu vermittelnden Sprachschatzes auch die sprachliche Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer gering sein dürfte, ist längst als abwegig erkannt worden. Die Tatsache, dass die Kinder erst anfangen, die Fremdsprache zu lernen, darf nicht zu dem Fehlschluss verleiten, auch die Lehrkräfte brauchten die Sprache nur in ihren Anfängen zu beherrschen. Gerade bei der oft spielerischen Form des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule müssen die Lehrenden über eine Vielfalt von Redemitteln verfügen, die es ihnen gestatten, sich sprachlich situationsadäquat zu verhalten.“⁴⁵⁷

Auf den ersten Blick hat es den Anschein, dass sich die Aufgaben der Lehrkräfte im Rahmen des Englischunterrichts an Grundschulen im Verlauf der letzten Jahre radikal geändert haben. Das Korrigieren von Fehlern wird vermieden; Fehler (insbesondere grammatikalische) werden toleriert. Häufig muss auf diesem elementaren Niveau des frühen Fremdsprachenunterrichts auch auf die unterstützende Hilfe des Schriftbildes und somit auf die damit verbundenen Illustrationen, die üblicherweise in Form eines Lehrwerkes zur Verfügung gestellt werden, verzichtet werden.⁴⁵⁸ Besonderer Wert wird

⁴⁵⁴ Ebd., S. 19.

⁴⁵⁵ Klippel (2000): Englisch in der Grundschule, S. 20.

⁴⁵⁶ Ebd., S. 21.

⁴⁵⁷ Doyé, Peter (1993): Fremdsprachenerziehung in der Schule. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 4 (1), S. 48-90. Hier: S. 80. Zitiert nach: Schmid-Schönbein (2001): Didaktik: Grundschulenglisch, S. 47.

⁴⁵⁸ Schmid-Schönbein (2008): Didaktik und Methodik für den Englischunterricht, S. 40f.

auf den mündlichen Gebrauch des Englischen gelegt.⁴⁵⁹ Dies schließt allerdings die Verwendung des Schriftlichen nicht aus; allerdings kommt der Schriftsprache im Grundschul-Englischunterricht nur eine unterstützende Funktion zu.⁴⁶⁰ Wie bereits gezeigt werden konnte, bildet die Fertigkeit des Hörverstehens die Grundlage jeden Spracherwerbs, sei es in der Muttersprache oder in der Fremdsprache. Deshalb ist es sinnvoll, aber auch notwendig, den Unterricht rein englischsprachig zu gestalten. Der Lehrkraft kommt dabei die zentrale Aufgabe zu für den (englisch-)sprachlichen Input zu sorgen.⁴⁶¹ Genauer betrachtet bedeutet dies, dass die Grundschullehrkräfte im Bereich des Fremdsprachenunterrichts das leisten müssen, was beim Erstspracherwerb unter *motherese* oder *caretaker speech* verstanden wird.⁴⁶² Darunter versteht man die vereinfachte Sprechweise Erwachsener in Interaktion mit einem Kleinkind.⁴⁶³ Schmid-Schönbein führt für dieses Verhalten die folgenden Beispiele an, die auch für den Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe mehr als sinnvoll erscheinen:

*„besonders klare Artikulation; langsamere Sprechgeschwindigkeit; längere Pausen; akzentuiertere Intonation; vereinfachter Wortschatz; geringere syntaktische Komplexität; häufige Bestätigungen, dass das Kind verstanden hat; Überprüfung des Verständnisses; wörtliche Wiederholungen durch das Kind oder den Erwachsenen; Paraphrasen und Korrekturen“*⁴⁶⁴.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die Lehrkräfte im Bereich des Grundschul-Englischunterrichts über Fachkompetenzen auf zwei verschiedenen Ebenen verfügen sollten: Zum einen sollten sie eine persönliche Fremdsprachenkompetenz in der englischen Sprache vorweisen können, zum anderen sollten sie in der Lage sein einen didaktisch-methodisch abwechslungsreichen Unterricht zu führen.⁴⁶⁵

⁴⁵⁹ Böttger (2005): Englisch lernen in der Grundschule, S. 20. Zur Bedeutung des mündlichen Gebrauchs der Sprache im Grundschulunterricht, siehe: Diehr, Bärbel; Frisch, Stefanie (2008): Mark their words. Sprechleistungen im Englischunterricht der Grundschule fördern und beurteilen. Braunschweig, S. 35-54.

⁴⁶⁰ Ebd.

⁴⁶¹ Wode (2004): Frühes Fremdsprachen lernen, S. 22.

⁴⁶² Schmid-Schönbein (2008): Didaktik und Methodik für den Englischunterricht, S. 41.

⁴⁶³ Butzkamm, Wolfgang; Butzkamm, Jürgen (2008): Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen. 3., überarb. Aufl. Tübingen, S. 102.

⁴⁶⁴ Schmid-Schönbein (2008): Didaktik und Methodik für den Englischunterricht, S. 41.

⁴⁶⁵ Böttger (2005): Englisch lernen in der Grundschule, S. 19.

6.1.3 Lernpsychologische Voraussetzungen der Schüler

Nachdem im vorherigen Abschnitt die Rolle der Lehrkraft im Grundschul-Englischunterricht erörtert wurde, soll nun der Blick auf den Lerner und dessen lernpsychologische Voraussetzungen für den frühen Fremdsprachenunterricht gelenkt werden.

Neben den Lehrkräften selbst, stellen die Grundschüler eine wesentliche Komponente während des Prozesses des Zweitspracherwerbs. Deshalb muss untersucht werden, inwieweit die Schüler den Spracherwerbsprozess mitbestimmen können und wodurch dies geschieht, d.h. auf welche lernpsychologischen Grundlagen sie sich stützen können. Bereits in der Vergangenheit hat es mehrere Versuche gegeben – insbesondere in den USA – die, den Spracherwerbsprozess beeinflussenden, Faktoren näher zu bestimmen.⁴⁶⁶ Diese führten allerdings nicht zu dem erhofften Erfolg.⁴⁶⁷ Die Gründe hierfür lagen in insgesamt widersprüchlichen Ergebnissen, die nicht generalisiert werden konnten. Auch wenn die Forschung aus diesen Untersuchungen nicht die erhofften Ergebnisse generieren konnte, hat sie doch einen wichtigen Beitrag zur wissenschaftlichen Diskussion geleistet, da aus ihr Hinweise bezogen auf die, den Spracherwerb beeinflussenden, Faktoren hervorgehen, welche auch für den frühen Englischunterricht von Bedeutung sind. Böttger fasst diese unter den folgenden Oberbegriffen zusammen: Lerngruppe und Lernklima; Alter; Gedächtnis; Motivation; Persönlichkeitsmerkmale; Lerntyp; Sprachlernneigung; Sprachbewusstsein und Mehrsprachigkeit.⁴⁶⁸ Diese Faktoren sollen zum Teil auch als Anhalt für die Bearbeitung dieses Abschnittes und die Erörterung der allgemeinen lernpsychologischen Voraussetzungen der Kinder dienen. Schmid-Schönbein weist jedoch darauf hin, dass die Verwendung des Begriffes „allgemein“ in Bezug auf die Voraussetzungen irreführend ist, da die Gesamtheit der Grundschüler nicht über die gleichen entwicklungs- und lernpsychologischen Grundlagen verfügen könne.⁴⁶⁹ Die Gründe hierfür liegen in den unterschiedlichen kulturellen oder religiösen Hintergründen der Kinder, aber auch zum Teil in den verschiedenen Muttersprachen.⁴⁷⁰

⁴⁶⁶ z.B. Ellis, Rod (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford.

⁴⁶⁷ Böttger (2005): *Englisch lernen in der Grundschule*, S. 26.

⁴⁶⁸ Ebd.

⁴⁶⁹ Schmid-Schönbein (2008): *Didaktik und Methodik für den Englischunterricht*, S. 24f.

⁴⁷⁰ Ebd., S. 25.

Aus diesem Grund soll folglich das Adjektiv „allgemein“ vermieden und stattdessen die Bezeichnung „individuell“ verwendet werden.

Ein ganz wesentlicher Faktor für das Erlernen einer Fremdsprache im Rahmen des Grundschulunterrichts ist die Lernumgebung und die persönliche Einstellung des Schülers zu eben jener. Jedes Kind verhält sich anders, hat eine andere Einstellung zur Schule, den Mitschülern, den Lehrern und zum Unterricht. Während einige Kinder keine Schwierigkeiten mit dem Übergang vom Kindergarten auf die Grundschule haben, fällt es anderen Kindern umso schwerer sich in dieser neuen Lernumgebung problemlos zurechtzufinden. Diese Divergenz, die Schmid-Schönbein als „Normalität“ der Unterschiede bezeichnet⁴⁷¹, hat einen erheblichen Einfluss auf die emotionale Einstellung des Lerners gegenüber der Umgebung und somit, wenn auch indirekt, auf den frühen Erwerb einer Sprache. Diese Lernumgebung erhält eine wesentliche Prägung durch die Klassengemeinschaft und durch das in ihr vorherrschende (Lern-)Klima.⁴⁷² Daher stellt auch Böttger für den Lernbereich Schule fest, dass „[n]ur in einer restriktionsfreien Lernatmosphäre [...] erfolgreich englischsprachige Grundlagen gelegt [werden], indem unter freundlicher, kompetenter Anleitung imitiert und erste produktive, auch experimentelle Fremdsprachversuche gemacht werden können.“⁴⁷³. Eine offene und positive Schüler-Schüler- und Schüler-Lehrer-Beziehung trägt zu einem angenehmeren Lernklima und somit auch zu einem erfolgreicherem Fremdspracherwerb bei⁴⁷⁴ und sollte daher unbedingt gefördert werden. Negative Emotionen und ein negatives Selbstbild des Kindes wirken sich hemmend aus und können zu Lernblockaden und einer unbewussten Lernverweigerung führen.⁴⁷⁵ Hierbei sind insbesondere die Lehrkräfte gefordert, die darauf achten sollten, dass das Kind ausreichend Unterstützung und Sprechkanäle erhält. Dadurch können Nachteile innerhalb des Fremdspracherwerbs ausgeglichen, wenn nicht sogar vollständig aufgehoben werden⁴⁷⁶, denn wissenschaftliche Untersuchungen haben gezeigt, dass Lerner, die ein größeres Selbstvertrauen besitzen und eher extrovertiert eingestellt sind, bessere Voraussetzungen für den Fremdspracherwerb haben. Im Gegensatz dazu würden sich Hemmungen und die Angst davor eine fremde Sprache zu gebrauchen,

⁴⁷¹ Schmid-Schönbein (2001): Didaktik: Grundschulenglisch, S. 31.

⁴⁷² Böttger (2005): Englisch lernen in der Grundschule, S. 26.

⁴⁷³ Ebd.

⁴⁷⁴ Ebd.

⁴⁷⁵ Schmid-Schönbein (2001): Didaktik: Grundschulenglisch, S. 31.

⁴⁷⁶ Ebd.

negativ auf den Spracherwerbsprozess auswirken.⁴⁷⁷ Ein weiterer viel diskutierter Faktor für den Zweitspracherwerb ist der des optimalen Alters. Da dieser Faktor als lernpsychologische Voraussetzung für den (Fremd-)Sprachenerwerb bereits in Kapitel 3.4 ausführlich diskutiert wurde, soll er an dieser Stelle nur noch einmal kurz aufgegriffen werden.

Neuere sprachwissenschaftliche Untersuchungen haben gezeigt, dass das Argument „je früher, desto besser“ bzw. „je jünger, desto besser“ für den frühen Fremdspracherwerb und somit auch für den frühen Englischunterricht auf der Primarstufe nur noch eingeschränkt Gültigkeit besitzt.⁴⁷⁸ Lennebergs Theorie der Existenz einer kritischen Periode innerhalb des Spracherwerbsprozess konnte weitestgehend widerlegt werden. Jedoch hat sich anhand der Auseinandersetzung mit dieser These gezeigt, dass die Einzelaspekte der Sprachbeherrschung und die Vor- und Nachteile, die sich aus diesen für den Lerner einer fremden Sprache ergeben, analysiert werden müssen. Wie bereits in Abschnitt 3.4 beschrieben, haben junge Lerner, in diesem speziellen Fall die Grundschulkinder, Vorteile im Hinblick auf den Erwerb einer korrekten Phonologie der englischen Sprache. Im Gegensatz dazu besitzen ältere Lerner Vorteile beim Erwerb der Morphologie und des Syntax.⁴⁷⁹ Grundschulkinder verfügen bereits über eine ganze Reihe positiver Voraussetzungen, die den Fremdspracherwerbsprozess nachhaltig beeinflussen. Böttger hat diese folgendermaßen zusammengefasst:

„Kinder sind in der Regel imitationsfreudig, unbefangen, gut motiviert, haben wenig Angst vor Fehlern und besitzen große Spontaneität in ihren sprachlichen Reaktionen.“⁴⁸⁰

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sowohl die Schüler selbst, als auch die Lehrkräfte einen wesentlichen Beitrag zur Unterrichtsgestaltung beitragen. Nur durch das Zusammenspiel von positiven lernpsychologischen Voraussetzungen der Grundschulkinder und dem didaktisch wertvollen Input der Lehrer ist ein erfolgreicher Fremdsprachenerwerb möglich.

⁴⁷⁷ Böttger (2005): Englisch lernen in der Grundschule, S. 30.

⁴⁷⁸ Ebd., S. 27. Zur weiteren Auseinandersetzung mit der Frage, ob der frühe Englischunterricht in der Grundschule „besser“ ist, siehe: Bleyhl, Werner (2003): Ist früher besser? – Die Bedeutung des frühen Lernens. In: Edelhoff, Christoph (Hrsg.) (2003): Englischunterricht in der Grundschule und darüber hinaus: Eine praxisnahe Orientierungshilfe. (Unterrichts-Perspektiven Fremdsprachen). Frankfurt am Main, S. 5-23.

⁴⁷⁹ Böttger (2005): Englisch lernen in der Grundschule, S. 27.

⁴⁸⁰ Ebd., S. 26.

Nachdem in diesem Abschnitt der Arbeit die allgemeinen Voraussetzungen für den frühen Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe genauer betrachtet und die Rollen der Lehrenden und Lernenden innerhalb dieses Prozesses dargestellt wurden, sollen im folgenden Punkt die Ziele des frühen Englischunterrichts erörtert werden.

6.2 Die Ziele des frühen Fremdsprachenunterrichts an Grundschulen

Die Zielfindung für die Fremdsprachenerziehung an den Primarschulen ist von elementarer Bedeutung. Nicht nur für die Erstellung eines Curriculums und zur Festlegung einer Position innerhalb des Grundschulwesens, sondern auch in Bezug auf die weiterführenden Schulen, die mit ihrem Unterricht an die bereits auf der Primarstufe erworbenen Englischkenntnisse anknüpfen müssen.

Generell verfolgt der Englischunterricht die folgenden Ziele: Die Schüler sollen Freude am Unterricht haben und interessiert sowie motiviert an den Erwerb der englischen Sprache herangehen; sie sollen ein Verständnis und Toleranz gegenüber fremden Kulturen entwickeln; elementare sprachliche Fertigkeiten sollen herausgebildet werden und einfache Sprachhandlungssituationen in der englischen Sprache sollen bewältigt werden können.⁴⁸¹

Bereits in den vorangegangenen Betrachtungen zum Englischunterricht in der Grundschule, wurden die Zielsetzungen der frühen Fremdsprachenerziehung ansatzweise aufgegriffen. In diesem Abschnitt sollen jene konkretisiert werden. Dabei werden zu Beginn die pragmatischen Lernziele, die den Erwerb elementarer Sprachkompetenzen beschreiben, betrachtet. Im Anschluss daran werden die kognitiven Lernziele erörtert, um abschließend die affektiven Lernziele genauer zu untersuchen.

6.2.1 Sprachliche Kompetenzen

Eines der Hauptziele des frühen Englischunterrichts liegt in dem Erwerb fremd- bzw. englischsprachiger Fertigkeiten begründet, denn erst diese Kompetenzen ermöglichen es dem Sprecher die Fremdsprache in kommunikativen Situationen verstehen und verwenden zu können. Diese müssen allerdings in zwei Hauptkategorien unterteilt

⁴⁸¹ Goethe-Institut Inter Nationes/ Trim, John (Hrsg.). et al (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Berlin.

werden: Zum einen soll sich bei den Kindern ein gewisses Sprachgefühl für die englische Sprache einstellen; zusätzlich dazu soll ein Sprachbewusstsein entwickelt werden.⁴⁸² Zum anderen wird der Ausbau der vier Grundsprachfertigkeiten (Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben) gefordert.⁴⁸³

Das von Böttger erklärte Ziel der Entwicklung eines Sprachgefühls ist nur schwer greifbar. Ebenso wie bei dem benannten Sprachbewusstsein, muss dabei von einem – wie es hier genannt werden soll – individuell-intrinsischen Faktor ausgegangen werden; allerdings wird das Gefühl für Sprache eher mit instinktiven Vorgängen innerhalb des Individuums verbunden.⁴⁸⁴ Inwieweit Vererbung dabei eine Rolle spielt, konnte bisher jedoch nicht ausreichend wissenschaftlich belegt werden.⁴⁸⁵ Laut Böttger, handelt es sich bei dem Sprachgefühl um einen Aspekt, der sich durch den permanenten Gebrauch einer Sprache, d.h. während des Spracherwerbsprozesses, ausbildet und den Sprecher (hier das Grundschulkind) in seiner Sprachproduktion immer sicherer bzw. flüssiger werden lässt.⁴⁸⁶ Dadurch könne das Kind zwischen geeigneten und ungeeigneten Begriffen und Lauten unterscheiden. Allerdings muss dabei von einem sturen Auswendiglernen grammatikalischer und lexikalischer Wendungen abgesehen werden, denn *„vielmehr scheint ein intensiver, regelmäßiger und authentischer englischsprachiger Input zuträglich zu sein“*⁴⁸⁷, so Böttger. Auch wenn die Inhalte eines englischsprachigen Inputs, insbesondere in der Grundschule, nicht immer vollständig verstanden werden, so würden doch, wenn auch nur unbewusst, Erfolge im Hinblick auf das kindliche Sprachvermögen und somit auch auf das individuelle Sprachgefühl erzielt werden.⁴⁸⁸ Unterstützt werden kann dieser sprachliche Input beispielsweise durch einen kreativ ausgestalteten Englischunterricht. In der Fachliteratur finden sich reichlich Beispiele und Vorschläge für die Umsetzung eines solchen.⁴⁸⁹

Bei dem von Böttger angesprochenen Sprachbewusstsein handelt es sich um eine metasprachliche Kompetenz. Das heißt, das Sprachbewusstsein stützt sich, im

⁴⁸² Böttger (2005): Englisch lernen in der Grundschule, S. 53-55.

⁴⁸³ Klippel (2000): Englisch in der Grundschule, S. 22.

⁴⁸⁴ Böttger (2005): Englisch lernen in der Grundschule, S. 53.

⁴⁸⁵ Ebd., S. 54.

⁴⁸⁶ Ebd., S. 53.

⁴⁸⁷ Ebd., S. 54.

⁴⁸⁸ Ebd.

⁴⁸⁹ z.B. Böttger, Heiner (Hrsg.) (2008): Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen. Konferenzband zur 2. Konferenz vom 8.-10. März 2007 in Nürnberg. München.; Edelhoff, Christoph (Hrsg.) (2003): Englischunterricht in der Grundschule und darüber hinaus: Eine praxisnahe Orientierungshilfe. (Unterrichts-Perspektiven Fremdsprachen). Frankfurt am Main.; Schmid-Schönbein, Gisela (2008): Didaktik und Methodik für den Englischunterricht. Kompakter Überblick; Ziele - Inhalte - Verfahren; für die Klassen 1 bis 4. 1. Aufl. Berlin.

Gegensatz zum Gefühl für Sprache, auf bereits erworbenes Wissen. Allerdings muss das Unterrichtsziel der Entwicklung eines Bewusstseins für die englische Sprache mit Vorsicht behandelt werden, da der Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe auf einem niedrigen kognitiven Niveau und entsprechend des Alters der Kinder geführt wird.⁴⁹⁰ Beide Aspekte – das Sprachgefühl und das Sprachbewusstsein der Kinder – entwickeln sich bereits im Grundschulalter. Der frühe Englischunterricht unterstützt die Entwicklung einer „sprachlichen Sensibilität“; die Grundschüler sollen lernen zwischen verschiedenen rezeptiv erworbenen Ausdrücken und Lauten zu differenzieren und diese Kompetenzen produktiv umzusetzen.⁴⁹¹

Ferner hat der Grundschul-Fremdsprachenunterricht das Ziel elementare englische Sprachkompetenzen zu vermitteln. Diese untergliedern sich in die produktiven Fertigkeiten des Sprechens und Schreibens und in die rezeptiven Fähigkeiten des Hörverstehens und Lesens. Allerdings haben nicht alle genannten linguistischen Kompetenzen die gleiche Bedeutung, denn wie bereits erwähnt, wird beim frühen Englischunterricht besonderer Wert auf den mündlichen Gebrauch der Sprache gelegt. Zu Beginn des sukzessiven Spracherwerbsprozesses, der in Form des frühen Englischunterrichts stattfindet, durchlaufen die Schüler eine Phase, in der primär rezeptiv das Hörverstehen ausgebildet wird. Dieses ist essentiell für den späteren mündlichen Gebrauch des Englischen.⁴⁹² Das Hörverstehen und das Sprechen sind demnach zentrale Ziele des englischsprachigen Unterrichts auf der Grundschule.⁴⁹³

Die Schüler müssen sich zu Beginn des Englischunterrichts in die noch fremden Laute „inhören“.⁴⁹⁴ Dabei kommt der Lehrerstimme eine ganz besondere Bedeutung zu. Die Kinder lernen, sich auf die Laute zu konzentrieren, richten ihre Aufmerksamkeit auf den Sprachfluss der fremden Sprache und gewöhnen sich dadurch mehr und mehr an das Englische, das anfangs noch neu und unverständlich ist. Dabei kann der Lehrende seine Aussagen z.B. durch Mimik und Gestik, durch Visualisierung, durch eine langsamere Sprechgeschwindigkeit und durch einzelne Wortwiederholungen unterstreichen. Gegebenenfalls muss die Lehrkraft das Gesagte ins Deutsche übersetzen.⁴⁹⁵ Die Sprachwissenschaft spricht dabei von einem sogenannten „*scaffolding*“, was übersetzt

⁴⁹⁰ Böttger (2005): Englisch lernen in der Grundschule, S. 54.

⁴⁹¹ Ebd., S. 55.

⁴⁹² Schmid-Schönbein (2001): Didaktik: Grundschulenglisch, S. 66.

⁴⁹³ z.B. Behörde für Jugend und Sport der Freien Hansestadt Hamburg (2003): Bildungsplan für die Grundschule. Rahmenplan Englisch. Hamburg, S. 6.

⁴⁹⁴ Klippel (2000): Englisch in der Grundschule, S. 22.

⁴⁹⁵ Böttger (2005): Englisch lernen in der Grundschule, S. 56.

„mit einem Gerüst versehen“ bedeutet.⁴⁹⁶ Das Verstehen jedes einzelnen Wortes spielt beim frühen Fremdspracherwerb eine untergeordnete Rolle. Primäres Ziel des Unterrichts muss es sein, dass die Schüler die Bedeutung des Gesagten aus dem Kontext heraus verstehen und entsprechend darauf reagieren können. Das Hauptziel des frühen Englischunterrichts ist daher die kommunikative Kompetenz. Eine weitere für den frühen Fremdsprachenunterricht wichtige Zielsetzung liegt in der Fertigkeit des Sprechens. Neben dem Hörverstehen ist sie eine der wichtigsten Kompetenzen für die Kommunikation im Primarschulbereich.⁴⁹⁷ Das Sprechen entwickelt sich entweder parallel zur Phase des Einhörens oder aber erst etwas später.⁴⁹⁸ Die Fähigkeit des Sprechens wird in drei Phasen unterteilt: die imitative, die reproduktive und das freie Sprechen.⁴⁹⁹ Jedoch sind im Bereich des frühen Englischlernens in der Grundschule nur die Imitation und die Reproduktion von Bedeutung; das freie Sprechen ist hier noch nicht von Relevanz.⁵⁰⁰

Im Gegensatz zu den Fähigkeiten des Hörverstehens und Sprechens, spielen, wie bereits angesprochen, das Lesen und Schreiben im Primarschulbereich eine eher untergeordnete Rolle. Da diese Kompetenzen nicht primär als Zielbereich des fremdsprachlichen Unterrichts dienen, soll auf die Lese- und Schreibkompetenz nicht im Speziellen eingegangen werden.

6.2.2 Interkulturelle Aspekte

Wie bereits in mehreren Bereichen der Arbeit gezeigt werden konnte, ist die Zwei- oder Mehrsprachigkeit eine wichtige Voraussetzung in Bezug auf die Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz bzw. Sensibilität. Auch im institutionellen Rahmen, besonders aber im Klassenzimmer, können diese Fähigkeiten ohne Schwierigkeiten erworben werden. Die Grundschule bietet mit ihrem frühen Englischunterricht die besten Voraussetzungen hierfür. Neben dem Ziel der Entwicklung sprachlicher Kompetenzen, geht es im Fremdsprachenunterricht der Grundschulen vor allem darum, kulturelle Inhalte zu vermitteln. Im Englischunterricht sollen folglich nicht nur die kommunikativen Fähigkeiten der Schüler verbessert werden, sondern insbesondere auch

⁴⁹⁶ Klippel (2000): Englisch in der Grundschule, S. 22.

⁴⁹⁷ Böttger (2005): Englisch lernen in der Grundschule, S. 56.

⁴⁹⁸ Klippel (2000): Englisch in der Grundschule, S. 22.

⁴⁹⁹ Böttger (2005): Englisch lernen in der Grundschule, S. 56.

⁵⁰⁰ Schmid-Schönbein (2001): Didaktik: Grundschulenglisch, S. 68.

ein Bewusstsein für andere Kulturen geschaffen werden. Spielerisch lernen die Kinder, welche Unterschiede zwischen dem Heimatland und den englischsprachigen Ländern bestehen, aber auch welche Parallelen sich zwischen beiden ergeben. Der Erfahrungshorizont der Schüler und das kindliche Weltbild sollen dadurch erweitert werden.⁵⁰¹ Neue kulturelle Erfahrungen tragen dazu bei, dass die Kinder ein allgemeines Bewusstsein und Verstehen für andere Kulturen entwickeln – im Englischunterricht auf der Primarstufe insbesondere für englischsprachige Kulturen.⁵⁰² Das interkulturelle Lernen im Englischunterricht der Grundschule wird ermöglicht durch einen spielerischen Unterricht, der anhand einer bewussten Auswahl von Lehr- und Lernmaterialien, Unterrichtsinhalten und Methoden geführt wird. Kompetente, kreative Lehrkräfte, die vielleicht sogar eigene interkulturelle Erfahrungen durch eventuelle Auslandsaufenthalte in den Unterricht einfließen lassen können und ihre Lehrtätigkeit mit viel Enthusiasmus ausüben, sind hierfür unabdingbar.⁵⁰³ Die Bezeichnung „spielerisch“, in Bezug auf den frühen Fremdsprachenunterricht, bedarf allerdings einer differenzierten Betrachtungsweise, da sie im Zusammenhang mit dem frühen Englischunterricht ein unrealistisches Bild vermitteln könnte. Die Verwendung des Ausdruckes „spielerischer Unterricht“ könnte gedanklich mit einem nicht ernsthaften Unterricht in Verbindung gebracht werden, bezieht sich tatsächlich aber auf einen altersgemäßen Fremdsprachenunterricht. Zusammenfassend betrachtet, soll es im frühen Englischunterricht nicht nur darum gehen, formale Sprachkenntnisse zu entwickeln, sondern auch darum eine offene Haltung gegenüber fremden Kulturen und den damit einhergehenden fremden Lebens-, Denk- und Verhaltensweisen aufzubauen.⁵⁰⁴ Das zentrale Ziel des frühen Fremdsprachenunterrichts, und somit auch des Englischunterrichts auf der Primarstufe, ist es den Aspekt der Toleranz und Akzeptanz in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen und dadurch eine Perspektive zu fördern, die als „Normalität des Fremden“⁵⁰⁵ bezeichnet werden kann.

⁵⁰¹ Leopold-Mudrack (1998): Fremdsprachenerziehung in der Primarstufe, S. 91.

⁵⁰² Böttger (2005): Englisch lernen in der Grundschule, S. 59.

⁵⁰³ Schmid-Schönbein (2008): Didaktik und Methodik für den Englischunterricht, S. 47.

⁵⁰⁴ Böttger (2005): Englisch lernen in der Grundschule, S. 59.

⁵⁰⁵ Hunfeld, Hans (1992): Noch einmal: Zur Normalität des Fremden. In: Der Fremdsprachliche Unterricht – Englisch. Neue Folge 5, S. 42-44. Zitiert nach: Schmid-Schönbein (2008): Didaktik und Methodik für den Englischunterricht, S. 46.

6.2.3 Affektive und motivationale Ziele

Die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen während des Englischunterrichts und die Öffnung des kindlichen Bewusstseins für fremde Sprachen und Kulturen, für andere Lebens- und Verhaltensweisen sind Ziele des frühen Fremdsprachenunterrichts, die die Lebenswelt eines jungen Menschen nicht in dem Maß beeinflussen, wie es wahrscheinlich bei einem erwachsenen Lerner der Fall sein würde. Kinder richten ihren Blick nicht in die ferne Zukunft und sehen die Vorteile, die ihnen der frühe Englischunterricht bietet. Sie widmen ihre Aufmerksamkeit vordergründig gegenwärtigen Situationen und Vorgängen.⁵⁰⁶ Für einen Grundschüler steht der Spaßfaktor im Mittelpunkt des Englischunterrichts – die Freude daran eine fremde Sprache zu erlernen.⁵⁰⁷

Spaß am Englischunterricht zu haben, wirkt sich in zweierlei Hinsicht positiv auf die Entwicklung der Grundschüler aus: Einerseits sind die Kinder interessierter an der Sprache und entwickeln dadurch schneller sprachliche Kompetenzen, was letztlich zu einem fremdsprachlichen Selbstbewusstsein führt⁵⁰⁸; andererseits werden die Schüler durch Erfolge im Fremdspracherwerb ermutigt bzw. motiviert das Englischlernen auf der Sekundarstufe fortzusetzen. Dieses Interesse, aber auch die Motivation zum Fremdsprachenlernen, kann sich durchaus positiv auf den Erwerb weiterer Sprachen auswirken.⁵⁰⁹ Aus diesem Grund sind die motivationalen und affektiven Ziele auf dem Gebiet des Fremdsprachenlernens auch von so großer Bedeutung.

Beide Aspekte bzw. Ziele des frühen Englischunterrichts – die Motivation und das Interesse für den Unterricht – sind aber auch eng verbunden mit Übungen und Wiederholungen. Das stetige Erlernen neuer englischsprachiger Ausdrücke allein ist für eine erfolgreiche Fremdsprachenerziehung nicht ausreichend. Damit das Interesse und die Neugier für die fremde Sprache während dieser Unterrichtsprozesse nicht verloren gehen, müssen die Inhalte kreativ und kindgerecht umgesetzt werden. Welche Faktoren und didaktischen Prinzipien das Interesse am frühen Englischunterricht begünstigen und wodurch die Schüler zum Lernen animiert werden können, soll Gegenstand der folgenden Betrachtungen sein.

⁵⁰⁶ Leopold-Mudrack (1998): Fremdsprachenerziehung in der Primarstufe, S. 91.

⁵⁰⁷ Ebd.

⁵⁰⁸ Böttger (2005): Englisch lernen in der Grundschule, S. 60.

⁵⁰⁹ Ebd.

6.3 Kindgerechter Englischunterricht in der Grundschule – grundlegende didaktische Prinzipien für den frühen Zweitspracherwerb

Die Forderung nach einem kindgerechten Englischunterricht ist keine neue, wird sie doch schon seit über einem Jahrzehnt erhoben.⁵¹⁰ Lange Zeit hat es Diskussionen darüber gegeben, ob ein ergebnisorientierter Englischunterricht mit einem kindgerechten Inhaltsprofil verbunden werden kann. Heute sind sich die Wissenschaftler allerdings einig darüber, dass ein zielorientierter früher Englischunterricht durchaus kindgemäß sein kann.⁵¹¹ Dabei gehen die Meinungen darüber, was genau unter einem „kindgemäßen Unterricht“ zu verstehen sei weit auseinander. Dieser Thematik schließen sich folgende Unterpunkte an: Zu Beginn soll der kindgerechte Unterricht im Allgemeinen thematisiert werden, bevor die Aspekte der Authentizität und der Visualisierungstechniken im Speziellen erörtert werden.

6.3.1 Kindgerechte Unterrichtsinhalte

Während in den vorangegangenen Abschnitten die Voraussetzungen und Inhalte des frühen Englischunterrichts diskutiert wurden, soll nun darauf eingegangen werden, in welcher Form die Unterrichtsinhalte umgesetzt und die Lernziele erreicht werden können. Neuere fachdidaktische Erkenntnisse belegen, dass die Inhalte des Unterrichts der Zielgruppe entsprechend erarbeitet und bearbeitet werden müssen. Im Rahmen des Englischunterrichts auf der Primarstufe, müssen die Unterrichtsinhalte folglich anhand des kognitiven Niveaus der Schüler bestimmt werden. Aus diesem Grund fordern Fremdsprachendidaktiker einen Englischunterricht, der durch einen kindgemäßen Themenbezug gekennzeichnet ist und dessen Umsetzung das Alter und die kognitiven Fähigkeiten der jungen Schüler berücksichtigt.

Schon seit weit mehr als einem Jahrzehnt wird ein Unterrichtskonzept gefordert, dass sich primär an den Lernern der englischen Sprache – den Grundschulern – orientieren soll. Bereits 1991 erregte Doyé Aufmerksamkeit mit seiner Forderung eines kindgemäßen Englischunterrichts, der sich mehr an den Schülern orientieren sollte und

⁵¹⁰ Kindgemäßer Englischunterricht – aber wie? In: Böttger, Heiner (Hrsg.) (2008): Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen. Konferenzband zur 2. Konferenz vom 8.-10. März 2007 in Nürnberg. München, S. 70-80. Hier: S. 70.

⁵¹¹ Mindt, Dieter; Schlüter, Norbert (2007): Ergebnisorientierter Englischunterricht: für die Klassen 3 und 4. 1. Aufl. Berlin.

ihnen die Möglichkeit bieten müsste, „Fremdsprachen zu *lernen*“, anstatt ihnen nur zu begegnen.⁵¹² Dieser Appell Doyés führte zu einer groß angelegten Debatte darüber, ob es entweder sinnvoll ist kindgemäße Fremdsprachenerziehung als Begegnungsunterricht ohne die Weiterführung auf der Sekundarstufe anzubieten, oder ob die Schüler bereits auf der Primarstufe anfangen sollten eine Fremdsprache ergebnisorientiert zu lernen, damit an den weiterführenden Schulen an das bereits erworbene fremdsprachliche Wissen angeknüpft werden könne.⁵¹³ Bisher ist dahingehend kein allgemeiner Konsens erkennbar, jedoch gehen die meisten Ansätze von einem kindgemäßen Fremdsprachenunterricht aus, der geprägt ist durch die folgenden Merkmale: ein Lernen ohne Leistungsdruck, Noten und ohne Hausaufgaben⁵¹⁴; der gekennzeichnet ist durch eine angstfreie Lernumgebung⁵¹⁵; und das „Spielen und Lernen“ miteinander vereint⁵¹⁶. Die Aufgabe eines kindgemäßen Unterrichts besteht darin, das Interesse des Kindes für die englische Sprache zu wecken. Dies kann erreicht werden, indem die Interessengebiete der Schüler angesprochen werden und durch eine spielerische Unterrichtsgestaltung die Gefühlswelt, die Fantasie und die Kreativität der Grundschüler gefördert werden.⁵¹⁷ Erzielt werden kann dies durch möglichst authentische Inhalte, die dem Schüler reale und interessante (Alltags-)Situationen anhand der englischen Sprache aufzeigen. Dabei kommt es wie bereits erwähnt nicht primär darauf an, dass die Kinder jedes einzelne Wort verstehen. Vielmehr soll sich dabei ein Gefühl für die englische Sprache einstellen und interkulturelle Sichtweisen eröffnet werden. Ebenso lernen die Grundschüler dabei viel, wenn auch unbewusst, über das System der englischen Sprache, d.h. über deren Klang, deren Phoneme, deren Syntax usw. Kindgerechte Lehrmethoden sind auch deshalb von so großer Bedeutung für den Grundschul-Englischunterricht, weil sie erheblich zur Motivation der Lerner

⁵¹² Doyé, Peter (1991): Systematischer Fremdsprachenunterricht vs. Begegnung mit Sprachen. In: Neusprachliche Mitteilungen, 44/3, S. 145-146. Zitiert nach: Keßler (2008): Kindgemäßer Englischunterricht – aber wie?, S. 71.

⁵¹³ Keßler (2008): Kindgemäßer Englischunterricht – aber wie?, S. 71.

⁵¹⁴ Gompf, Gundi (1992): Das Jugenheimer Protokoll – Ergebnisprotokoll eines Länderübergreifenden Weiterbildungsseminars (Hessen, Rheinland-Pfalz, Niedersachsen) des Fördervereins „Kinder lernen europäische Sprachen e.V.“. In: Gompf, Gundi (1992): Fremdsprachenbeginn ab Klasse 3. Lernen für Europa. Berlin, S. 29-31. Hier: S. 30.

⁵¹⁵ Vollmuth, Isabel (2004): Englisch an der Grundschule. Wie Handreichungen den Frühbeginn sehen. Eine didaktisch-methodische Analyse. Diss. Univ. Würzburg 2003. Heidelberg.

⁵¹⁶ Hellwig, Karlheinz (1995): Fremdsprachen an Grundschulen als Spielen und Lernen. Dargestellt am Beispiel Englisch. 1. Aufl. Ismaning. Zitiert nach: Keßler (2008): Kindgemäßer Englischunterricht – aber wie?, S. 71.

⁵¹⁷ Böttger (2005): Englisch lernen in der Grundschule, S. 66.

beitragen, da sie sich weitestgehend auf die kindliche Lebenswelt beziehen.⁵¹⁸ Spiele, Lieder, Reime und Gespräche innerhalb des Klassenzimmers, die Themen diskutieren, die auch für Kinder von Interesse sind, wirken sich äußerst positiv auf das Lernverhalten der Schüler aus. Interesse und Motivation bedingen sich dabei gegenseitig: Wird durch kindgemäße Inhalte das Interesse des Schülers geweckt, so wird der Schüler auch motivierter sein mehr zu lernen; je mehr Motivation das Kind im Hinblick auf das Erlernen der englischen Sprache zeigt, desto höher wird auch seine Lernbereitschaft sein.

Darüber hinaus gehört es zur Aufgabe der Lehrkräfte eine Verbindung zu der unbekanntem „englischsprachigen Welt“ herzustellen, damit die Grundschüler die Möglichkeit erhalten zwischen ihrer individuellen und der fremden Lebenswelt vergleichen zu können. Erst dadurch werden sie ein interkulturelles Verständnis aufbauen und ihr eigenes, zunächst nur durch die eigene Muttersprache geprägtes, Weltbild erweitern können.⁵¹⁹ Den Lehrenden stehen hierfür verschiedene Lehrmaterialien zur Verfügung. Dabei gilt es jedoch zu beachten, dass den Schülern authentische Texte und Sprechanlässe geboten werden müssen, damit die Ziele des frühen Englischunterrichts auch erreicht werden können. Inwieweit der Einsatz von „echten“ Materialien für den fremdsprachlichen Unterricht von Bedeutung ist, soll im nächsten Absatz erörtert werden.

6.3.2 Authentizität

Wie bereits weiter oben besprochen wurde, besteht eine Notwendigkeit darin reale Situationen und Themen in den englischsprachigen Unterricht einzubeziehen. Dies ist nicht nur erforderlich, um die Grundschüler zu motivieren und deren Interesse für die fremde Sprache zu wecken, sondern auch um eine gewisse Authentizität zu simulieren. Erst wenn die Unterrichtsinhalte auf die Kinder „echt“ wirken, könne eine gewisse Effizienz hinsichtlich des Fremdspracherwerbs gesichert werden, so Böttger.⁵²⁰ Das Konzept der Authentizität innerhalb des frühen Englischunterrichts hat in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen. Dies spiegelt sich vor allem in den Curricula der Länder wider, die für den Englischunterricht auf der Primarstufe die

⁵¹⁸ Ebd., S. 67.

⁵¹⁹ Ebd.

⁵²⁰ Ebd., S. 69.

Authentizität als ein wichtiges unterrichtliches Kriterium benennen.⁵²¹ Dabei lässt sich der Begriff der Authentizität jedoch nur schwer in einer allgemeinen Definition zusammenfassen. Der Sprachwissenschaftler Widdowson beschreibt dieses Phänomen folgendermaßen: „*Authenticity* [...] is a term which creates confusion because of a basic ambiguity“⁵²². Daher ist es auch kaum verwunderlich, dass die Authentizität im Rahmen des fremdsprachlichen Unterrichts der Grundschulen in mindestens drei Dimensionen zum Tragen kommt: Das Prinzip bezieht sich auf die Authentizität der Unterrichtsmaterialien, die Authentizität der Sprache sowie auf die Authentizität der Lebenswirklichkeit.⁵²³ Diese Dimensionen verdeutlichen, dass es neben den Materialien und dem Gebrauch der englischen Sprache vor allem darum geht, auf die Interessen des Grundschülers einzugehen, damit sich dieser mit den Aufgaben und Unterrichtsinhalten identifizieren kann. Aus diesem Grund müssen Materialien ausgewählt werden, die einerseits die Interessenbereiche des Kindes ansprechen und andererseits dessen Neugier wecken.⁵²⁴ Ähnlich dem Begriff der „Authentizität“ selbst, existiert auch für „authentische Materialien“ keine einheitliche Definition. Vielmehr handelt es sich dabei um eine Bandbreite von Einzelaspekten. Laut Böttger müssten diese in drei Unterkategorien eingeteilt werden. Die Realien, also sämtliche Unterrichtsmaterialien, die man berühren kann; authentische Hörtexte, d. h. Materialien, die der Entwicklung des Hörverstehens dienlich sind; sowie authentische Lesetexte, die dem Leseverstehen dienen.⁵²⁵ Authentisches Lehrmaterial, wie z.B. Reime, Gedichte, Kinderlieder oder Bilderbuchgeschichten, liefern grundsätzlich ein gutes Maß an verständlichem, aber vor allem auch motivierendem Input. Wie bereits gezeigt werden konnte, handelt es sich bei der Motivation um eine wichtige Voraussetzung für den Erwerb der englischen Sprache. Außerdem werden durch diese didaktisch wertvollen Materialien kulturelle Informationen und Eindrücke vermittelt, da sie einen Teil der englischsprachigen Kinderkultur repräsentieren. Darüber hinaus liefern sie Einblicke in die englischsprachige Wirklichkeit. Trotz all ihrer Vorteile, können authentische Materialien jedoch nicht beliebig in den Englischunterricht integriert werden. Die Lehrkräfte haben hierbei die besondere Aufgabe, kritisch zu überprüfen, ob es sich um

⁵²¹ z.B. Behörde für Jugend und Sport der Freien Hansestadt Hamburg (2003): Bildungsplan für die Grundschule. Rahmenplan Englisch. Hamburg.; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2000): Lehrplan für die bayerische Grundschule. München.

⁵²² Widdowson, Henry G. (1984): *Learning Purpose and Language Use*. 2. Aufl. Oxford, S. 30.

⁵²³ Böttger (2005): *Englisch lernen in der Grundschule*, S. 70-73.

⁵²⁴ Ebd., S. 73.

⁵²⁵ Ebd., S. 70.

authentische und vor allem um kindgerechte Lehrmaterialien handelt. Dies ist insofern notwendig, da Texte und Materialien, die für Grundschul Kinder nicht geeignet sind, den Lernenden frustrieren aber auch überfordern können.⁵²⁶ Neben den Unterrichtsmaterialien ist es ebenso notwendig authentische Sprechkanäle zu schaffen, da die Sprache echter Mitteilung diene.⁵²⁷ Hier sind wiederum die Lehrkräfte gefordert, die sowohl fachdidaktisch als auch sprachlich kompetent sein müssen. Allerdings, so meint Böttger, wäre es nicht ausreichend Sprachkompetenzen im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zu erwerben oder zu verbessern; diese sprachliche Authentizität müsse „in einer umfassenden universitären Lehrerbildung erreicht werden“.⁵²⁸ Nur durch diese könnte eine kompetente und fehlerfreie Aussprache gewährleistet werden.⁵²⁹

6.3.3 Visualisierung

Damit die authentischen Inhalte des Englischunterrichtes besser veranschaulicht werden können, bedarf es einer Visualisierung der Unterrichtsthemen und –gegenstände. Dies kann auf verschiedene Art und Weise praktisch umgesetzt werden. Im Rahmen des fremdsprachlichen Unterrichts an Grundschulen werden visuelle Techniken in erster Linie zur Unterstützung und Kenntlichmachung wichtiger englischsprachiger Inhalte verwendet, wie auch die folgende Definition verdeutlicht:

„Visualisieren bezeichnet die Tätigkeit, einen bislang im Zeichensystem der Wortsprache ausgedrückten Inhalt entweder durch bildsprachliche Zeichen zu ergänzen oder aber ihn gar ganz in die Bildsprache zu übersetzen.“⁵³⁰

Den Lehrkräften stehen hierfür die verschiedensten Visualisierungstechniken zur Verfügung: Cartoons, Fotos, Comics, Illustrationen und Bilder sind genauso hilfreich wie Markierungen, Hervorhebungen oder Unterstreichungen. Primär geht es im frühen

⁵²⁶ Elsner, Daniela (2008): Aufgaben, Texte, Sprechkanäle ... aber bitte authentisch! Konkretisierung des mehrdimensionalen Unterrichtsprinzips Authentizität. In: HotSpot – Das Online-Magazin 09/08. www.grundschule-englisch.de. S. 2-8. Hier: S. 3.

⁵²⁷ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2004): Bildungsplan für die Grundschule. Villingen-Schwenningen, S. 72.

⁵²⁸ Böttger (2005): Englisch lernen in der Grundschule, S. 71.

⁵²⁹ Ebd.

⁵³⁰ Stary, Joachim (1997): Visualisieren. Ein Studien- und Praxisbuch. Berlin, S. 12.

Englischunterricht jedoch darum, eine Alternative zur Schriftsprache anzubieten.⁵³¹ Gleichzeitig unterstützt dieser visuelle Effekt aber auch die Einprägung bestimmter Begriffe.⁵³²

Bildliche Darstellungen wie die oben genannten zeichnen sich dadurch aus, dass sie den Lehrkräften die Möglichkeit eröffnen Gegenstände und Handlungen anschaulich zu erklären. Aber auch für die Grundschüler sind Visualisierungstechniken von besonderer Bedeutung: Zum einen dienen sie der „Überbrückung“ des zunächst rezeptiven Sprachwissens, indem die Schüler alternativ zeichnen, zeigen oder Gegenstände berühren können; zum anderen lernen die Kinder schneller die englische Sprache zu verstehen, indem abstrakte Begriffe durch konkrete Bilder bzw. Symbole (be-)greifbar gemacht werden.⁵³³

Trotz der vielfältigen Visualisierungsmöglichkeiten, müssen, ebenso wie bei den authentischen Unterrichtsmaterialien, die Darstellungen zielgerichtet ausgewählt werden und dürfen die Kinder nicht überfordern. Daher sollten die Formen möglichst präzise und simpel gehalten werden.

⁵³¹ Böttger (2005): Englisch lernen in der Grundschule, S. 75.

⁵³² Ebd., S. 76.

⁵³³ Ebd., S. 77.

7. Schlussbetrachtung

Das Thema Zweisprachigkeit als ein Teil eines Ganzen betrachtet, ist aufgrund seiner Komplexität und Ausführlichkeit kaum vollständig zu erfassen. Dennoch bestand das Ziel der vorliegenden Arbeit darin, die Thematik mit all ihren Facetten darzustellen und einen breiten Überblick über die wesentlichen Bereiche des Fremdsprachenerwerbs zu geben. Dabei sollte einerseits die natürliche Zweisprachigkeit berücksichtigt werden, andererseits sollte der Blick auf den gesteuerten Zweitspracherwerb im Rahmen des frühen Englischunterrichtes an deutschen Primarschulen gerichtet werden. Zu diesem Zweck wurde zu Beginn der Fokus auf die theoretischen Grundlagen der Bilingualität gelegt, um eine solide Basis für die darauffolgende Darstellung des institutionalisierten Fremdsprachenlernens, in Form des frühen Englischunterrichts auf der Primarstufe, zu schaffen.

Der theoretische Aspekt der Arbeit wurde in erster Linie anhand der Ergebnisse der Spracherwerbsforschung erarbeitet, während im zweiten Teil auf die letztlich erlangten Erkenntnisse zum frühen Fremdsprachenerwerb aufgebaut und der Englischunterricht auf der Primarstufe dazu in Relation gesetzt werden konnte. Dabei hat sich unter anderem die Frage nach einem optimalen Alter für den Fremdsprachenerwerb als besonders wichtig für die Bearbeitung des Themas gezeigt. Letztlich konnte herausgestellt werden, dass die Hypothese einer kritischen Periode für den Zweitspracherwerb nur eingeschränkt Gültigkeit besitzt, da auch ältere Lerner in der Fremdsprache das Niveau eines Muttersprachlers erreichen können. Allerdings muss von der Existenz einer kritischen Phase für gewisse Teilaspekte des Sprachsystems ausgegangen werden, da sie sich in Bezug auf die Aussprache als zutreffend erwiesen hat. Generell bedarf der bilinguale Spracherwerb jedoch einer ganzheitlichen Betrachtungsweise, da der Gegenstand, aufgrund seiner Komplexität, nicht monokausal erklärt werden kann. Dies zeigt sich insbesondere durch die Widerlegung der Theorie der Existenz eines optimalen Alters. Im Zuge der Untersuchung der aktuellen Fachliteratur wurde festgestellt, dass jeder Mensch die biologischen Voraussetzungen dafür besitzt mehrsprachig zu werden. Jedoch konnte ebenso gezeigt werden, dass vornehmlich junge Menschen ein enormes Potenzial für das (Fremd-)Sprachenlernen besitzen. Sie bedienen sich einer freien Assoziation und erlernen Sprachen intuitiv ohne spezielle Anleitungen und/oder Übungen.

Trotz der durchweg positiven Ergebnisse im Zusammenhang mit dem kindlichen bilingualen Spracherwerb, steht die Erscheinung auch weiterhin einer Reihe von subjektiven Negativurteilen gegenüber. Daher galt der Schwerpunkt der Untersuchung der Frage, inwieweit der Erwerb einer zweiten Sprache als Chance gesehen werden kann oder ob von einer Gefährdung der sprachlichen Entwicklung des Kindes ausgegangen werden müsse. Die Annahme, dass der Erwerb zweier Sprachen die Gesamtentwicklung des Kindes negativ beeinflusse, konnte im Verlauf der Untersuchungen jedoch widerlegt werden. Vielmehr wurde festgestellt, dass sich das Bild der Bilingualität durch die gesellschaftliche Auseinandersetzung mit der Thematik verändert hat. Dies hat dazu beigetragen, dass die bereits erwähnten Vorurteile einen Wandel hin zu einer allgemein positiveren Bewertung erfahren haben. Prinzipiell kann festgehalten werden, dass die Frage nach dem Effekt des Englischunterrichtes nicht geeignet ist, da sie hinsichtlich der Beantwortung einen zu großen Spielraum lässt. Die Fragestellung müsste demnach lauten: Wie kann man das Potenzial des jungen Lernenden im Hinblick auf den Erwerb einer Fremdsprache am besten ausnutzen?

Die heutigen Anforderungen der Gesellschaft, die geprägt sind durch Globalisierung, Interkulturalität und Mobilität, verlangen eine Erweiterung der (fremd-)sprachlichen Kompetenzen. Eine möglichst frühe Auseinandersetzung erleichtert die Aneignung eben solcher. Das Fundament eines interkulturellen Bewusstseins und die Toleranz gegenüber fremden Kulturen soll daher bereits im Kindesalter gelegt werden. Die Aufgaben der Grundschulen – die Förderung von Aufgeschlossenheit und die Steigerung des Interesses gegenüber Neuem, sowie die Entwicklung fremdsprachlicher Kompetenzen – sind daher klar formuliert. Dabei gilt es zu beachten, dass die Anforderungen den kognitiven Voraussetzungen der Zielgruppe entsprechen müssen. Dies ist gleichbedeutend mit einer Prioritätenverlagerung zugunsten des Sprachgebrauchs und des Hörverstehens, welche einhergeht mit einer temporären Vernachlässigung der Kompetenzen des Leseverstehens und des Schriftbildes. Daraus ergibt sich das zentrale Ziel des Englischunterrichtes an deutschen Grundschulen: die Förderung der kommunikativen Kompetenz des Kindes.

Zudem konnte festgestellt werden, dass die Lehrkräfte einen wesentlichen Beitrag zum frühen Englischunterricht in der Grundschule leisten. In deren Person kommen die Grundschüler meist zum ersten Mal bewusst mit der englischen Sprache in Kontakt. Dies erfordert eine fremdsprachlich kompetente Handlungssicherheit seitens der Lehrenden sowie einen an die kindlichen Bedürfnisse und Interessen angelehnten,

qualitativ hochwertigen Fremdsprachenunterricht. Die Authentizität der englischsprachigen Inhalte ist dabei von enormer Bedeutung für die fremdsprachliche Früherziehung der Grundschüler.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass der frühe Fremdsprachenerwerb im institutionellen Rahmen grundsätzlich erhebliche Vorteile hinsichtlich des frühen Erwerbs sprachlicher Kompetenzen und interkultureller Erfahrungen birgt. Aus wissenschaftlicher Sicht betrachtet ist der frühe Fremdsprachenerwerb daher als positiv einzuschätzen. Allerdings kann ein früh ansetzender Englischunterricht allein kein Garant für den erfolgreichen Erwerb einer Zweitsprache sein; die Qualität und Quantität des Unterrichts und altersgerechte Inhalte bestimmen in hohem Maße die fremdsprachliche Entwicklung des Kindes.

Die Ziele für den zukünftigen frühen Englischunterricht der Primarschulen sind daher vielfältig angelegt: Die Fremdsprachenkenntnisse der Grundschullehrkräfte bedürfen einer stetigen und konsequenten Fort- und Weiterbildung; die Auswahl der Lehrmaterialien muss entsprechend den Interessen und des Alters der Lernenden erfolgen; die kognitiven Potenziale der Grundschüler müssen entsprechend berücksichtigt und angesprochen werden; ein zusätzlicher fremdsprachlicher Input durch die Erhöhung der Kontaktzeiten zur englischen Sprache wäre von Vorteil für die fremdsprachliche Gesamtentwicklung des Kindes.

Auch werden in Zukunft die Themen „Leistungserhebung“ und „Regelbewusstsein“ in Bezug auf den Erwerb grammatikalischer Kompetenzen und der Schriftsprache vermehrt im Zentrum der Diskussion um den frühen Englischunterricht auf der Primarstufe stehen. Bereits heute beschäftigt sich die Forschung mit diesen sprachsystemischen Aspekten des frühen Fremdsprachenerwerbs, doch wird insbesondere die Grammatik in der primarstufenbezogenen Fremdsprachendidaktik bisher weitestgehend vermieden. Eine weitere Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt ist die nach dem Umgang der weiterführenden Schulen mit den heterogenen Lernständen der neuen Fünftklässler. Die Untersuchung dieser Fragen sollte allerdings nicht Gegenstand der obigen Arbeit sein, dennoch ist davon auszugehen, dass die Auseinandersetzung mit dieser Thematik in den kommenden Jahren eine höhere Aufmerksamkeit erfahren wird und muss.

8. Literaturverzeichnis

Abdelilah-Bauer, Barbara (2008): Zweisprachig aufwachsen. Herausforderung und Chance für Kinder, Eltern und Erzieher. Originalausgabe. München.

Anstatt, Tanja (Hrsg.) (2007): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Tübingen.

Apeltauer, Ernst (2007): Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung. 5. Dr. Berlin.

Baetens Beardsmore, Hugo (1982): Bilingualism. Basic principles. Clevedon.

Baker, Colin (2000): A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism. 2. ed. Clevedon.

Baker, Colin (2006): Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. 4. ed. Clevedon.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2000): Lehrplan für die bayerische Grundschule. München.

Beckmann, Ulrike (2006): Frühes Fremdsprachenlernen: Historischer Überblick. In: Pienemann, Manfred; Keßler, Jörg-U.; Roos, Eckhard (Hrsg.) (2006): Englischerverb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch. (UTB Pädagogik, Sprachwissenschaft, 2756). Paderborn, S. 11-23.

Behörde für Jugend und Sport der Freien Hansestadt Hamburg (2003): Bildungsplan für die Grundschule. Rahmenplan Englisch. Hamburg.

Bleyhl, Werner (2003): Ist früher besser? – Die Bedeutung des frühen Lernens. In: Edelhoff, Christoph (Hrsg.) (2003): Englischunterricht in der Grundschule und darüber hinaus: Eine praxisnahe Orientierungshilfe. (Unterrichts-Perspektiven Fremdsprachen). Frankfurt am Main, S. 5-23.

Blocher, Eduard (1909): Zweisprachigkeit: Vorteile und Nachteile. Aus: Reins Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, 2. Aufl. Langensalza.

Böttger, Heiner (2005): Englisch lernen in der Grundschule. (Studientexte zur Grundschulpädagogik und -didaktik). Bad Heilbrunn.

Böttger, Heiner (Hrsg.) (2008): Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen. Konferenzband zur 2. Konferenz vom 8.-10. März 2007 in Nürnberg. München.

Brohy, Claudine (1992): Das Sprachverhalten zweisprachiger Paare und Familien in Freiburg/ Fribourg (Schweiz). (Germanistica Friburgensia, 14). Freiburg.

Bruner, Jerome Seymour et al. (1997): Wie das Kind sprechen lernt. 1. Aufl. 2. Nachdr. Bern.

Burkhardt Montanari, Elke (2007): Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen. Ein Ratgeber. 5. Aufl. Frankfurt am Main.

Butzkamm, Wolfgang; Butzkamm, Jürgen (2008): Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen. 3., überarb. Aufl. Tübingen: Francke.

Chomsky, Noam (1972): Aspekte der Syntax-Theorie. [Aus dem Amerikan. übers. und hrsg. von einem Kollektiv unter der Leitung von Ewald Lang]. Frankfurt am Main.

Chomsky, Noam (1996): Die formale Natur der Sprache. In: Lenneberg, Eric H.: Biologische Grundlagen der Sprache. 3. Aufl. Frankfurt am Main, S. 483-539.

Conrad, Rudi (1984): Kleines Wörterbuch sprachwissenschaftlicher Fachausdrücke. Hanau.

Cummins, Jim (1981): Bilingualism and Minority-Language Children. Toronto.

Cummins, Jim (1984): *Bilingualism and Special Education. Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon.

Cunningham-Andersson, Una; Andersson, Staffan (2008): *Growing up with Two Languages. A Practical Guide*. 2. ed., reprinted. London.

Diebold, A. Richard (1964): *Incipient Bilingualism*. In: *Language in Culture and Society*, S. 495–508.

Diehr, Bärbel; Frisch, Stefanie (2008): *Mark their words. Sprechleistungen im Englischunterricht der Grundschule fördern und beurteilen*. Braunschweig.

Dittmann, Jürgen (2006): *Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen*. Originalausgabe, 2., durchges. Aufl. München.

Doyé, Peter; Lüttge, Dieter (1975): *Das Forschungsprojekt FEU*. In: Sauer, Helmut (1975): *Englisch auf der Primarstufe. Texte und Informationen zum Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts*. Paderborn, S. 35-53.

Doyé, Peter; Lüttge, Dieter (1977): *Untersuchungen zum Englischunterricht in der Grundschule. Bericht über das Braunschweiger Forschungsprojekt "Frühbeginn des Englischunterrichts"*, FEU. 1. Aufl. Braunschweig.

Edelhoff, Christoph (2003): *Fremdsprachen in der Grundschule – Herausforderung und Wagnis*. In: Derselbe (Hrsg.) (2003): *Englischunterricht in der Grundschule und darüber hinaus: Eine praxisnahe Orientierungshilfe. (Unterrichts-Perspektiven Fremdsprachen)*. Frankfurt am Main, S. 143-149.

Edelhoff, Christoph (Hrsg.) (2003): *Englischunterricht in der Grundschule und darüber hinaus: Eine praxisnahe Orientierungshilfe. (Unterrichts-Perspektiven Fremdsprachen)*. Frankfurt am Main.

Edwards, John (1994): *Multilingualism*. London.

Ellis, Rod (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford.

Elsner, Daniela (2008): Aufgaben, Texte, Sprechanlässe ... aber bitte authentisch! Konkretisierung des mehrdimensionalen Unterrichtsprinzips Authentizität. In: *HotSpot – Das Online-Magazin* 09/08. www.grundschule-englisch.de. S. 2-8.

Ervin, Susan; Osgood, Charles Egerton (1954): *Second Language Learning and Bilingualism*. In: *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Jg. Supplement 49, S. 139–146.

Fantini, Alvino E. (1985): *Language Acquisition of a Bilingual Child. A Sociolinguistic Perspective (to age ten)*. Clevedon.

Felix, Sascha W. (1978): *Linguistische Untersuchungen zum natürlichen Zweitsprachenerwerb*. München.

Felix, Sascha W. (1982): *Psycholinguistische Aspekte des Zweitsprachenerwerbs*. Tübingen.

Fishman, Joshua A. (1977): *Sociolinguistics: A brief Introduction*. Rowley.

Franceschini, Federica (2007): *Fremdsprachenlernen über Fachinhalte. Immersion und bilingualer Unterricht in Deutschland*. Frankfurt am Main.

Frigerio Sayilir, Cornelia (2007): *Zweisprachig aufwachsen - zweisprachig sein. Der Erwerb zweier Erstsprachen aus der handlungstheoretischen Sicht der Kooperativen Pädagogik*. Münster.

Goethe-Institut Inter Nationes/ Trim, John (Hrsg.). et al (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin.

Gompf, Gundi (1975): Das „Offenbacher Modell“. Beschreibung eines Schulversuchs. In: Sauer, Helmut (1975): *Englisch auf der Primarstufe. Texte und Informationen zum Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts*. Paderborn, S. 53-70.

Gompf, Gundi (1975): Englischunterricht auf der Primarstufe. Didaktische Modelle und Perspektiven. (Untersuchungen zum in- und ausländischen Schulwesen, 13). Weinheim.

Gompf, Gundi (1992): Fremdsprachenbeginn ab Klasse 3. Lernen für Europa. Berlin.

Grimm, Hannelore (1987): Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie: Bd. 3. Göttingen.

Grosjean, François (1982): Life with two languages. An Introduction to Bilingualism. 8. Dr. Cambridge.

Hamers, Josiane F.; Blanc, Michel H. A. (2000): Bilinguality and bilingualism. 2. ed. Cambridge.

Harding-Esch, Edith; Riley, Philip (2003): The Bilingual Family. A Handbook for Parents. 2. ed. Cambridge.

Haugen, Einar (1956): Bilingualism in the Americas : a bibliography and research guide. Alabama: American Dialect Society (Publication of the American Dialect Society, 26).

Haugen, Einar Ingvald (1969): The Norwegian Language in America. A Study in Bilingual Behavior. Repr. Vol. 1.2 (in 1 Bd). Bloomington.

Helfrich, Heinz (2008): Fremdsprachenlernen ab Klasse 1 – es bleibt noch viel zu tun. In: HotSpot – Das Online-Magazin 03/08. www.grundschule-englisch.de. S. 2-7. Hier: S. 2.

Hermes, Liesel; Klippel, Friederike (2003): Früher oder später? Englisch in der Grundschule und bilingualer Sachfachunterricht. 1. Aufl. Berlin.

Hoffmann, Charlotte (2006): An Introduction to Bilingualism. 12. impr. London.

- Hörmann, Hans (1970): *Psychologie der Sprache*. Berlin.
- Hornby, Peter A. (1977): *Bilingualism. Psychological, Social, and Educational Implications: [Canadian-American conference held on the Plattsburgh Campus, March 12-13, 1976]*. New York.
- Jespersen, Otto (1968): *Language. Its Nature, Development and Origin*. 13. impr. London.
- Kelly, L.G (1969): *Description and Measurement of Bilingualism. An international Seminar*, pp. 80-119.
- Keßler, Jörg-Ulrich (2006): *Englischerwerb im Anfangsunterricht diagnostizieren. Linguistische Profilanalysen am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*. Diss. Univ. Paderborn 2006. Tübingen.
- Keßler, Jörg-Ulrich (2008): *Kindgemäßer Englischunterricht – aber wie?* In: Böttger, Heiner (Hrsg.) (2008): *Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen. Konferenzband zur 2. Konferenz vom 8.-10. März 2007 in Nürnberg*. München, S. 70-80.
- Kielhöfer, Bernd; Jonekeit, Sylvie (2006): *Zweisprachige Kindererziehung*. Tübingen.
- Klein, Wolfgang (1992): *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. 3. Aufl., unveränd. Nachdr. der 2. Aufl., unveränd. Nachdr. der letzten Aufl. Frankfurt am Main.
- Klippel, Friederike (2000): *Englisch in der Grundschule. Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht; Übungen, Spiele, Lieder für die Klassen 1 bis 4*. Berlin.
- Klippel, Friederike (2003): *Teaching in English – Teacher Language in Primary School*. In: Hermes, Liesel; Klippel, Friederike (2003): *Früher oder später? Englisch in der Grundschule und bilingualer Sachfachunterricht*. 1. Aufl. Berlin, S. 53-68.

Lambeck, Klaus (1984): Kritische Anmerkungen zur Bilingualismusforschung. Tübingen.

Lambert, Wallace E. (1974): Culture and Language as Factors in Learning and Education. In: Aboud, F.E.; Meade, R.D. (eds.): Cultural Factors in Learning and Education, S. 91–122.

Leist-Villis, Anja (2004): Zweisprachigkeit im Kontext sozialer Netzwerke. Unterstützende Rahmenbedingungen zweisprachiger Entwicklung und Erziehung am Beispiel griechisch-deutsch. Münster.

Leist-Villis, Anja (2008): Elternratgeber Zweisprachigkeit. Informationen und Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern. Tübingen.

Lenneberg, Eric H. (1996): Biologische Grundlagen der Sprache. 3. Aufl. Frankfurt am Main.

Leopold-Mudrack, Annette (1998): Fremdsprachenerziehung in der Primarstufe: Voraussetzungen, Konzept, Realisierung. (Internationale Hochschulschriften, 287). Diss. Univ. München 1998. Münster.

Lewandowski, Theodor (1990): Linguistisches Wörterbuch. 5., überarb. Aufl. Heidelberg.

Lewis, Evan Glyn (1974): Linguistics and Second Language Pedagogy: A Theoretical Study. The Hague [u.a.]: Mouton (Janua linguarum : Series didactica, 10).

Mackey, William Francis (1967): Bilingualism as a World Problem: E.R. Adair, Memorial Lectures. Montreal.

Mackey, William Francis (1968): The Description of Bilingualism. In: Fishman, Joshua A. (ed.): Bilingualism in the Barrio, S. 554–584.

Macnamara, John (1967): The Bilingual's Linguistic Performance: a Psychological Overview. In: Journal of Social Issues, Jg. 23, S. 59–77.

Macnamara, John (1969): How can one measure the Extent of a Person's Bilingual Proficiency? In: Kelly, L.G. (1969): Description and Measurement of Bilingualism. An international Seminar. pp. 80-119.

Mahlstedt, Susanne (1996): Zweisprachigkeitserziehung in gemischtsprachigen Familien. Eine Analyse der erfolgsbedingenden Merkmale. Frankfurt am Main.

McLaughlin, Barry (1987): Theories of Second-Language Learning. London.

Mindt, Dieter; Schlüter, Norbert (2007): Ergebnisorientierter Englischunterricht: für die Klassen 3 und 4. 1. Aufl. Berlin.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2004): Bildungsplan für die Grundschule. Villingen-Schwenningen.

Müller, Natascha (2007): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch, Französisch, Italienisch. 2., durchges. und aktualisierte Aufl. Tübingen.

Nauwerck, Patricia (2005): Zweisprachigkeit im Kindergarten. Konzepte und Bedingungen für das Gelingen. Freiburg im Breisgau.

Nitsch, Cordula (2007): Mehrsprachigkeit: Eine neurowissenschaftliche Perspektive. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Tübingen, S. 47-68.

Oerter, Rolf; Montada, Leo (1987): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 2., völlig Neubearb. und erw. Aufl. München.

Oksaar, Els (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart.

Papoušek, Mechthild (1994): Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation. 1. Aufl. Bern.

Pienemann et. al. (Hrsg.) (2006): Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch. (UTB Pädagogik, Sprachwissenschaft, 2756). Paderborn.

Porsché, Donald C. (1983): Die Zweisprachigkeit während des primären Spracherwerbs. Tübingen.

Romaine, Suzanne (2006): Bilingualism. 2. ed., repr. (18th). Oxford.

Ronjat, Jules (1913): Le développement du langage observé chez un enfant bilingue. Paris.

Rymarczyk, Jutta (2008): Früher oder später? Zur Einführung des Schriftbildes in der Grundschule. In: Böttger, Heiner (Hrsg.) (2008): Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen. Konferenzband zur 2. Konferenz vom 8.-10. März 2007 in Nürnberg. München, S. 170-182.

Sauer, Helmut (1975): Englisch auf der Primarstufe. Texte und Informationen zum Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts. Paderborn.

Sauer, Helmut (2000): Fremdsprachenlernen in Grundschulen. Der Weg ins 21. Jahrhundert. Eine annotierte Bibliographie und das Beispiel Nordrhein-Westfalen. Leipzig.

Saunders, George (1988): Bilingual Children. From Birth to Teens. Clevedon.

Saville, Muriel R.; Troike, Rudolph C. (1971): A Handbook of Bilingual Education. Washington, D.C.

Saville-Troike, Muriel (1973): Bilingual Children : A Resource Document. Arlington, Va. (Papers in applied linguistics / Bilingual education series: 2).

Saville-Troike, Muriel (2008): *Introducing Second Language Acquisition*. 6th print. Cambridge.

Schmid-Schönbein, Gisela (2001): *Didaktik: Grundschulenglisch*. 1. Aufl., 1. Dr. Berlin.

Schmid-Schönbein, Gisela (2008): *Didaktik und Methodik für den Englischunterricht. Kompakter Überblick ; Ziele - Inhalte - Verfahren; für die Klassen 1 bis 4*. 1. Aufl. Berlin.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister (1994): *Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht. Mit Gutachten zum Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn.

Skutnabb-Kangas, Tove; Malmberg, Lars; Crane, David (1981): *Bilingualism or Not. The Education of Minorities*. Clevedon.

Stary, Joachim (1997): *Visualisieren. Ein Studien- und Praxisbuch*. Berlin.

Stern, Hans Heinrich (1963): *Foreign Languages in Primary Education: The Teaching of Foreign or Second Languages to Younger Children*. [report on an international meeting of experts, 9.- 14. April 1962]. Hamburg.

Szagon, Gisela (1986): *Sprachentwicklung beim Kind. Eine Einführung*. 3., neubearb. Aufl. München.

Taeschner, Traute (1983): *The Sun is Feminine. A Study on Language Acquisition in Bilingual Children*. Berlin.

Thiéry, Christopher (1978): *True Bilingualism and Second Language Learning*. In: Gerver, David; Sinaiko, H. Wallace: *Language Interpretation and Communication*, Jg. Vol. 6, S. 145–153.

Timm, Johannes-Peter (2007): Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. 1. Aufl., 7. Dr. Berlin.

Tracy, Rosemarie (2007): Wieviele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Tübingen, S. 69-92.

Tracy, Rosemarie (2008): Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können. 2., überarb. Aufl. Tübingen.

Triarchi-Herrmann, Vassilia (2006): Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern. 2., aktualisierte Aufl. München.

Vollmuth, Isabel (2004): Englisch an der Grundschule. Wie Handreichungen den Frühbeginn sehen. Eine didaktisch-methodische Analyse. Diss. Univ. Würzburg 2003. Heidelberg.

Weinreich, Uriel (1953): Languages in Contact: Findings and Problems. New York (Publications of the linguistic circle of New York, 1).

Weinreich, Uriel (1974): Languages in Contact: Findings and Problems. 8th printing. The Hague [u.a.].

Wendlandt, Wolfgang (1995): Sprachstörungen im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Beratung. 2., überarb. und erw. Aufl. (Forum Logopädie) Stuttgart.

Widdowson, Henry G. (1984): Learning Purpose and Language Use. 2. Aufl. Oxford.

Wieczerkowski, Wilhelm (1965): Frühe Zweisprachigkeit: Fragen zum deutschsprachigen Unterricht in der Grundschule einer Auslandsschule. München.

Willis, Dave; Willis, Jane (2009): Doing Task-based Teaching. [Nachdr.]. Oxford.

Wode, Henning (1993): Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen: Theorien, Methoden, Ergebnisse. 1. Aufl. Ismaning.

Wode, Henning (2004): Frühes Fremdsprachen lernen. Englisch ab Kita und Grundschule ; Warum? Wie? Was bringt es? 1. Aufl. Kiel.

Yule, George (1996): The Study of Language. 2. ed. [rev.and updated]. Cambridge.

Zydati, Wolfgang (2000): Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme. 1. Aufl. Ismaning.

Zydati, Wolfgang (2007): Englischunterricht heute: Perspektiven für morgen. In: Timm, Johannes-Peter (2007): Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. 1. Aufl., 7. Dr. Berlin, S. 15-21.

Internetauftritte:

http://www.zweisprachigkeit.net/zweisprachigkeit_ist.htm. [Stand: 12.07.2009, 16:33].

<http://www.europa-digital.de/aktuell/dossier/sprachen/lingua.shtml>. [Stand: 01.08.2009, 20:47].

Erklärung

Ich versichere durch meine Unterschrift an Eides statt, dass ich die vorstehende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe angefertigt und alle Stellen, die wörtlich oder annähernd wörtlich aus Veröffentlichungen anderer entnommen sind, als solche kenntlich gemacht und mich auch keiner anderen als der angegebenen Literatur bedient habe. Diese Versicherung bezieht sich auch auf die der Arbeit beigegebenen Zeichnungen, Skizzen, bildlichen Darstellungen etc.

Mit einer späteren Einsichtnahme in meine Diplomarbeit durch Dritte erkläre ich mich nicht einverstanden.

Hamburg, 06.08.2009