

1. Einleitung

In den 28 Mitgliedstaaten der Europäischen Union gibt es 24 verschiedene Amtssprachen. Die Europäer sprechen mehr als 60 regionale und Minderheitensprachen (<http://www.eu-info.de/europa/sprachen/>). Die Hälfte der Europäer spricht jedoch nur eine Sprache – die Muttersprache. Die EU möchte erreichen, dass jeder Europäer seine Muttersprache beherrscht und zwei zusätzliche Fremdsprachen erlernt. Mehrsprachigkeit ist also erklärtes Ziel der EU. Deshalb wird der Fremdspracherwerb gefördert und es wird darauf geachtet, dass in der Schule mit der ersten Fremdsprache so früh wie möglich begonnen wird.

Die Zweitspracherwerbsforschung hat in den letzten Jahrzehnten interessante und vielversprechende Resultate hervorgebracht. Bedauerlicherweise ist eines der wichtigsten Resultate, dass der schulische Erwerb einer zweiten, dritten bzw. x-ten Sprache in der Regel im Ergebnis weit hinter anderen Formen der Mehrsprachigkeit zurückbleibt. Diese Formen sind der sukzessive Erwerb einer x-ten Sprache im natürlichen Umfeld im Kindesalter und der simultane Erwerb von mehreren Muttersprachen aus der Umgebung. Als sukzessiv wird der Erwerb dann bezeichnet, wenn er nach dem Erwerb der Muttersprache(n) einsetzt, also ab zirka drei bis fünf Jahren. Simultan ist der Erwerb, wenn er wie der Erwerb einer Muttersprache von Geburt an erfolgt. Beide Formen der Mehrsprachigkeit teilen die Eigenschaft, dass sie auf natürliche Weise erfolgen, d. h. ohne formalen Unterricht. Wir dürfen aus den bisherigen Forschungsergebnissen folgern, dass der optimale Weg für den Spracherwerb der ist,

bei dem das Kind mit einer (oder mehreren) weiteren Sprache(n) in seiner natürlichen Umgebung konfrontiert wird. Dem natürlichen Erwerb zweier Muttersprachen ist die vorliegende Einführung gewidmet.

Die Einführung ist wie folgt gegliedert: Das zweite Kapitel wendet sich einer Definition von Mehrsprachigkeit zu und grenzt die hier im Zentrum stehende simultane Form von anderen Formen ab. Ferner werden Methoden der Datenerhebung und solche der Sprecherziehung vorgestellt. Das dritte Kapitel bietet einen Forschungsüberblick über die simultane Zweisprachigkeit. Das vierte Kapitel ist der Annahme gewidmet, dass eine bilinguale Person nicht mit zwei monolingualen gleichgesetzt werden kann, auch dann nicht, wenn die Sprachentrennung von Beginn an möglich ist. Das fünfte Kapitel stellt die notwendigen Begrifflichkeiten für die Beschreibung des Spracheneinflusses im bilingualen Individuum zur Verfügung. Im sechsten Kapitel werden grammatische Bereiche für den positiven und den negativen Spracheneinfluss vorgestellt. Das siebte Kapitel behandelt die Sprachdominanz und deren Messung im bilingualen Kind.

Ich widme diese Einführung den Eltern der mehrsprachigen Kinder, die die Mehrsprachigkeitsforschung stets unterstützt haben.

2. Definitionen und Methoden

Im Zentrum der Einführung steht die simultane Mehrsprachigkeit, bei zwei Sprachen Bilinguismus, bei drei Sprachen Trilinguismus genannt. Unter Bilinguismus verstehen wir das Sprachvermögen eines Individuums, das aus dem natürlichen Erwerb zweier Sprachen als Muttersprachen im Kleinkindalter resultiert (vgl. Lambeck 1984). Manche Forscher fordern, dass der Erwerb beider Sprachen im engen Sinne simultan, also absolut gleichzeitig und nicht zeitversetzt, erfolgen muss, um vom bilingualen Individuum auszugehen (z. B. de Houwer 1990). Um noch von einer simultan bilingualen Person sprechen zu dürfen, lassen andere Forscher eine zeitliche Versetzung des „Angebots“ der zweiten Sprache in der Umgebung des Kindes zu; ab dem Zeitfenster zwischen drei bis fünf Jahren wird der Erwerb einer zweiten Sprache nicht mehr als simultan bezeichnet. In unserer Einführung wollen wir den ohne Zeitversetzung erfolgenden simultanen Erwerb von zwei Muttersprachen betrachten.

Vom simultanen Erwerb mehrerer Muttersprachen ist die sukzessive Form des Erwerbs mehrerer Sprachen abzugrenzen. Während der simultane Erwerb mehrerer Sprachen immer natürlich erfolgt, müssen für den sukzessiven Erwerb zwei Formen unterschieden werden: der natürliche Erwerb zweier oder mehrerer Sprachen, wie er in der Regel bei jedem Kleinkind erfolgt, und der gesteuerte Erwerb mit formalem Unterricht. Bei der natürlichen Form spricht man auch vom Zweitspracherwerb; bei der gesteuerten Form wird die zweite, dritte bzw. x-te Sprache als Fremdsprache bezeichnet.

Der natürliche Fall kommt vor, wenn eine einsprachige Familie einen Wohnsitz in einem Land mit einer anderen Umgebungssprache als die Muttersprache der Eltern wählt, und die Kinder bereits über eine Muttersprache verfügen, z. B. im Grundschulalter. Die Kinder werden die Umgebungssprache auf natürlichem Wege erwerben. In Deutschland kommt ein weiterer Fall häufig vor, nämlich dass Kinder von Eltern mit Migrationshintergrund zwar in Deutschland geboren sind, aber zunächst nur in Kontakt mit der so genannten Familiensprache (hier die Muttersprache(n) der Eltern) kommen. Erst im Kindergarten (und in manchen Fällen gar erst zu Schulbeginn) sind sie häufig und regelmäßig der deutschen Sprache ausgesetzt. Inwieweit diese Kinder auch mit Hinblick auf typische Erwerbsverläufe sukzessiv Bilinguale sind, wird in der Literatur diskutiert (vgl. Tracy 2007, Chilla, Rothweiler & Babur 2010, Cantone 2011). Diese Diskussion hat ihre Berechtigung, da die Kinder in einer deutschsprachigen Umgebung aufgewachsen sind und, wenn auch vielleicht nur zu geringen Anteilen, von Beginn des Spracherwerbs an Deutsch hören. Den gesteuerten Fall von Zweisprachigkeit kennen wir aus der Grundschule, wo einsprachige Kinder Englisch als Fremdsprache im Unterrichtsfach Englisch lernen.

Zu den Dichotomien *simultan* – *sukzessiv* und *natürlich* – *gesteuert* gesellt sich das Alter bei Erwerbsbeginn, was häufig auch mit den Begriffen *kindlich* – *erwachsen* umschrieben wird. Die in der vorliegenden Einführung fokussierte Form des simultanen, natürlichen und kindlichen Erwerbs zweier Sprachen dient oft als Ausgangspunkt für die aktuell diskutierte Frage, ab wann der im Kindesalter natürlich einsetzende Erwerb einer weiteren Sprache qualitativ und quantitativ nicht mehr dem simultanen Erstspracherwerb

gleich und typische Formen annimmt, so dass vom Zweitspracherwerb bzw. genauer vom kindlichen bzw. erwachsenen Zweitspracherwerb gesprochen werden muss. Hinter dieser Forschungsfrage verbergen sich jedoch viele Annahmen, die selbst noch einer Prüfung standhalten müssen, wie beispielsweise die, dass der erwachsene (natürliche) Zweitspracherwerb qualitativ anders als der simultane doppelte Erstspracherwerb verläuft und im Ergebnis eine andere Qualität aufweist. Müller, Kupisch, Schmitz & Cantone (2011³: 16 f.; im Folgenden als Müller et al. 2011³) informieren über diese Annahmen.

Für die natürliche Form unterscheidet man verschiedene Methoden, die zur Mehrsprachigkeit führen. Romaine (1995: 181 ff.) stellt sechs Sprecherziehungsmethoden vor, von denen wir zwei präsentieren wollen (vgl. Müller et al. 2011³, Kap. 3.1). Für die Unterscheidung der Methoden dienen Romaine die folgenden Kriterien: Die Sprachen, die die Eltern sprechen, welche Sprachen sie wählen, wenn sie mit dem Kind allein oder im Beisein aller Familienmitglieder sprechen, und die Sprache, die in der Umgebung gesprochen wird.

Besonders Eltern fragen immer wieder, ob es ein Rezept für die erfolgreiche simultane Zweisprachigkeit gibt. Ein solches Rezept gibt es bisher nicht. Nur weiß man, dass die Einhaltung einer der folgenden Sprecherziehungsmethoden oftmals zu dem gewünschten Ergebnis führt, nämlich in beiden Sprachen kompetent in möglichst vielen Situationen agieren zu können.

Die erste Methode wird als EINE PERSON – EINE SPRACHE bezeichnet. Sie geht auf den französischen Phonetiker Maurice Grammont zurück, der dem in Frankreich lebenden Ronjat (1913) diese für seinen Sohn empfahl.

Letzterer hat eine Monographie über die Sprachentwicklung seines bilingual mit Deutsch und Französisch aufwachsenden Sohnes Louis verfasst. Nach dieser Methode haben die Eltern zwei verschiedene Muttersprachen und jeder spricht zu Hause mit dem Kind seine eigene Sprache. Im Falle von Louis hat der Vater Französisch, die Mutter Deutsch gesprochen. Die Umgebung, in der das Kind aufwächst, ist monolingual; die Umgebungssprache ist identisch mit der Muttersprache eines Elternteils. Die Eltern legen eine ihrer Sprachen als Familiensprache fest, womit diejenige Sprache gemeint ist, die beide Eltern sprechen, wenn sie gemeinsam mit dem Kind interagieren. Viele Eltern entscheiden sich hier für die Nicht-Umgebungssprache, um diese zu stärken, jedoch hängt diese Entscheidung von der Kompetenz desjenigen Elternteils ab, der diese Sprache nicht als Muttersprache beherrscht.

Die zweite Sprecherziehungsmethode wird mit NICHT-UMGEBUNGSSPRACHE ZU HAUSE / EINE SPRACHE – EINE UMGEBUNG bezeichnet. Auch in diesem Fall verfügen die Eltern über unterschiedliche Muttersprachen, wobei ein Elternteil die Umgebungssprache spricht. Sie sprechen beide die Nicht-Umgebungssprache in der Familie und mit dem Kind. Außerhalb der Familie hört das Kind die Umgebungssprache. Die Strategie wird oftmals gewählt, um die Nicht-Umgebungssprache zu stärken, weil das Kind sonst selten, im Extremfall allein über ein berufstätiges Elternteil, mit ihr in Kontakt käme.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es viele Möglichkeiten gibt, Kinder erfolgreich simultan mehrsprachig zu erziehen. Beim Erwerb mehrerer Sprachen im Kindesalter spielen generell neben den formalsprachlichen u. a. psychologische und soziale Aspekte eine wichtige Rolle. In diesem

Zusammenhang ist es wichtig, auch Einflussfaktoren aus dem sozialen Kontext, die auf das Erlernen und Verhalten im sprachlichen Bereich einwirken, zu berücksichtigen. Dazu zählen die Einstellungen und Persönlichkeit der Eltern und des näheren Umfeldes. Es ist plausibel davon auszugehen, dass dabei auch der Sprecherziehungsmethode eine bedeutende Rolle zukommt. Von den meisten Autoren auf dem Gebiet der frühkindlichen Mehrsprachigkeit wird angenommen, dass die konsequente Umsetzung einer bestimmten Sprecherziehungsmethode für die Entwicklung aktiver Fähigkeiten in beiden Sprachen wichtig ist. Die Studie von Akoda (2009) ist die erste Studie, die diese Annahme in Bezug auf das Kompetenzniveau der Kinder überprüft. Sie untersucht die Beziehungen der folgenden Rahmenbedingungen: ethnische Identität des ausländischen Partners, Einstellungen der Eltern und der Umgebung zur Zweisprachigkeit und Sprecherziehungsmethode und wendet sie dann auf 20 Familien an, deren Kinder über mehrere Jahre auf die grammatische Entwicklung hin untersucht wurden. Zu diesem Zweck wurde ein Fragebogen für die Eltern erstellt. Die verwendete Definition der Rahmenbedingungen ist vergleichbar mit der von Kielhöfer & Jonekeit (2002¹¹), die die Familiensituation, Sprecherziehung und soziale Umgebung der Kinder beschreiben. Die von den meisten Autoren vorausgesetzte Annahme, die Sprecherziehungsmethode stehe in direktem Zusammenhang mit dem Kompetenzniveau der Kinder in der Nicht-Umgebungsprache, wird von Akoda (2009) nicht bestätigt. Bei der Betrachtung der elterlichen Einstellungen zur Zweisprachigkeit deuten die Ergebnisse bemerkenswerterweise auf einen möglichen Einfluss der Haltung der Väter zur Mehrsprachigkeit auf die Sprachentwicklung der Kinder. Eine positive

und unterstützende väterliche Haltung zur Mehrsprachigkeit fördert diese auch beim Kind. Es ist sicher kein Zufall, dass die ersten Tagebücher über bilinguale Kinder von den Vätern dieser Kinder verfasst wurden; diese berichten über positive Erfahrungen bei der Entwicklung der Mehrsprachigkeit. Besonders förderlich ist auch, dass mehrsprachige Kinder in Situationen kommunizieren müssen, in denen der Gebrauch der Nicht-Umgebungssprache wirklich notwendig ist. Eine solche Situation entsteht, wenn ein in Deutschland simultan bilingual aufwachsendes Kind mit monolingualen Personen der „anderen Sprache“ Kontakt hat, beispielsweise mit den Großeltern desjenigen Elternteils, der die Nicht-Umgebungssprache als Muttersprache spricht. Oftmals beherrschen die im Ausland wohnhaften Großeltern kein Deutsch und das bilinguale Kind erkennt schnell, dass in diesem Fall der Gebrauch der „anderen Sprache“ notwendig ist. Systematische Studien fehlen aber noch.

Seit nunmehr einem Jahrhundert sind Untersuchungen zum Erwerb zweier Sprachen im Kindesalter dokumentiert. Bei den frühesten Studien haben die Forscher überwiegend die Sprache ihrer eigenen Kinder in Form von Tagebuchaufzeichnungen über mehrere Jahre festgehalten. Untersuchungen, welche die Sprachentwicklung von Kindern über einen längeren Zeitraum dokumentieren, nennt man Längsschnittstudien oder Longitudinalstudien. In Longitudinalstudien wird über längere Zeitabschnitte eine vergleichsweise beträchtliche Datenmenge gesammelt, die später hinsichtlich vieler unterschiedlicher Schwerpunkte untersucht werden kann. Die Datensammlung enthält in der Regel spontane Sprachäußerungen, die im Falle von Kinderdaten in Spielsituationen erhoben werden. Die Longitudinalstudie

fällt als Verfahren der Datenerhebung in den Bereich der Beobachtung (vgl. Albert & Marx 2014²: 45 ff.).

Studien, die zu einem ganz bestimmten Entwicklungsmoment eine Gruppe von Kindern mit Hinblick auf eine bestimmte Fragestellung untersuchen, nennt man Querschnittstudien. Diese können aus Spontandaten, die einen einzigen Zeitpunkt (z. B. bei einem Interview) wiedergeben, oder aus einem Elizitationstest bestehen. Der Elizitationstest gehört als Verfahren der Datenerhebung dem Experiment an (vgl. Albert & Marx 2014²: 81 ff.). Für den Spracherwerb bedeutet dies, dass (Psycho-)Linguisten zu einer ganz bestimmten Fragestellung (z. B. zu Sprachmischungen wie *là est der ball*) einen Test entwickeln, der mit Kindern durchgeführt wird. Bei jüngeren Kindern bestehen solche Tests meist aus Bildergeschichten oder vorgespielten (simulierten) Sachverhalten oder Situationen, sodass die Kinder spielerisch die Fragen beantworten können. Die Antworten wiederum geben Hinweise auf den Erwerbsstand für dasjenige Alter, welches untersucht wird. Man unterscheidet Produktions- und Verstehenstests. Produktionstests überprüfen die Sprachproduktion von Kindern; Verstehenstests untersuchen das Sprachverstehen. Viele Elizitationsverfahren bestehen auch aus einer Kombination von Produktions- und Verstehenstests. In Müller et al. (2011³, Kap. 3.2 und 3.3) finden sich weitere Informationen zu beiden Arten von Studien und eine Zusammenfassung ausgewählter Untersuchungen im Bereich der kindlichen Mehrsprachigkeit.

Will man Daten im Rahmen einer Longitudinalstudie erheben, so ist es zunächst wichtig, die Probanden entsprechend der jeweiligen Forschungshypothesen auszuwählen. Da relativ wenige Kinder untersucht werden können, ist es bei Longitudinalstudien wichtig, möglichst vergleichbare

Versuchspersonen zu haben, die dieselben oder ähnliche Eigenschaften aufweisen. Die Wuppertaler Bilinguismus Gruppe (WuBiG) hat 47 Kinder longitudinal untersucht, darunter 38 bilinguale, sechs trilinguale und drei monolinguale Kinder (eine Übersicht findet sich in Müller, Arnaus Gil, Eichler, Geveler, Hager, Jansen, Patuto, Repetto & Schmeißer 2015: 39 f.; im Folgenden als Müller et al. 2015). Alle Kinder haben Eltern, die für die beiden zu erwerbenden Sprachen Muttersprachler sind. Alle Familien entstammen der Mittelschicht und haben die Sprecherziehungsmethode EINE PERSON – EINE SPRACHE angewandt, d. h. Mutter und Vater sprechen jeweils ihre Muttersprache mit dem Kind. Viele Eltern wählen die Nicht-Umgebungssprache, auch Minderheitensprache, als Familiensprache, um ihren Kindern die Möglichkeit zu geben, häufiger die „andere Sprache“ zu hören. Alle Kinder und alle Familien pflegen den Kontakt zu dem Land, in dem einsprachige Verwandte oder Freunde eines Elternteils wohnen.

Die Daten wurden in mehreren von der DFG geförderten Projekten erhoben. Die Longitudinalstudien dokumentieren die Sprachentwicklung von mehrsprachig aufwachsenden Kindern von anderthalb bis fünf Jahren. Im vierzehntägigen Abstand wurden in der elterlichen Wohnung 30- bis 45-minütige Videoaufnahmen in jeder Sprache durchgeführt. Die Sprachaufnahmen zeigen die Kinder in spontaner einsprachiger Interaktion mit Erwachsenen, die die jeweilige Sprache als Muttersprache sprechen. In regelmäßigen Abständen werden Sprachtests durchgeführt, die ermöglichen sollen, bestimmte Hypothesen an einer größeren Zahl an Kindern zu testen. Dazu geht die Forschergruppe in Kindergärten und führt dort Tests durch. Mit Deutsch und Französisch wachsen die folgenden zehn Kinder auf: in

Deutschland sind das Alexander, Amélie, Caroline, Céline, Julie und Paul-Edouard; in Frankreich sind das Elina, Elisa, Emma und Marie. 11 Kinder wachsen mit Deutsch und Italienisch auf: in Deutschland sind das Antonio, Aurelio, Carlotta, Franziska, Jan-Philip, Lilli, Luca-Daniele, Lukas und Marta; in Italien sind das Alex und Valentin. Mit der Kombination Deutsch-Spanisch haben die Projekte ebenfalls 11 Kinder beobachtet: Alexander, Arturo, Manuel, Max, Nina und Teresa in Deutschland, Carla, Erik, Juan, Lucas und Nora in Spanien. Die Kombination Französisch-Italienisch ist für sechs Kinder charakteristisch: Alexandre, Gabriella und Juliette wachsen in Frankreich, Dominique, Siria und Veronica in Italien auf. Rafael und Syca-Inès werden mit den Sprachen Französisch und Spanisch in Frankreich groß, Samuel mit Spanisch und Italienisch in Italien. Mehr Informationen über die Kinder, die Aufnahmesituation, Methoden der Datenerhebung allgemein und Methoden der bilingualen Sprecherziehungen finden sich in Müller et al. (2011³, Kap. 3) und Müller et al. (2015, Kap. 2).

Alle Sprachaufnahmen werden in Form von Transkripten mit Hilfe des Computers verschriftet. Hierfür werden bestimmte Konventionen eingeführt, die eine einheitliche Sprachanalyse gewährleisten. Alle Transkripte werden anschließend von Muttersprachlern kontrollgehört. Für ein besseres Verständnis der Kodierung wird im Folgenden ein Teil einer Transkription wiedergegeben. Der nachfolgende Transkriptausschnitt ist einer Aufnahme eines deutsch-italienischen Kindes (Jan-Philip) im Alter von 2;10,8 (Jahre;Monate,Tage) entnommen.