

Gefördert von:



# Frühe Mehrsprachigkeit aus linguistischer Perspektive

Prof. Dr. Hans H. Reich

Wissenschaftliche Texte

Wissenschaftliche  
Texte

Prof. Dr. Hans H. Reich

**Frühe Mehrsprachigkeit aus linguistischer Perspektive**

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist ein zentrales sozial-wissenschaftliches Forschungsinstitut auf Bundesebene mit den Abteilungen „Kinder und Kinderbetreuung“, „Jugend und Jugendhilfe“, „Familie und Familienpolitik“, den Forschungsgruppen „Gender und Lebensplanung“ sowie „Migration, Integration und Methoden“ sowie dem Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“. Es führt sowohl eigene Forschungsvorhaben als auch Auftragsforschungsprojekte durch. Die Finanzierung erfolgt überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familien, Senioren, Frauen und Jugend und im Rahmen von Projektförderung aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Weitere Zuwendungen erhält das DJI von den Bundesländern und Institutionen der Wissenschaftsförderung.

© Juni 2010 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Nockherstraße 2  
81541 München  
Telefon (089) 6 23 06 – 216  
Telefax (089) 6 23 06 – 407

Ansprechpartnerin: Mechthild Laier  
E-Mail: [laier@dji.de](mailto:laier@dji.de)  
ISBN: 978-3-935701-74-7

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Gegenstand der Expertise</b>	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>Zum Gang der Forschung</b>	<b>8</b>
<b>3</b>	<b>Anlage und Input</b>	<b>10</b>
<b>4</b>	<b>Anlagebedingte Variation des Sprachenerwerbs nach dem Lebensalter</b>	<b>12</b>
<b>5</b>	<b>Varianten des Inputs: Typologie der Erwerbssituationen</b>	<b>14</b>
<b>6</b>	<b>Inputbedingte Variation des Sprachenerwerbs nach Erwerbssituationen</b>	<b>17</b>
<b>7</b>	<b>Zweisprachige Äußerungen der Kinder</b>	<b>20</b>
7.1	Exkurs über das Auseinanderhalten der Sprachen	21
<b>8</b>	<b>Vergleiche mit monolingualen Kindern</b>	<b>24</b>
<b>9</b>	<b>Zusammenfassung der linguistischen Befunde</b>	<b>29</b>
<b>10</b>	<b>Pädagogischer Anhang: Zum Umgang mit frühkindlicher Zweisprachigkeit in den Einrichtungen des Elementarbereichs</b>	<b>30</b>

## 1 Gegenstand der Expertise

Die vorliegende Expertise referiert die Ergebnisse der linguistisch orientierten Erforschung frühkindlicher Zwei- und Mehrsprachigkeit mit Bezug auf die Sprachenverhältnisse in Deutschland. Als zweisprachig gelten dabei alle Kinder, die in ihren ersten Lebensjahren in Interaktionssituationen geraten, in denen mehrere Sprachen in kommunikativ relevanter Weise Verwendung finden. (Diese etwas umständliche Definition ist notwendig, um die betrachtete Gruppe nicht zu eng zu fassen, wie es in der Literatur gelegentlich geschieht).

Für Kleinkinder, die mit drei (oder mehr) Sprachen aufwachsen, ließe sich die Definition entsprechend anpassen. Man weiß aber wenig darüber. Fest steht nur, dass ihr Anteil insgesamt nicht zu vernachlässigen ist und dass die Mehrsprachigkeit später im Bewusstsein der Kinder und Jugendlichen eine Rolle spielen wird. Die Bedeutung dieser Spracherwerbssituation ist nicht zu vernachlässigen (vgl. Růke-Draviņa 1967, S. 46-48; Grosjean 1982, S. 176f; Barnes 2006). Es liegen aber nur wenige empirische Daten vor. Die frühkindliche Drei- und Mehrsprachigkeit kann darum auch in der hier vorliegenden Expertise nicht angemessen berücksichtigt werden.

Ergebnisse der Erforschung des *einsprachigen* Erwerbs dienen vielfach als Ausgangspunkte und Vergleichsgrößen bei der Erforschung des zweisprachigen Erwerbs. In diesem Sinne spielen sie auch in der vorliegenden Expertise eine Rolle. Sie werden aber nicht eigens referiert, verwiesen sei auf die neuere deutschsprachige Literatur: Klann-Delius 1999; Grimm 2000; Kauschke 2000; Grimm/Weinert 2002; Szagun 2006; Ehlich/Bredel/Reich 2008.

Die Hauptaufmerksamkeit der Expertise gilt entsprechend dem Interesse des Auftraggebers – des DJI-Projekts „Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei“ – dem Spracherwerb in den ersten drei Lebensjahren. Dies ist eine äußere Setzung. Ab welchem Lebensalter eine entwicklungspsychologisch begründete Abgrenzung des „frühkindlichen“ Spracherwerbs von einem späteren, nicht mehr frühkindlichen Erwerb vorzunehmen ist, ist eine ganz andere Frage und bedarf der Diskussion (vgl. dazu unten Abschnitt 4).

## 2 Zum Gang der Forschung

Die Erforschung der frühkindlichen Zweisprachigkeit beginnt mit den großen Einzelfallstudien von Ronjat (1913) und Leopold (1939/49), die als wissenschaftlich interessierte Väter die sprachlichen Fortschritte ihrer Kinder in Französisch und Deutsch bzw. in Englisch und Deutsch mit philologischer Akkuratess notierten. Zahlreiche Nachfolgearbeiten folgen diesem methodischen Grundmuster, nehmen aber zunehmend auch sozialwissenschaftliche und linguistische Methoden auf.

Bis heute machen Fallstudien den Hauptteil der Forschungsarbeiten aus (vgl. De Houwer 2005, S. 36-40). Sie sind notwendig, um ein umfassendes Bild von den Sprachen eines Kindes zu erhalten und so zu vermeiden, dass mit willkürlichen Ausschnitten gearbeitet wird. Sie sind auch notwendig, um einzelne Äußerungen richtig einschätzen zu können, um (rekonstruierte) Sprachstände mit Blick auf die kognitive und soziale Entwicklung des Kindes und seine Spracherwerbsbedingungen angemessen zu beurteilen und um individuellen Erwerbsverläufen, insbesondere auch nicht-linearen Verläufen, auf die Spur zu kommen. Einzelfallstudien werden sicher auch in Zukunft wichtige Instrumente des Erkenntnisgewinns im Forschungsgebiet der frühkindlichen Zwei- und Mehrsprachigkeit bleiben.

Neben die Fallstudien sind seit den 1960er Jahren experimentelle Studien im Paradigma entwicklungspsychologischer Forschung mit Stichproben im Umfang von 10 bis 50 Kindern getreten. Sie beziehen sich überwiegend auf die frühen Stadien des sprachlichen Verstehens, während die Fallstudien ihr Hauptaugenmerk auf die Sprachproduktion legen. Gegenüber den Einzelfallstudien machen sie einen kleineren Anteil an den Forschungsarbeiten aus; bis heute ist das sprachliche Verstehen der 0-3-jährigen bilingual aufwachsenden Kinder in geringerem Maße erforscht als ihr aktives Sprechen. Da aber die Sprachrezeption der Produktion stets vorangehen muss, fehlen bisher manche Bindeglieder zwischen der frühesten sprachlich-kognitiv-sozialen Entwicklung bilingualer Kinder und ihrer späteren Sprachentwicklung – eine noch zu füllende Forschungslücke.

Seit den 1980er Jahren hat die linguistische Zweisprachigkeitsforschung einen Aufschwung genommen, der sich sehr stark ihrer Bedeutung für die Weiterentwicklung der allgemeinen Sprachtheorie bzw. der allgemeinen Spracherwerbtheorie verdankt. Seither werden Fragen nach einer fundamentalen Kontinuität von kindlicher und erwachsener Sprachenaneignung, nach Eigenschaften der Universalgrammatik, nach der genetischen oder sozialen Bedingtheit des Spracherwerbs und nach kritischen Perioden der Sprachaneignung auch anhand von Daten und theoretischen Entwürfen zum bilingualen Spracherwerb diskutiert. Vielfach ergibt sich daraus ein Theorie-Überschuss, der in einem gespannten Verhältnis zu den kleinen Stichproben und der geringen Variabilität der jeweils untersuchten Spracherwerbssituationen steht. Auch die einseitige Bevorzugung des Typs „one person – one language“, auf die bereits in Abschnitt 1 hingewiesen wurde, resultiert zumindest teilweise daraus, dass theoriegeleitete Untersuchungen bei diesem Typ leichter als bei den anderen durchzuführen sind. Verallgemeinerung aber setzt empirische Breite voraus, gerade darin liegt die Herausforderung, die die Erforschung des zwei- und mehrsprachigen von der Erforschung des einsprachigen Erwerbs unterscheidet: „the study of bilingual children advances theorizing by forcing explanations onto a broader palette“ (Bialystok 2001, S. 57). Wünschenswert wären Arbeiten mit größeren Stichproben, die auch soziolinguistische Verallgemeinerungen gestatten würden. Die Forschung hat diesen wünschenswerten Stand noch nicht erreicht, doch rechtfertigen die raschen Fortschritte im Bereich der Korpuslinguistik die Erwartung, dass die hier noch bestehenden Lücken in nicht allzu ferner Zukunft geschlossen werden können.

In hohem Maße sind die Forschungen zur frühkindlichen Mehrsprachigkeit von anglophonen, insbesondere US-amerikanischen Arbeiten geprägt. Auf europäischer Seite sind die Arbeiten des Sonderforschungsbereichs „Mehrsprachigkeit“ an der Universität Hamburg erwähnenswert, die international Beachtung finden. Soweit die internationale Forschung zu allgemeingültigen Aussagen gelangt, die alle Sprachpaarungen und Sprachenverhältnisse betreffen, sind diese selbstverständlich auch auf zwei- oder mehrsprachige Spracherwerbsprozesse in Deutschland anzuwenden. Es ist aber darauf zu achten, wo die Ebene der Allgemeingültigkeit verlassen wird und Sachverhalte angesprochen werden, die nur für spezifische Sprachen oder spezifische gesellschaftlich-politische Sprachenverhältnisse gelten. In diesem Sinne wird in der Expertise die Anwendbarkeit auf die Sprachenverhältnisse in Deutschland mit reflektiert. Als „Erstsprachen“ neben dem Deutschen als „Zweitsprache“ werden dabei die nicht-deutschen Sprachen in bilingualen Ehen, vor allem aber auch die Sprachen der Einwanderer in Deutschland betrachtet. Mit der Verwendung der Termini „Erstsprache“ und „Zweitsprache“ soll jedoch kein Präjudiz hinsichtlich der Erwerbsreihenfolge, des Erwerbsmodus, der Sprachdominanz oder der biographischen Bedeutsamkeit verbunden sein. Wie es sich damit verhält, muss immer erst anhand empirischer Befunde geklärt werden.

### **3 Anlage und Input**

Dass der Mensch über eine spezifische Anlage zum Spracherwerb verfügt, die keinem anderen Lebewesen eigen ist, steht außer Zweifel. Es steht auch außer Zweifel, dass diese Anlage „für alle Sprachen gilt“ und dass die Fähigkeit, mehr als eine Sprache zu erwerben, mit dazu gehört. Beides bedingt, dass es fundamentale Gemeinsamkeiten zwischen monolingualem und bilinguaalem Spracherwerb in der frühen Kindheit gibt. Sie manifestieren sich in universalen Spracherwerbsstrategien der Kinder und in einer universalen Abfolge der frühen Stufen des Spracherwerbs, wie aus vergleichenden Untersuchungen des monolingualen Grammatikerwerbs in unterschiedlichen Sprachen hervorgeht: „On the functional level, there is evidence for the primacy of conceptual development in providing the first meanings for grammatical forms and in pacing the course of development of certain forms. And on the formal level, there is evidence for general language acquisition strategies that take precedence over the constraints of particular linguistic forms in individual languages“ (Slobin 1985a, S. 6; vgl. auch Slobin 1985b).

Kontrovers ist die Frage, wie bei diesen Prozessen die genetisch angelegte Sprachfähigkeit des Menschen, die allgemeine kognitive und soziale Entwicklung des Kindes und die sprachlichen und sprachbegleitenden Impulse seiner Bezugspersonen ineinander greifen.

Als entschiedenster Verfechter einer weitreichenden Wirkung der geneti-

schen Anlage, die in hohem Maße für den Spracherwerb, insbesondere die Aneignung der Grammatik, spezifiziert sei, tritt seit langem die allgemeine Sprachtheorie in Form der Generativen Grammatik und ihrer Weiterentwicklungen auf den Plan (vgl. Chomsky 1986). Im Rahmen dieser Theorie wird gefragt nach den nicht hintergehbaren Vorgaben, die die angeborene Spracherwerbsfähigkeit für den faktischen Erwerb der je einzelnen Sprache mit sich bringt. Die deutlichste Gegenposition wird in der Gegenwart von der interaktions- und sprachgebrauchsorientierten Theorie des Spracherwerbs vertreten. Sie sieht in der Teilnahme des Kindes an sozialisatorischer Interaktion, seinem Wunsch nach Verständigung mit den Bezugspersonen den Motor für die Konstruktion sprachlichen Könnens und konzentriert sich daher auf die Symbolfunktion der Sprache. Für die Aneignung von Sprache bedürfe das Kind keiner exklusiv auf Sprache gerichteten Spezifizierung seiner angeborenen kognitiven Fähigkeiten, der Erwerb der grammatischen Formen sei ein nachgeordneter Lernprozess, zu fragen sei, welche seiner angeborenen oder sich entwickelnden kognitiven und sozialen Fähigkeiten beim Spracherwerb aktiviert werden und wie sie in diesem Falle wirken (Tomasello 2003).

Wie stellt sich im Licht der einen und der anderen Theorie die frühkindliche Zweisprachigkeit dar?

Von der Theorie einer angeborenen spezifischen Spracherwerbsfähigkeit wird angenommen, dass diese – zunächst für alle menschlichen Sprachen offene – Fähigkeit sich im Laufe der ersten Lebensjahre aufgrund der wahrgenommenen Sprachimpulse Schritt um Schritt auf die Zielsprache hin ausrichtet, indem die möglichen Parameter für bestimmte sprachliche Erscheinungen (z. B. phonematische Unterscheidung zwischen langen und kurzen Vokalen, Stellung des adjektivischen Attributs oder hinter dem Nomen) auf den für die Zielsprache gültigen Wert „eingestellt“ werden. Erfolgt der Kontakt mit einer weiteren Sprache frühzeitig genug, dann sind auch entsprechende „Zweiteinstellungen“ möglich. Ist aber die Zeit der Parametereinstellungen abgelaufen, kann eine zweite, dritte usw. Sprache nur noch „auf Umwegen“, d. h. durch bewusstes kognitives Bemühen gelernt und nicht mehr wie eine Muttersprache entwickelt werden. Dem sprachlichen Input kommt in dieser Theorie nur die Rolle eines Auslösers der genetisch determinierten Erwerbsprozesse zu. Diese gelten als derart robust, dass auch ein vergleichsweise dürftiger Input einen durchaus angemessenen Erwerb auslösen kann. Dem Erwerb einer zweiten Sprache wird diese Robustheit nur dann zugeschrieben, wenn dieser früh, von Geburt an erfolgt; sie verschwindet, wenn die Grundzüge einer ersten Sprache fest erworben sind.

Im Rahmen der interaktions- und sprachgebrauchsorientierten Theorie des Spracherwerbs kommt dem Input sehr viel mehr Gewicht zu. Er kommt dem Verständigungswillen des Kindes entgegen, liefert den gesamten Rohstoff für die Sprachenaneignung und erklärt die individuellen und gruppentypischen Unterschiede in Verlauf und Resultat des Spracherwerbs. Erfolgt Input in zwei Sprachen, werden auch zwei Sprachen dem Input entsprechend erworben, die Annahme einer frühen biologischen Grenze für den Zweitspracherwerb wird verworfen. Unterschiede in der Entwicklung



der beteiligten Sprachen werden vor allem der Quantität der Sprachkontakte zugeschrieben, nicht dem Lebensalter bei Erwerbsbeginn. Das Verhältnis der beteiligten Sprachen zueinander streut interindividuell und erscheint biographisch als veränderliche Größe.

## **4      Anlagebedingte Variation des Spracherwerbs nach dem Lebensalter**

Von der Theorie einer angeborenen spezifischen Spracherwerbsfähigkeit wird grundsätzlich angenommen, dass bei gleichzeitigem („simultane“) Erwerb „von Geburt an“ auch der Erwerbsmodus, also die Art der Verarbeitung des Inputs gleich sei, so dass von einem „bilingualen Erstspracherwerb“ gesprochen werden könne. Bei zeitlich versetztem Erwerbsbeginn („sukzessivem Erwerb“) werde dagegen die später hinzutretende Sprache nicht mehr wie eine Erstsprache, sondern auf andere Weise, nämlich als „frühe Zweitsprache“ erworben.

Diese Aussage erscheint zunächst einleuchtend und klar, bereitet aber Schwierigkeiten, wenn die Abgrenzung zwischen den beiden Arten des Erwerbs vorgenommen werden soll. Man kann bei diesem Versuch entweder von einer biographischen Setzung oder aber von einer genaueren Bestimmung der angenommenen qualitativen Unterschiede im Erwerbsmodus ausgehen. Die erstgenannte Möglichkeit verfolgt etwa De Houwer (2009, S. 2-4), indem sie den „bilingualen Erstspracherwerb“ ausschließlich durch das biographische Faktum des gleichzeitigen Kontakts des Kindes mit zwei Sprachen von Anfang an definiert. Wenn man so vorgeht, dann hat man den Gegenstand vorab definiert und es ist dann eine nachgeordnete empirische Frage, ob und wenn ja welche Unterschiede es zwischen simultanem und sukzessivem Erwerb gibt. Es bleibt aber doch auch in diesem Falle interessant, ob die Merkmale des Sukzessiven schon dann eintreten, wenn die zweite Sprache wenige Tage oder wenige Wochen oder wenige Monate nach der Geburt hinzutritt. Auf einen gewissen Toleranzspielraum lässt sich schließlich auch De Houwer ein: Während sie in einer früheren Publikation (1995) höchstens einen Monat Abstand gelten lässt, geht sie in der gerade zitierten Veröffentlichung (2009, S. 5) so weit, dass sie von einem „bilingualen Erstspracherwerb“ auch dann noch spricht, wenn die zweite Sprache bis zu einem Alter von etwa 1;6 hinzutritt. Warum sie nun diese zeitliche Grenze zieht, wird allerdings nicht begründet.

Die alternative Vorgehensweise ist die, vom Erwerbsmodus auszugehen und zu fragen, ab welchem Alter eine neu hinzutretende Sprache tatsächlich anders erworben wird als die schon begonnene Sprache. „Gleichzeitig“ sind dann alle Erwerbsverläufe, die (noch) nach dem gleichen Modus wie beim Erstspracherwerb ablaufen, und das kann sich von der „kalendarischen Gleichzeitigkeit“ durchaus unterscheiden. Schwierig wird es hier, wenn ent-

schieden werden muss, welche sprachlichen Erscheinungen als Indikatoren des andersartigen Erwerbsmodus anzusehen sind.

Tracy/Gawlitzek-Maiwald (2000, S. 503) orientieren sich an dem, was erworben wird, und bestimmen als Zeitraum eines gleichartigen Erwerbs die beiden ersten Lebensjahre, d. h. die Zeit bis zum Beginn des Erwerbs zielsprachspezifischer Regeln. Das ist eine sachlich begründete Entscheidung.

Anspruchsvoller – und schwieriger – ist die Orientierung daran, wie die Sprachen erworben werden. Hier geht es um die These, dass bei sukzessivem Erwerb ein qualitativ anderer Erwerbsmodus greife als bei simultanem Erwerb. Man darf sich aber die Änderung offenbar nicht als plötzlichen Umschlag vorstellen. Zu Recht macht Meisel (2004, S. 104) darauf aufmerksam, dass Änderungen des Erwerbsmodus in verschiedenen Bereichen der Sprache zu unterschiedlichen Lebenszeiten eintreten können und dass dabei eher an längere Zeiträume als an fixe Zeitpunkte zu denken ist: „e. g. phonological knowledge appears to become inaccessible before syntactic knowledge – in fact, subcomponents of phonology seem to fade out at different points of development. Allowing for a certain amount of individual variation, one can tentatively suggest that the peak begins shortly before the age of two years, and the gradual decline sets in before the age of five; the critical period then ends during a an age span ranging approximately from age seven through ten years“. In diesem Sinne spricht Meisel (2007, S. 102-106) von „kindlichem Zweitspracherwerb“, wenn die zweite Sprache nach dem vierten Lebensjahr hinzutritt; eine weitere kritische Periode sieht er im Alter von 6 bis 7 Jahren. Als Kriterium der Unterscheidung schlägt er vor, auf qualitative Unterschiede im Grammatikerwerb zu achten. Er denkt dabei an unterschiedliche Verläufe zu Beginn des Erwerbs, unterschiedliche Erwerbsreihenfolgen, größere individuelle Variabilität und – weniger klar – unterschiedliche Niveaus, die am Ende der Erwerbsprozesses erreicht werden (2004, S. 109).

Negativ ausgedrückt: Es ist bisher nicht gelungen, die Merkmale des Sukzessiven eindeutig zu definieren und in der frühkindlichen Spracherwerbsbiographie zu lokalisieren. Positiv ausgedrückt: Nach den umfassenden Analysen der vorliegenden Befunde durch Meisel und andere ist davon auszugehen, dass bei der hier betrachteten Gruppe der 0 bis 3-jährigen keine anlagebedingten Änderungen des Erwerbsmodus nach Lebensalter stattfinden. Auch wenn eine der beiden Sprachen nicht von allem Anfang an präsent ist, bleiben die Zugriffsmöglichkeiten des Kindes auf mehr als eine Sprache in dieser Zeit zunächst einmal unverändert erhalten.

Es ist noch auf ein Detail aufmerksam zu machen, auch wenn es nur eine Kleinigkeit zu sein scheint: Trotz der Annahme, dass bei bilingualem Erstspracherwerb der gleiche Erwerbsmodus für beide Sprachen am Werk ist, wird von den Verfechtern dieses Begriffs doch eingeräumt, dass die tatsächlich erreichten Sprachstände der Kinder auch im frühen Alter schon unterschiedlich sein können. Diese Unterschiede werden zwar nicht weiter kommentiert oder als nur quantitativ und darum nicht ausschlaggebend bagatellisiert. Allerdings – und auch das ist bemerkenswert – wird die Annahme eines bilingualen Erstspracherwerbs in der einschlägigen Literatur

nicht nur an die Gleichzeitigkeit der Sprachenkontakte, sondern in der Regel doch noch an eine weitere, wenn auch immer nur beiläufig erwähnte Bedingung geknüpft: Die Sprachenkontakte müssten „regelmäßig und gleichmäßig“ erfolgen, sie müssten „angemessen“ oder „ausreichend“ sein. Hier kommt also offensichtlich die Rolle des Inputs wieder ins Spiel. Nähere Angaben dazu finden sich in der Literatur zum bilingualen Erstspracherwerb bedauerlicherweise nicht, sie wären für das pädagogische Handeln von erheblichem Interesse.

## 5 Varianten des Inputs: Typologie der Erwerbssituationen

Um Verschiedenheiten des Inputs differenzierter zu beschreiben, werden in der Literatur Typen von Erwerbssituationen vorgeschlagen, die unterschiedlich ausfallen, je nachdem, welche Kriterien dafür herangezogen werden. Anstatt/Dieser (2007, S. 141) beziehen sich vor allem auf die Sprachenwahl der Eltern gegenüber dem Kind. Sie unterscheiden vier Typen:

- one person – one language: die Eltern haben unterschiedliche Muttersprachen, jedes Elternteil spricht mit dem Kind in seiner Muttersprache;
- home language – environment language: die Eltern haben die gleiche Muttersprache und sprechen diese mit dem Kind zuhause, diese Sprache ist nicht die Umgebungssprache;
- situativer Sprachgebrauch: die Eltern sprechen beide Sprachen mit dem Kind und unterscheiden dabei nach situativen Gesichtspunkten (innerhäuslich/außerhäuslich, monolinguale/bilinguale Kommunikationspartner, Gesprächsthema);
- mixed languages: die Eltern sprechen beide Sprachen mit dem Kind, folgen dabei aber eher spontanen Bedürfnissen.

Dazu merken sie Folgendes an: „Der Typ *one person – one language* ist zwar nicht der am häufigsten vorkommende, aber der am besten erforschte (. . .). Situativer Sprachgebrauch und gemischte Sprachen sind dagegen die verbreitetsten und paradoxerweise gleichzeitig die am wenigsten erforschten Typen.“

Romaine (1995, S. 183-205), auf die sich auch Anstatt/Dieser berufen, fragt zusätzlich zur Sprachenwahl nach dem Status, den die dem Kind gegenüber gesprochenen Sprachen im Vergleich zu den Sprachen der näheren und weiteren sozialen Umgebung haben. Sie kommt zu sechs verschiedenen Typen: one person – one language, one language – one environment, non-dominant home language without community support, double non-dominant home language without community support, non-native parents, mixed languages. Man könnte weitere Kriterien wie den Einfluss der älteren Geschwister, der Nachbarschaft, der Medien und der Krippenerziehung auf die Sprachen des Kindes zur weiteren Auffächerung der Typen heranziehen und erhielte damit ein Instrument, um auch zeitliche Änderungen der

Spracherwerbsbedingungen etwas detaillierter zu erfassen; doch ist dies in der Literatur bisher nicht versucht worden. Erstaunlich wenig wird auf die Sozialschichtzugehörigkeit und den Bildungsstand der Eltern eingegangen.

Versucht man jedoch solche Typologien auf die Sprachenverhältnisse in Deutschland anzuwenden, wie man kaum umhin kommen, Unterschiede im sozialen Status mit zu berücksichtigen. Für die Verhältnisse in Deutschland gilt, dass frühkindliche Zweisprachigkeit mit relativ gleichmäßigem und systematischem Input durch die Eltern eher in Mittelschichtfamilien vorkommt und im Zeichen der Globalisierung rasch zunimmt. Statistiken oder auch nur repräsentative quantitative Untersuchungen hierzu liegen jedoch nicht vor. Schätzungsweise bewegt sich die Zahl der 0 bis 3-jährigen Kinder, die in Deutschland auf diese Weise zweisprachig aufwachsen, im fünfstelligen Bereich. Es kann dennoch kein Zweifel bestehen, dass ihre Zahl um ein Vielfaches übertroffen wird von den Kindern aus Einwandererfamilien, in denen die Herkunftssprachen der Eltern oder Großeltern neben dem Deutschen weiter verwendet werden. Der Mikrozensus 2005 weist bei der Altersgruppe der unter 6-jährigen einen Anteil von 32,5% „mit Migrationshintergrund“ aus (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 143), die zu 92% in Deutschland geboren sind (ebd., S. 145). Das sind grob geschätzt etwa zwei Millionen Kinder, die Zahl der unter 3-jährigen Kleinkinder aus Migrantenfamilien dürfte in absoluten Zahlen also etwa 600.000 bis 700.000 betragen.

Diese Familien haben im Durchschnitt einen vergleichsweise niedrigen sozioökonomischen Status und verfügen über vergleichsweise wenig kulturelles Kapital (vgl. Schwippert u. a. 2007, S. 255-263; Walter/Taskinen 2007, S. 345-348). Welche Spracherziehungsentscheidungen sie treffen, ist wenigstens in Umrissen erforscht. Einer Erhebung des Zentrums für Türkeistudien (2001) zufolge sprechen 56% der türkischen Väter und 55% der türkischen Mütter in der Familie vor allem Türkisch; 35% der Väter und 34% der Mütter geben an, in der Familie Türkisch und Deutsch zu sprechen. Bei einer Sprachenerhebung an den Hamburger Grundschulen wurden zweisprachige Schülerinnen und Schüler, die 90 verschiedene Familiensprachen repräsentieren, gefragt, welche Sprache sie „meistens“ mit ihrer Mutter sprechen. Die Angaben für die Wahl der nicht-deutschen Herkunftssprache in dieser Situation variieren zwischen 83% für das Türkische und 51% für das Italienische (Fürstenau u. a. 2003, S. 135). Bei einer ähnlichen Befragung in Essen geben 88% der Schülerinnen und Schüler an, dass in ihren Familien *auch* Deutsch gesprochen werde; 11% sagen, dass in ihren Familien *nicht* Deutsch gesprochen werde (Chlosta u. a. 2004, S. 21). Bei einem Hamburger Kindergartenprojekt ergab die Befragung der Eltern bei Projektbeginn (als die Kinder etwas über 3 Jahre alt waren), dass in 8% der Familien nur die Herkunftssprache gesprochen wird, in 72% die Herkunftssprache als Hauptsprache neben unterschiedlichen Deutschanteilen verwendet wird, in 10% beide Sprachen gleich oft verwendet werden, und in ebenfalls 10% der Familien mehr das Deutsche als die Herkunftssprache gesprochen wird (Reich 2009, S. 30-34; der Sprachengebrauch der älteren Geschwister ist hier mit berücksichtigt).

Es ist also davon auszugehen, dass in der Kommunikation mit den 0 bis 3-

jährigen Kleinkindern die Herkunftssprache die Hauptkommunikations-sprache im Umgang mit den Kindern darstellt. Es ist aber auch davon aus-zugehen, dass fast alle Migrantenkinder in Deutschland von Anfang an auch mit dem Deutschen in Berührung kommen, mag es auch in einigen Fällen nur eine marginale Rolle spielen. Unbeschadet ihres tatsächlichen Spra-chengebrauchs wünschen sich fast alle Eltern eine möglichst weit entwickel-te Zweisprachigkeit ihrer Kinder (Reich 2009, S. 34-38). Trotz der (annä-hernden) Gleichzeitigkeit des Kontaktes mit der Familiensprache und dem Deutschen ist aber die Spracherwerbssituation der Kinder aus Einwanderer-familien mit derjenigen der Kinder aus bewusst bilingual erziehenden Mit-telschichtfamilien nicht gleichzusetzen. Kennzeichnend für den Unterschied sind das Ausmaß und die Systematik der Kontakte mit dem Deutschen. Zur übergreifenden Charakterisierung der Erwerbssituationen in Deutschland empfiehlt sich daher eher eine nicht nur an der elterlichen Sprachenwahl, sondern auch an der relativen Quantität des Inputs orientierte Typologie:

- Typ I: gleichmäßiger Gebrauch beider Sprachen („one person – one lan-guage“ oder situativer Wechsel), kennzeichnend für bildungsbewusste Familien der Mittel- und Oberschicht, aber auch in Migrantenfamilien anzutreffen;
- Typ II a: der (fast) ausschließliche Gebrauch der (gemeinsamen) Her-kunftssprache aus bewusster Entscheidung der Eltern, kennzeichnend für bildungsbewusste Migrantenfamilien;
- Typ II b: der (fast) ausschließliche Gebrauch der (gemeinsamen) Her-kunftssprache der Eltern in Migrantenfamilien aus ungenügender Kennt-nis des Deutschen, Deutsch als eher marginale Umgebungssprache, kennzeichnend für „Ghetto“-Situationen;
- Typ III: überwiegender Gebrauch der Herkunftssprache neben dem Deutschen, meist ohne besondere Systematik, Deutsch als häufiger kon-taktierte Umgebungssprache, kennzeichnend für die Mehrheit der Migrantenfamilien in Deutschland;
- Typ IV: überwiegender Gebrauch des Deutschen neben der Herkunfts-sprache, meist ohne besondere Systematik, kennzeichnend für Migran-tenfamilien mit assimilativer Tendenz.

Einzelfallbeispiele für diese Typen, die bei den Eltern 4-jähriger Kinder-gartenkinder erfragt wurden, finden sich bei Reich (2009; Typ I: S. 75f, vgl. auch S. 31; Typ II a: S. 176f, 186; Typ II b: S. 65f, 117f; Typ III: S. 80, 85, 128f, 143f; Typ IV: S. 122, 209f; zur Typologie des Erziehungshandelns in Migrantenfamilien vgl. auch Preibusch 1992). Für die unter 3-jährigen Kleinkinder wird außerdem in zunehmendem Maße zu unterscheiden sein, ob das Kind außerhalb seiner Familie eine (deutschsprachige) Einrichtung der Elementarerziehung besucht bzw. in einer deutschsprachigen Pflegefa-milie untergebracht ist oder ob dies nicht der Fall ist. Selbstverständlich spielt dann auch das Alter bei Eintritt bzw. bei Unterbringung eine Rolle.

Es sei noch einmal auf die drei- und mehrsprachigen Kinder hingewie-sen. Gerade unter den Migrantenfamilien gibt es nicht wenige, in denen in drei Sprachen kommuniziert wird, etwa in der Weise, dass Vater und Mutter unterschiedliche nicht-deutsche Sprachen sprechen und das Deutsche ge-legendlich, insbesondere auch durch ältere Geschwister hinzukommt. Ein

dreisprachiges Aufwachsen kann aber auch so zustande kommen, dass zuhause zwei nicht-deutsche Herkunftssprachen gesprochen werden und Deutsch als Sprache der Bildungseinrichtung hinzukommt. Es fehlt zwar nicht an Beispielen, wohl aber an systematischen empirischen Erhebungen zu solchen Spracherwerbssituationen; man ist auf einige wenige indirekte Informationen angewiesen: Boos-Nünning/Karakaşoğlu (2005, S. 214) beziffern den Anteil der Dreisprachigen an den von ihnen befragten weiblichen Jugendlichen russischer, griechischer, italienischer, jugoslawischer und türkischer Herkunft auf 7%. Zwei Beispiele dreisprachiger Familienkommunikation mit Kindern im Kindergartenalter und ein Beispiel zweisprachiger Familienkommunikation mit Deutsch als Sprache der Bildungseinrichtung finden sich in dem bereits erwähnten Hamburger Projekt (Reich 2009; Türkisch – Zaza – Deutsch: S. 136, Türkisch – Kurdisch – Deutsch: S. 204, Paschtu – Dari – Deutsch: S. 31).

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die bisher vorgeschlagenen Typologien zwar eine gewisse Plausibilität aufweisen und insoweit auch heuristische Funktion haben können, dass sie aber nicht auf empirischen Analysen beruhen, die zuerst einmal die Relevanz der unterschiedlichen Faktoren und ihr Zusammenwirken bei den tatsächlichen Prozessen zweisprachiger Entwicklung zu klären hätten.

## **6 Inputbedingte Variation des Spracherwerbs nach Erwerbssituationen**

Vielfach wird berichtet, dass bilinguale Kinder ihre beiden Sprachen zu bestimmten Zeitpunkten ihres Lebens unterschiedlich gut beherrschen, dass die eine Sprache mehr, die andere weniger weit entwickelt sein kann. Wie dieses Mehr oder Weniger zu beschreiben ist, liegt nicht einfach auf der Hand. Grundlage ist stets ein *Vergleich der Entwicklungsstände* des Kindes in der einen und der anderen Sprache, der zunächst einmal intuitiv vorgenommen wird. Auf die Frage nach expliziten Vergleichskriterien wird dann auf langsames Entwicklungstempo, kürzere Äußerungen, geringeren Wortschatz, häufigere Abweichungen von der grammatischen Norm, einseitig gerichtete Sprachenmischung und geringere Motivation zur Verwendung der Sprache hingewiesen. Für die 1- bis 2-jährigen Kinder wäre wohl auch an die Sicherheit in der Lautproduktion als Indikator zu denken. Am Beispiel von zwei Kindern unter drei Jahren zeigen Müller u. a. (2006, S. 66-81), dass eine Objektivierung der Vergleichsmaßstäbe möglich und sinnvoll ist. Sie sehen die mittlere Äußerungslänge, den Umfang der längsten Äußerungen, den Umfang des verbalen und den Umfang des nominalen Wortschatzes als brauchbare Maße. Es ist jedoch, wie die Verfasserinnen selbst zu bedenken geben, nicht so, dass diese Maße ohne weiteres interlingual vergleichbar wären; sie müssen also mit Vorsicht gehandhabt werden. So variiert etwa die mittlere Äußerungslänge in Abhängigkeit vom Sprachbau

(analytisch vs. synthetisch) und der Umfang des verbalen und nominalen Wortschatzes in Abhängigkeit von den Wortbildungsregeln der involvierten Sprachen. Die typologischen Unterschiede zwischen den Sprachen sind darum stets mit ins Kalkül zu ziehen.

Unabhängig von den Vergleichskriterien stellt sich die Frage nach den *Ursachen* für unterschiedliche Erwerbsverläufe und Entwicklungsstände in den beiden Sprachen.

Typologische Unterschiede der Sprachen selbst könnten eine Rolle spielen. So sind etwa die lautlichen Strukturen des Türkischen einfacher als die des Deutschen und werden darum früher, rascher und sicherer erworben, wie aus vergleichenden Betrachtungen des je einsprachigen Erwerbs hervorgeht (vgl. Sırım 2008, S. 228f, mit Falk 2008). Die Morphologie des griechischen Nomens ist um ein Vielfaches variantenreicher als etwa die des englischen Nomens, der vollständige Erwerb zieht sich daher im Griechischen bis ins sechste Lebensjahr hinein (vgl. Stephany 1997, S. 214-234), während er im Englischen sehr viel früher abgeschlossen wird (vgl. de Villiers/de Villiers 1985, S. 66-77). Es ist mehr als wahrscheinlich, dass sich solche Unterschiede auch bei bilinguaem Erwerb bemerkbar machen. Systematisch untersucht ist es nicht. Es ist aber klar, dass solche Unterschiede immer nur einzelne abgrenzbare sprachliche Erscheinungen betreffen können. Die in der Literatur geschilderten Beispiele ungleichmäßiger Entwicklung der Sprachen haben jedoch deutlich umfassenderen Charakter.

Müller u. a. (2006, S. 62-66) erörtern denn auch die Frage, ob die Aneignung der schwächeren Sprache bei asymmetrischem Erwerb mit der Aneignung einer Zweitsprache gleichgesetzt werden könne. Sie tendieren dazu, diese Gleichsetzung *nicht* zu akzeptieren. Bei der simultanen Aneignung einer schwächeren Sprache fänden sich nur quantitative Unterschiede gegenüber der stärkeren Sprache, bei der (sukzessiven) Aneignung einer Zweitsprache dagegen sowohl quantitative als auch qualitative. Bei der Besprechung einschlägiger empirischer Befunde kommen sie jedoch dazu, diese Unterscheidung mehr und mehr aufzulösen, und sehen am Ende Gründe, „die Annahme zu relativieren, dass Erst- und Zweitspracherwerb grundsätzlich verschieden sind“ (a. a. O., S. 66).

Die Hauptursachen asymmetrischer Entwicklungen sind also, nachdem neurobiologische Prozesse für die Altersgruppe der unter 3-jährigen keine differenzierende Rolle spielen (vgl. oben Pkt. 4), *Unterschiede im Input*. Diese Annahme wird durch Untersuchungen, die dem Zusammenhang zwischen dem Input und der Sprachproduktion bzw. Sprachverständnis des Kindes in konkreten Einzelfällen nachgehen, eindrücklich bestätigt: Allen u. a. (2002, referiert bei De Houwer 2009, S. 124f) vergleichen am Beispiel von fünf Kindern mit Inuktitut als Erst- und Englisch als Zweitsprache die Äußerungen der erwachsenen Bezugspersonen und die Äußerungen der Kinder im Hinblick darauf, in welchem Verhältnis Äußerungen in Inuktitut, englische Äußerungen und gemischte Äußerungen zueinander stehen. Sie finden eine völlig eindeutige Korrelation zwischen den Proportionen des Inputs und den Proportionen der Sprachproduktion der Kinder. Zwei Beispiele: In Familie AW wählen die Erwachsenen in 84,6% ihrer Äußerungen Inuktitut, die Kinder in 80,6% ihrer Äußerungen; in 13,3% der Äußerungen wählen

die Erwachsenen Englisch, in 18,3% die Kinder; 2,1% der Äußerungen der Erwachsenen sind gemischte Äußerungen, 1,1% bei den Kindern. In Familie SR lauten die entsprechenden Zahlen: 23,6% Inuktitut, 72,7% Englisch, 3,7% gemischt bei den Erwachsenen; 11,2% Inuktitut, 84,2% Englisch, 4,6% gemischt bei den Kindern. Diese Proportionalität zeigt sich auch in dem von Anstatt/Dieser (2007, S. 144f) geschilderten Fall eines deutsch-russischen Kindes, das in seinem zweiten Lebensjahr etwa zwei Drittel russischen Input (durch Eltern und Großeltern) und ein Drittel deutschen Input (durch Eltern und Freunde) erhält. Die im Alter von 1;6, 1;9 und 2;0 durchgeführten Tests des passiven Wortschatzes, zeigen ein Überwiegen des Russischen in eben diesem Verhältnis.

Diese Inputabhängigkeit zeigt sich auch in der Kindergarten-Studie von Reich (2009, S. 65-116), bei der die Sprachstände von 21 vierjährigen Kindern aus Migrantenfamilien unterschiedlicher Herkunftssprachen mit den zuvor erfragten Angaben der Eltern zum Sprachengebrauch ihres Kindes außerhalb des Kindergartens in Zusammenhang gebracht werden. Von besonderen Fällen abgesehen sprechen die Kinder die Herkunftssprache ihrer Eltern als stärkere Sprache, und zwar auf einem Niveau, das als altersgemäß gelten kann. Selbstverständlich gibt es dabei Unterschiede wie bei jedem Fähigkeitserwerb; diese Unterschiede stehen in einem nachweisbaren Zusammenhang mit dem Ausmaß, in dem die Herkunftssprache in der Familie gesprochen wird. Die Deutschkenntnisse streuen sehr viel weiter und liegen im Durchschnitt auf einem niedrigeren Niveau. Es besteht kein nachweisbarer Zusammenhang mit dem Deutschgebrauch innerhalb der Familie, wohl aber mit den Deutschkontakten außerhalb der Familienkommunikation (Spielplatz, Medien). Da diese Kontakte in erheblichem Maße variieren, ergibt sich der Eindruck einer gewissen „Zufälligkeit“ der Deutschkenntnisse.

Die Inputabhängigkeit bestätigt sich schließlich in den zahlreichen Berichten, die belegen, dass ein Wechsel der Bezugspersonen bzw. der Sprache der Bezugspersonen, in der Regel verbunden mit einem Ortswechsel, auch schon kurzfristig zu beträchtlichen Änderungen in den Sprachständen des Kindes führen kann. So berichtet etwa Leopold (1939, S. 12f) von einem viermonatigen Aufenthalt in Deutschland, als seine – mit Englisch und Deutsch aufwachsende – Tochter 0;11 bis 1;2 Jahre alt war: „In Germany, the linguistic environment was entirely German; (. . .) even her mother became used to speaking only German to her; she had to continue this practice for two weeks after the return, and even after two months had to resort to German for explanations of any length.“ Viele andere Autoren berichten von ähnlichen Verläufen, so z. B. Ronjat 1913, S. 7f; Leopold 1949, S. 80-137; Grosjean 1982, S. 177-179; Pisek 2002, S. 337-364; Müller u. a. 2006, S. 60-62; Anstatt/Dieser 2007, S. 149; De Houwer 2009, S. 311. Das Verhältnis von schwächerer zu stärkerer Sprache kann sich dabei völlig umkehren oder auch in Richtung einer ausgeglicheneren Entwicklung beider Sprachen verändern. Es ist wahrscheinlich, dass dabei neben der puren Quantität des Inputs auch das Zugehörigkeitsbedürfnis des Kindes und das Sprachenprestige ihren Einfluss geltend machen. Doch ist sicher auch anzuerkennen, dass Persönlichkeitsfaktoren eine Rolle spielen können, die auf



diese Weise nicht zu erklären sind – Faktoren, in denen sich die sprachliche Freiheit des Kindes manifestiert, die die Eltern (und Erzieher) manchmal auch unter Schmerzen gelten lassen müssen.

*Zusammenfassend* kann man sagen, dass dem Input eine entscheidende Rolle für die Entwicklung der beiden Sprachen des bilingualen Kindes in der hier betrachteten Altersstufe zukommt. Dabei scheint es wenig erhellend, einen scharfen Unterschied zwischen quantitativen und qualitativen Beschreibungskriterien vorzunehmen. Vieles spricht dafür, Unterschiede im Entwicklungsstand beider Sprachen überwiegend quantitativ zu beschreiben. Für die Umfänge des Wortschatzes gilt dies in jedem Fall; für Syntax und Morphologie kann gewiss zwischen Erwerb/Nichterwerb einer Regel unterschieden werden, wobei die interlinguale Vergleichsbasis zu beachten ist. Doch wird es bei der Mehrzahl der Vergleiche zwischen stärkerer und schwächerer Sprache um langsamere oder schnellere Aneignung, häufigeres oder selteneres Vorkommen, längere oder kürzere Dauer der Verwendung von Übergangsformen u. ä. gehen.

Es scheint aber eine „Zone der Sättigung“ zu geben, oberhalb derer der Input stark genug ist, um mit einem Höchstmaß an Wahrscheinlichkeit einen sicheren und altersgemäßen („robusten“) Spracherwerb zu ermöglichen. Bewegt sich der Input in einer Sprache unterhalb dieser Zone, kommt es zu asymmetrischem Erwerb, d. h. zur schwächeren Ausbildung dieser Sprache. Das Verhältnis ist nicht festgeschrieben, es kann sich mit dem Input ändern und bei den 1- bis 2-jährigen auch in relativ kurzen, jedenfalls überschaubaren Zeiträumen zu einer Angleichung der schwächeren an die stärkere Sprache führen. Leider gibt es zur Erhärtung (oder Widerlegung) dieser Annahmen keine empirischen Untersuchungen. Sie wären von hoher pädagogischer Relevanz.

## **7 Zweisprachige Äußerungen der Kinder**

Dass Elemente und Strukturen aus zwei Sprachen in ein und derselben Äußerung vorkommen, gehört zu den regulären Erscheinungen der frühkindlichen Zweisprachigkeit. Sie waren (und sind z. T. immer noch) Anlass zu Besorgnissen bei Eltern und Erziehern, in der Wissenschaft dagegen sind, seit die Strukturen und Funktionen solcher Äußerungen genauer erforscht werden, zunehmend positiv wertende Aussagen zu finden: „Mixed utterances are not a sign of confusion. Rather, since many of the mixed utterances that young children produce are not used by the people around them, mixed utterances are highly creative features of speech (. . .) Mixed utterances can be enhancements to communication. They are exclusively available to bilinguals“ (De Houwer 2009, S. 44).

Das Ausmaß, in dem zweisprachige Kinder zweisprachige Äußerungen produzieren, variiert sehr stark – von völliger Abwesenheit bis zu nahezu der Hälfte aller Äußerungen – macht aber in aller Regel den kleineren Teil ihrer Äußerungen insgesamt aus (Cantone 2007, S. 113-128; De Houwer 2009, S.

267-269). Wie es zu diesen individuellen Unterschieden kommt, ist nicht eindeutig geklärt. In interaktionsbezogenen Erklärungsversuchen wird darauf verwiesen, dass die Kinder – in wechselndem Ausmaß – in ihrem unmittelbaren sozialen Umfeld gemischten Äußerungen Anderer begegnen, die ihnen als Vorbilder dienen (Goodz 1989), wozu Genesee (1989/2000, S. 336) anmerkt, dass ein Sprachenmischen seitens der Erwachsenen vielfach der Anregung und Aufrechterhaltung von Kommunikation mit den Kindern diene. Das unterschiedliche Ausmaß der Mischungen kann aber auch damit zusammenhängen, wie tolerant oder restriktiv das unmittelbare soziale Umfeld auf die von den Kindern produzierten gemischten Äußerungen reagiert (Lanza 1997). Es kann aber auch einfach eine persönliche Eigenheit der Kinder sein.

Beobachtet werden gemischte Äußerungen von Anfang an, d. h. sobald überhaupt von Mischung die Rede sein kann, also von dem Zeitpunkt an, zu dem die Kinder mehr als ein Wort in einer Äußerung verwenden, etwa ab der Mitte des zweiten Lebensjahrs. Sie seien anfangs recht häufig und würden später, im dritten und vierten Lebensjahr, deutlich zurückgehen.

## 7.1 Exkurs über das Auseinanderhalten der Sprachen

Mit Bezug auf diese Beobachtungen wurde früher vielfach die Hypothese vertreten, dass die Kinder zunächst ein „einheitliches“, aus dem Input beider Sprachen zusammengesetztes Sprachsystem konstruieren, das sie dann schrittweise ausdifferenzieren („unitary system hypothesis“). Dabei gehe die lexikalische Differenzierung der grammatischen voraus (Volterra/Taeschner 1978). Das Auftreten sprachlich gemischter Äußerungen im zweiten und dritten Lebensjahr sei aus diesem angenommenen Entwicklungsverlauf heraus zu erklären. (Für eine ausführliche Diskussion dieser Hypothese vgl. Müller u. a. 2006, S. 89-110, und De Houwer 2009, S. 280-287.)

Genesee (1989/2000) wendet gegen die Ein-System-Hypothese ein, dass nach dieser Hypothese in der Anfangsphase alle Äußerungen des Kindes gleichermaßen „gemischt“ sein müssten; dies sei aber aus den Belegen gerade nicht zu ersehen. Die Sprachmischungen seien vielmehr erklärbar als momentane „Entlehnungen“ aus dem „anderen“ Sprachsystem, also dem, das gerade nicht das System der aktuellen Kommunikation ist. Des Weiteren wird gegen die Ein-System-Hypothese eingewandt, dass die *meisten* kindlichen Äußerungen *nicht* gemischt sind, sondern eindeutig einer Sprache zugeordnet werden können. Dies kann auch im Detail nachgewiesen werden: Meisel (2004, S. 98-100) macht darauf aufmerksam, dass insbesondere die Flexionsendungen einer Sprache durchgehend mit den Lexemen dieser Sprache verbunden werden, und dass sprachspezifische Wortstellungen (wie die deutsche Verbzweitstellung, die Endstellung des Verbs im deutschen Nebensatz) nicht in den gleichzeitig erworbenen anderen Sprachen auftauchen. De Houwer (2005, S. 36-41) verstärkt diese Argumentation, indem sie sich methodisch strikt auf Äußerungen bezieht, die ihrem Wortschatz nach einer und nur einer Sprache zuzuordnen sind, und danach fragt, ob in sol-

chen Äußerungen grammatische Strukturen zu erkennen sind, die eindeutig zu der anderen Sprache gehören. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass dies in keiner der 29 Fallstudien, die sie inspiziert hat, der Fall ist. Dies kann als klarer Beweis dafür angesehen werden, dass zumindest die grammatischen Systeme als separate Systeme erworben werden.

Zu beachten sind aber auch die anderen sprachlichen Subsysteme: Was die *Lautwahrnehmung* betrifft, so haben Aufmerksamkeits-Experimente mit einsprachig aufwachsenden Babies gezeigt, dass diese praktisch von Geburt an einen Unterschied zwischen ihrer Muttersprache und einer anderen, fremden Sprache wahrnehmen, wenn diese unterschiedliche rhythmische Grundstrukturen aufweisen (z. B. akzentzählend wie das Deutsche oder Russische vs. silbenzählend wie das Französische oder Türkische). Daraus lässt sich folgern, dass auch für zweisprachige Kinder die rhythmische Grundstruktur der Sprachen, denen sie begegnen, einen frühen Anhaltspunkt für das Auseinanderhalten der Sprachen liefert. Die spricht sehr stark für die Zwei-System-Hypothese. Etwas später, im Alter von ca. fünf Monaten, ist bei den einsprachig aufwachsenden Kindern auch eine auditive Unterscheidung zwischen Muttersprache und fremder Sprache *gleicher* rhythmischer Grundstruktur nachzuweisen. Eine plausible Hypothese ist in diesem Falle, dass hier bereits die Wahrnehmung sprachspezifischer Verschiedenheiten in der Verteilung von Vokalen hinzugetreten ist. In der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahrs werden auch feinere sprachspezifische Lautunterschiede wahrgenommen, gleichzeitig verringert sich bei den Kindern, die mit nur einer Sprache aufwachsen, die Fähigkeit, solche Unterschiede auch innerhalb einer fremden Sprache wahrzunehmen (Sebastián-Gallés/Bosch 2005, S. 69-73).

In Bezug auf den *Wortschatz* wird von den Befürwortern der Ein-System-Hypothese angeführt, dass die ersten Bedeutungen, die die Kinder ausdrücken, anfangs nur mit einem Wort der einen oder einem Wort der anderen Sprache, nicht – wie später – sowohl mit einem Wort der einen als auch mit einem Wort der anderen Sprache („Äquivalenten“) ausgedrückt werden. Im dritten Lebensjahr würden die Bedeutungen zunehmend mit Wörtern beider Sprachen ausgedrückt. Die Befürworter der Zwei-System-Hypothese bezweifeln hier bereits die Richtigkeit der angeführten Beobachtungen. Die scheinbare Vermeidung von Äquivalenten resultiere aus einer einseitigen Auswahl von Beobachtungssituationen und aus undifferenzierten Beobachtungsverfahren. Methodisch genauer geplante Beobachtungen zeigen, dass bei allen bilingualen Kindern auch schon vor dem zweiten Geburtstag Äquivalente erworben werden (Cantone 2007, S. 141-149).

Sie zeigen ferner, dass das Auftreten von Äquivalenten individuell höchst unterschiedlich verläuft und dabei mit Unterschieden zwischen Wortverstehen und Wortproduktion zu rechnen ist: Anstatt/Dieser (2007, S. 144-151) schildern den Fall eines deutsch-russischen Kindes, das zu Beginn des zweiten Lebensjahres in der Lage war, äquivalente Wörter der einen *und* der anderen Sprache zu verstehen; die ersten Wörter, die er von 1;2 bis 2;2 produzierte, enthielten jedoch keine Äquivalente. Diese traten erstmals im Alter von 2;4 auf; gleichzeitig wurde beobachtet, dass er im Kontakt mit deutschsprachigen Personen überwiegend seine deutschen, im Kontakt mit rus-

sischsprachigen Personen überwiegend seine russischen Wörter verwendete. Ab 2;8 traten dann bereits Selbstkorrekturen auf, wenn er sich in der Sprachwahl vertan hatte. Ein (wie immer unbewusstes) Wissen um die Verschiedenheit der Sprachen war also trotz der Phase der Vermeidung von Äquivalenten durchgehend und von Anfang an vorhanden.

Schließlich ist darauf hinzuweisen, dass sich bilinguale Kleinkinder sehr früh, z. T. schon vor der Mitte des zweiten Lebensjahrs, bei der *Sprachwahl* an ihren (einsprachigen) Gesprächspartnern orientieren (vgl. Anstatt/Dieser 2007, S. 147-149; Cantone 2007, S. 125-128; De Houwer 2009, S. 138-143): Sie wählen die Sprache des Anderen, auch wenn sie noch nicht in der Lage sind, diese Wahl in allen ihren Äußerungen durchzuhalten; sie lassen in diesem Falle ihre Wahl durch die Minimierung von Entlehnungen, später auch durch Selbstkorrekturen erkennen.

#### *Ende des Exkurses*

Zurück zu den zweisprachigen Äußerungen: Cantone (2007, S. 113-124 und 170-227) kann zeigen, dass die zweisprachigen Äußerungen durchaus grammatisch geformt sind, also nicht einfach als Produkte von Zufall und Konfusion erklärt werden können. In der Regel kann man eine „Matrixsprache“ (die „eigentliche“ Sprache der Äußerung) von der anderen, der „zuliefernden“ Sprache unterscheiden, wobei grundsätzlich beide Sprachen des Kindes in der einen und in der andern Rolle auftreten können. Allerdings ist es häufiger die stärkere Sprache, die als zuliefernde Sprache dient. Die häufigste Form der Mischung ist das „Einstreuen“ von Wörtern aus der anderen Sprache in Äußerungen der Matrixsprache. Bei den eingestreuten Wörtern handelt es sich nicht nur um Nomen und andere Inhaltswörter, wie manchmal angenommen wird, sondern zu nennenswerten Anteilen auch um „Funktionswörter“ (Adverbien, Demonstrativa, Artikel, Zahlwörter u. a.; vgl. Cantone 2007, S. 130-138).

Im Hinblick auf solche Beobachtungen schlägt Köppe (1997, S. 7) vor, zwischen „Sprachendifferenzierung“ (dem Wissen des Kindes, dass es mit zwei verschiedenen Systemen zu tun hat) und „Sprachenseparierung“ (der Fähigkeit des Kindes, sich – je nachdem – nur in der einen oder nur in der anderen Sprache zu äußern) zu unterscheiden: Die gemischtsprachigen Äußerungen gehen in dem Maße zurück, in dem die Kinder Wortschatz in beiden Sprachen erwerben, weil dann Entlehnungen nicht mehr in gleichem Maße erforderlich sind. In diesem Sinne können die zweisprachigen Äußerungen der Kinder aus den Funktionen erklärt werden, die sie für deren Kommunikation haben:

Es kann sein, dass der gerade benötigte Ausdruck nur im anderen System erworben ist, nicht aber im momentan „aktuellen“. Dann dient die Entlehnung der Füllung einer lexikalischen Lücke, der Überwindung von Ausdrucksnot, der Aufrechterhaltung des Kommunikationsflusses. Dass diese Ursache bei den 1 bis 2-jährigen Kindern für einen beträchtlichen Teil der zweisprachigen Äußerungen verantwortlich ist, zeigen auch die Daten von Cantone (2007, S. 138-141), obwohl die Autorin selbst dieser Erklärung eher abgeneigt ist.

Wenn ein Ausdruck aus der anderen Sprache entlehnt wird, obwohl sein Äquivalent in der Matrixsprache im Prinzip bekannt ist und in anderen Äußerungen vorkommt, lässt sich oft zeigen, dass der entlehnte Ausdruck einfacher oder geläufiger, also wahrscheinlich für das Kind im Moment leichter abrufbar ist. Dann ist das Streben nach sprachlicher Ökonomie die Ursache der Entlehnung.

Schließlich werden Ausdrücke entlehnt, die fest mit Kommunikationssituationen assoziiert sind, die gewöhnlich in der anderen Sprache ablaufen. Typisch für diese Situation sind etwa deutsche Kindergartenwörter, die von den Kindern auch bei Gesprächen in der Erstsprache verwendet werden.

Die Kinder können von ihrer sprachlichen Wahlmöglichkeit aber auch in einer freieren und kreativeren Weise Gebrauch machen, indem sie von der normalen Sprachenfolge abweichen. Diese Art des Wechsels zwischen den Sprachen erfüllt zumeist spezifische kommunikative Funktionen im Gespräch: Der Wechsel von einer zur anderen Sprache kann die Hinwendung zu einem neuen Gesprächspartner unterstreichen oder eine Ablehnung verstärken; er kann auch dazu dienen, sowohl Partner der einen wie Partner der anderen Sprache zu erreichen. Einfache Beispiele dieser Art werden schon von Kindern im dritten Lebensjahr berichtet; in der Kommunikation von Zweisprachigen untereinander kann sich diese Fähigkeit später zu sehr subtilen kommunikativen Funktionen weiterentwickeln. In diesem Sinne können zweisprachige Äußerungen auch als stilistische Leistungen der Kinder gewertet werden.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass zweisprachige Äußerungen als normale sprachliche Erscheinungen zu betrachten sind, sie sind in aller Regel kein Anzeichen für eine mangelnde Unterscheidungsfähigkeit der Kinder. Zu erklären sind sie auf zwei recht verschiedene Weisen: als Entlehnung zur Aufrechterhaltung der Kommunikation (auch mit einsprachigen Partnern) oder als freies Wechseln zwischen den Sprachen als „Kommunikationsmedium der Zweisprachigen“. Sofern die Mischungen darauf beruhen, dass bestimmte sprachliche Mittel (noch) nicht verfügbar sind, gehen sie bei voranschreitendem Erwerb zurück. Bei den Kindern aus Migrantenfamilien werden anfangs häufiger Entlehnungen aus der Familiensprache in das Deutsche beobachtet; später ist eher die Entlehnung in entgegengesetzter Richtung, aus dem Deutschen in die Familiensprache, charakteristisch.

## **8      Vergleiche mit monolingualen Kindern**

Vorab sei bei diesem Abschnitt noch einmal auf die große individuelle Variabilität des monolingualen und mehr noch des bilingualen Spracherwerbs hingewiesen. Alle Vergleiche, deren Ergebnisse im Folgenden referiert werden, können nur allgemeine Orientierungen liefern, sie sind nie auf das einzelne Kind direkt anwendbar.

In der Bilingualismusforschung wie in der Pädagogik werden solche Vergleiche häufig mit dem Argument abgewehrt, zweisprachige Kinder seien

nicht „zwei einsprachige in einem“. So nachvollziehbar dieses Argument auch sein mag, in der gesellschaftlichen Realität werden diese Vergleiche doch immer wieder verlangt: explizit in den Rechtfertigungsgesprächen der Eltern, in der Erziehungsberatung und in der Beratungsliteratur, implizit und besonders folgenreich im Bewertungs- und Beurteilungshandeln der Schulen (vgl. Müller/Stanat 2006; Bos u. a. 2007, S. 249-269; DESI-Konsortium 2008). Daher hat auch die Forschung immer wieder solche Vergleiche vorgenommen. Dabei stehen wieder die Fälle erfolgreichen bilingualen Erstspracherwerbs im Vordergrund. Die Fälle, die – aus welchen Gründen auch immer – weniger erfolgreich verlaufen, und die Fälle des asymmetrischen Erwerbs dürfen aber nicht einfach übergangen werden. Sie sollen im Folgenden möglichst gleichrangig berücksichtigt werden, auch wenn ihre Erforschung weniger weit vorangeschritten ist.

Die Vergleiche zwischen bilingualen und monolingualen Kindern beziehen sich auf die lautlichen, lexikalisch-semantischen, morphologisch-syntaktischen Aspekte, auf die der Reihe nach eingegangen werden soll, wobei auch ein kurzer Blick auf die sprachpragmatischen Aspekte geworfen wird.

Die *lautlichen* Eigenschaften ihrer Zielsprachen eignen sich die Kinder bei bilinguaem Erstspracherwerb im Wesentlichen auf die gleiche Weise an wie die monolingual aufwachsenden Kinder auch. Gegen Ende des ersten Lebensjahres entwickeln die monolingualen Kinder, wie in Abschnitt 7 angesprochen, die Fähigkeit, sprachspezifische („phonematische“) Lautunterschiede ihrer Zielsprache genauer wahrzunehmen, gleichzeitig wird die Fähigkeit rückgebaut, solche Unterschiede auch in fremden Sprachen zu erkennen. Kinder, die mit zwei Sprachen aufwachsen, stehen in diesem Alter vor der Aufgabe, diese „Spezialisierung“ der Lautwahrnehmung für beide Sprachen vorzunehmen. Einige Experimente weisen darauf hin, dass dies mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung einhergehen könnte (Sebastián-Gallés/Bosch 2005, S.69-73; kritisch dazu Fernald 2006).

Bei sukzessivem Erwerb stellt die Erstsprache zunächst einmal eine gute Grundlage für die Aneignung der lautlichen Eigenschaften der Zweitsprache dar. Die Lallphase braucht nicht erneut durchlaufen, die phonematischen Unterscheidungen, die in beiden Sprachen gleichermaßen gelten, brauchen nicht ein zweites Mal angeeignet zu werden. Dies bewirkt insgesamt eine relative Beschleunigung der Lautaneignung in der Zweitsprache gegenüber dem Erstspracherwerb. Dagegen können die Gewöhnung an eine andersartige rhythmische Grundstruktur und die Aneignung neuer phonematischer Unterscheidungen sowie phonetischer Feinheiten der Zweitsprache verzögernd wirken.

Bei asymmetrischem Erwerb können sich Interferenzen, die einen Einfluss des Lautsystems der stärkeren (Erst-)Sprache auf die Aussprache der schwächeren (Zweit-)Sprache erkennen lassen, bis ins vierte und fünfte Lebensjahr hinein erhalten (auch wenn sie gewiss nicht so hartnäckig sind, wie dies bei einem sehr viel später einsetzenden Zweitspracherwerb der Fall sein kann). Beispiele von zwei portugiesisch-deutschen Kindern finden sich bei Reich (2009, S. 79 und 199; vgl. auch Landua u. a. 2008, S. 172f).

Bei den Untersuchungen zur bilingualen *Wortschatzentwicklung* kann unterschieden werden zwischen dem Verstehen von Wörtern (rezeptive lexi-

kalische Fähigkeit) und dem aktiven Äußern von Wörtern (produktive lexikalische Fähigkeit). Im einen wie im andern Bereich gibt es sehr große individuelle Unterschiede.

Die Untersuchungen zum frühen Wortverständnis (Anfang des zweiten Lebensjahres) kommen bei bilingualem Erstsprachenerwerb zu dem Ergebnis, dass die Zahl der Wörter, die die bilingualen Kinder in ihren beiden Sprachen zusammen verstehen, im Durchschnitt deutlich höher ist als die Zahl der Wörter, die die monolingualen Kinder in ihrer einen Sprache verstehen. Die Zahl der Wörter, die die bilingualen Kinder in einer ihrer Sprachen verstehen, liege „innerhalb der Norm“ für die monolingualen Kinder der gleichen Sprache. Die Zahl der Bedeutungen, die die bilingualen Kinder insgesamt kennen („conceptual vocabulary“), sei die gleiche wie die Zahl der Bedeutungen, die die monolingualen Kinder kennen.

Die Resultate der Untersuchungen zur bilingualen Wortschatzproduktion im zweiten Lebensjahr ähneln dem, was für das Wortverständnis ermittelt worden ist: Die Zahl der von Kindern mit bilingualem Erstsprachenerwerb insgesamt produzierten verschiedenen Wörter („types“) ist im Durchschnitt gleich groß oder größer als bei monolingualen Kindern gleichen Alters. Die Zahl der Wörter, die die bilingualen Kinder in einer ihrer Sprachen produzieren, ist höchstens gleich groß, oft aber auch deutlich geringer als die Zahl der Wörter, die monolinguale Kinder gleichen Alters in dieser Sprache produzieren. Die Zahl der verschiedenen Bedeutungen („conceptual vocabulary“), die die bilingualen Kinder ausdrücken, ist im Durchschnitt gleich groß wie bei ihren monolingualen Altersgenossen (zusammenfassende Darstellungen bei Bialystok 2001, S. 61-67; De Houwer 2009, S. 206-209 und 228-230).

Bedauerlicherweise fehlt es an Untersuchungen zur Aneignung des Wortschatzes bei sukzessivem und asymmetrischem Erwerb. In den Anfangsstadien kann erwartet werden, dass sich der Vorsprung des begrifflichen Vokabulars der Erstsprache bzw. der stärkeren Sprache fördernd und beschleunigend auf die Zweitsprache bzw. die schwächere Sprache auswirkt. Zu fragen wäre, unter welchen Bedingungen eine solche Wirkung eintritt. Untersuchungen bei Kindern und Jugendlichen im Schulalter (Hepsöyler/Liebe-Harkort 1988 und 1991; Willenberg 2008) deuten darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler aus Migrantenfamilien gegenüber denen aus einheimischen Familien einen großen Rückstand im Wortschatz des Deutschen haben. Ob und wann solche Rückstände schon im Elementarbereich grundgelegt werden, wäre wichtig zu wissen, ist aber nicht bekannt.

In der großen Mehrzahl der Studien zum bilingualen Erstspracherwerb wird festgestellt, dass die grundlegenden *morpho-syntaktischen Strukturen* in gleichem Umfang, gleichem Tempo und gleicher Reihenfolge angeeignet werden wie bei monolingualen Erwerb. Für das Deutsche ist dies u. a. hinsichtlich der frühen „Infinitiv-Sätze“, für die Numerus- und Kasusmorphologie, die Genuszuweisung, die Aneignung von Tempusformen, die Verbstellung und die Subjekt-Verb-Kongruenz nachgewiesen (vgl. Tracy/Gawlitzek-Maiwald 2000, S. 518-520; Bialystok 2001, S. 67-70; De Houwer 2009, S. 288-290). Es wird aber auch von gewissen Abweichungen berichtet. So stellt Müller (1998) fest, dass Kinder, die mit Deutsch und

einer romanischen Sprache oder Englisch aufwachsen, bei der Wortstellung im deutschen Nebensatz zunächst die einfachere Regel der nicht-deutschen Sprache anwenden, und zwar unabhängig davon, welches ihre stärkere Sprache ist, bevor sie sich die kompliziertere Regel des Deutschen aneignen. Es ist allerdings zu bemerken, dass diese Vereinfachung auch bei monolingual deutschen Kindern vorkommt, wahrscheinlich seltener und weniger systematisch, aber doch so, dass ihr Auftreten nicht allein dem Einfluss einer entsprechend strukturierten Partnersprache zugeschrieben werden kann.

Bei der Aneignung der morpho-syntaktischen Strukturen im sukzessiven bzw. asymmetrischen Erwerb sind am ehesten Besonderheiten gegenüber dem Erstsprach(en)erwerb zu erwarten (vgl. De Houwer 2009, S. 290f). Vielfach wird berichtet, dass „Übergangserscheinungen“, d. h. noch nicht zielsprachgerechte Formen, häufiger und über längere Zeit auftreten als bei monolingualen Erwerb. Kaltenbacher/Klages (2006, S. 82), die 4 bis 5-jährige bilinguale Kinder mit Deutsch als Zweitsprache untersucht haben, vermuten solche Unterschiede vor allem im Bereich der Genuszuweisung, der Flexionsmorphologie (Dativmarkierung) und der räumlichen Präpositionen. Reich (2009, S. 109 und 166) verzeichnet Übergangserscheinungen bei 4-Jährigen gehäuft im Bereich der Zweitstellung des finiten Verbs, bei 5-Jährigen im Bereich der Endstellung des Verbs im Nebensatz.

Letzteres mag auch einen Hinweis auf das Aneignungstempo enthalten: Der Erwerb der Endstellung des Verbs im Nebensatz wird bei monolingual deutschen Kindern ins vierte Lebensjahr datiert (Kemp/Bredel 2008, S. 93-97; Tracy 2007, S. 79). Dass Kinder, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, diesen Stand z. T. erst später erreichen, dürfte mit geringerem Input bzw. späterem Beginn des Zweitspracherwerbs zu erklären sein; es ist keine notwendige Folge der Zweisprachigkeit. Tracy (2007, S. 133-136) berichtet von dem erstaunlichen Fall eines russisch-deutschen Kindes, das mit 3;1 in den Kindergarten eintrat und dabei erstmals mit der deutschen Sprache in Kontakt kam: Im Alter von 3;9 äußerte dieses Kind seinen ersten deutschen Nebensatz! Leider wird über seinen Stand im Russischen nichts mitgeteilt, doch bleibt es unzweifelhaft, dass in diesem Fall syntaktische Regeln des Deutschen im Zweitspracherwerb deutlich rascher als im monolingualen Erstspracherwerb angeeignet wurden, so dass binnen acht Monaten ein – verglichen mit monolingualen Kindern – altersgemäßer Stand erreicht worden ist. Natürlich stellt das nicht den Normalfall dar; doch zeigen die Beispiele bei Reich (2009), dass ein Anschluss des Deutschen als Zweitsprache an das Niveau der monolingualen Kinder in ein bis zwei Kindergartenjahren grundsätzlich möglich ist, auch wenn dies nicht von allen Kindern tatsächlich erreicht wird. Man gewinnt den Eindruck, dass hier der kognitive Entwicklungsstand eine wesentliche Rolle spielt. Vor einer unbesehenen Übertragung dieser Befunde auf die davorliegende Lebenszeit (vor 3;0) ist daher zu warnen; es bedürfte dazu erst einmal gezielter empirischer Untersuchungen.

Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass die *Sprechhandlungsfähigkeiten* des Kindes – die sehr eng mit dessen kognitiver und sozialer Entwicklung verbunden sind und sprachenübergreifend zur Geltung gebracht werden kön-



nen – doch auch von den verfügbaren sprachlichen Mitteln abhängig sind. Die von Reich (2009, S. 100) untersuchten 4-jährigen Kinder führen im Deutschen als ihrer schwächeren Sprache, auch nur sehr viel einfachere Sprechhandlungen aus als in ihren Erstsprachen. Es scheint, dass sich hier insbesondere der Wortschatzunterschied auswirkt (ebd., S. 248f).

Nicht auszuschließen ist schließlich, dass sich eine Verstärkung des Inputs in der zweiten bzw. schwächeren Sprache auch dahingehend auswirkt, dass sich die Kinder vorübergehend (oder auch auf längere Frist) auf die Aneignung dieser Sprache konzentrieren und den Erstspracherwerb gewissermaßen zurückstellen, wodurch dann in der Erstsprache ein Rückstand gegenüber dem monolingualen Erwerb eintreten kann. Diesbezügliche Beobachtungen liegen allerdings auch nur für etwas ältere Kinder vor (Reich 2009, S. 176-252).

Zusammenfassend kann man sagen, dass das Erreichen einer „zweimal einsprachigen Kompetenz“ grundsätzlich möglich ist, jedenfalls durch die Zweisprachigkeit als solche nicht verhindert wird, aber auch nicht als „Norm“ gelten darf. Faktisch führen die Lebensumstände der Kinder meist dazu, dass nicht beide Sprache in gleichem Umfang und zu den gleichen Zwecken benötigt und darum auch nicht in vollem Gleichmaß ausgebildet werden. Dabei kann es sich ergeben, dass eine der beiden Sprachen unterhalb des Niveaus einer „monolingualen Kompetenz“ verbleibt. Im frühen Kindesalter ist diese Differenz aller Wahrscheinlichkeit nach in überschaubaren Zeiträumen aufholbar (vgl. Abschnitt 6).

## 9 Zusammenfassung der linguistischen Befunde

Im Folgenden wird in kompakter Form dargestellt, was aus der Sicht des Autors als Stand der Forschung gelten kann und Bestandteil des professionellen Wissens von Erzieherinnen sein sollte, die mit der hier betrachteten Zielgruppe arbeiten.

- Es herrscht Konsens darüber, dass die angeborene Sprachverarbeitungskapazität von Kleinkindern ausreicht, zwei Sprachen in altersgemäßem Umfang vollständig (d. h. vergleichbar mit Kindern, die einsprachig aufwachsen) zu erwerben. Diese Fähigkeit steht in den ersten drei Lebensjahren uneingeschränkt zur Verfügung.
- Grundsätzlich gilt, dass der frühkindliche Erwerb zweier Sprachen in sehr unterschiedlichen Erwerbssituationen erfolgen und entsprechend unterschiedlich verlaufen kann. Hinzu kommt – wie bei einsprachigem Erwerb auch – eine nicht geringe individuelle Variabilität.
- Man kann davon ausgehen, dass es den Kindern keine Schwierigkeiten bereitet, ihre beiden Sprachen auseinander zu halten. Dies ist vor allem an der aktiven Einstellung der Kinder auf die Sprache(n) ihrer Gesprächspartner festzumachen.
- Der letzte Punkt schließt nicht aus, dass in ein und derselben Äußerung eines Kindes Elemente bzw. Strukturen aus zwei Sprachen vorkommen. Im Gegenteil – zweisprachige Äußerungen sind eine durchgehende Erscheinung im Sprechen zweisprachiger Kinder. Dabei ist zu unterscheiden zwischen der Sprachenmischung als Aushilfsstrategie, die eher in den Anfangsstadien zu beobachten ist, und einem kommunikativ funktionalen Einsatz des Wechsels zwischen den Sprachen, deren Anfänge im dritten Lebensjahr zu beobachten sind.
- Es steht fest, dass das in Satz (1) angesprochene Potenzial nur selten in vollem Maße ausgeschöpft wird. In der Mehrzahl der Fälle verfügen die Kinder über eine stärkere („dominante“) und eine schwächere („nicht-dominante“) Sprache. Als Hauptursache hierfür sind Ungleichmäßigkeiten im Input anzunehmen, die sich direkt auf die Sprachenaneignung auswirken.
- Das Dominanzverhältnis ist veränderlich. Ändert sich die Spracherwerbssituation – definiert durch die Sprache(n) der Bezugspersonen, mit denen das Kind kommuniziert –, so ändert sich auch die Sprachenaneignung des Kindes. Höchstwahrscheinlich greifen dabei sprachlich-kommunikative Faktoren („Quantität des Inputs“) und allgemeinere sozialpsychologische Faktoren („Zugehörigkeitsbedürfnis des Kindes“) ineinander.
- Im Falle eines gleichmäßigen Inputs in zwei Sprachen von Anfang an erwirbt das bilinguale Kind seine beiden Sprachen in der gleichen Weise wie die einsprachig aufwachsenden Kinder ihre jeweils eine Sprache. Dies gilt insbesondere für die Reihenfolge, in der die grammatischen Erscheinungen angeeignet werden.

- Wie die Erwerbsvorgänge bei ungleichmäßigem Input bzw. sukzessivem Erwerb verlaufen, ist nur in Umrissen bekannt. Es gibt zweifellos Gemeinsamkeiten auch dieser Erwerbsverläufe mit dem monolingualen Erwerb, wobei wieder besonders an die Reihenfolge zu denken ist, in der die sprachlichen Erscheinungen angeeignet werden. Es gibt aber auch Unterschiede, z. T. gravierende Unterschiede, die sich beim Erwerbstempo, bei der grammatischen Sicherheit und beim Wortschatzumfang bemerkbar machen.

## 10 Pädagogischer Anhang: Zum Umgang mit frühkindlicher Zweisprachigkeit in den Einrichtungen des Elementarbereichs

Die Ergebnisse linguistischer Analysen liefern nicht per se Anweisungen für pädagogisches Handeln; diese können nur durch den Bezug auf pädagogische Normen und durch zusätzliche vermittelnde Argumentationen gewonnen werden. Diese auszuführen ist allerdings nicht mehr Teil der Expertise, in der die frühe Mehrsprachigkeit „aus linguistischer Perspektive“ darzustellen war. Doch sollen die möglichen pädagogischen Antworten auf die linguistischen Befunde im Hinblick auf Sprachbildung und Sprachförderung im Krippenalter zumindest skizziert werden, um die Sicht des Autors auf die mögliche Nutzung der dargestellten Befunde anzudeuten. Als generelle Orientierung sei eine Formulierung von De Houwer (2009, S. 309) vorangestellt: „Sometimes the literature comparing monolingual and bilingual children’s language development gives the impression that there is a competition going on: who is doing better – the bilingual children or the monolingual ones? I think this is the wrong question. What we need to focus on is which circumstances lead to harmonious development in all children, regardless of whether they have monolingual or bilingual input“.

Im Sinne einer ersten Konkretisierung dieser Normvorstellung werden sechs Leitsätze vorgeschlagen:

(1) Zweisprachige Erziehung muss in sehr viel stärkerem Maße noch als die Sprachbildung einsprachiger Kinder als Thema der Erziehungspartnerschaft von Elternhaus und Einrichtung gesehen werden. In dieser Partnerschaft haben beide Seiten ihre je eigenen Erziehungsverantwortungen und -rechte, die gegenseitig zur Kenntnis zu nehmen sind. Evtl. unterschiedliche Auffassungen sind Gegenstand von Gesprächen zwischen Erzieherinnen und Eltern, die jedoch nicht unbedingt auf eine Entscheidung hinauslaufen müssen, sondern zunächst einmal dem gegenseitigen Verständnis dienen. Wenn, wie es relativ häufig geschieht, die Eltern um Rat fragen, sollte nach heutiger Einsicht empfohlen werden, dass sie eine bewusste Entscheidung über die Spracherziehung ihres Kindes treffen, dass sie mit dem Kind in *der* Sprache sprechen, die sie selbst am besten (d. h. auch „am persönlichsten“)

sprechen, dass sie Kontakte mit deutschsprachigen Kindern herbeiführen und eine zweisprachige Perspektive für das Kind offen unterstützen.

(2) Die Sprachbildung sollte von der Wertschätzung aller Sprachen der Kinder und aller ihrer sprachlichen Äußerungen, sei es in der Familiensprache, sei es im Deutschen, sei es in gemischtsprachigen Äußerungen, getragen sein. Sie sollte sich von dem begründeten sprachpädagogischen Optimismus leiten lassen, dass auch eine im Vergleich zur Familiensprache schwächer entwickelte deutsche Sprache bei sprachförderlichem Umgang in der Krippe in überschaubaren Zeiträumen (von wenigen Monaten bis zu maximal zwei Jahren) auf einen altersgemäßen Stand gelangen kann.

(3) Die Fortschritte in der schwächer entwickelten Sprache sind nicht am Lebensalter festzumachen, sondern an den Stufen der Entwicklung von Aussprache, Wortschatz, Grammatik und sprachlicher Handlungsfähigkeit (wie sie auch von einsprachig aufwachsenden Kindern durchlaufen werden). Das Auftreten von Übergangsformen sollte als Anzeichen aktuell ablaufender Aneignungsprozesse begriffen werden.

(4) Das hohe Maß an Variabilität in der zweisprachigen Entwicklung verlangt ein hohes Maß an Individualisierung in der sprachpädagogischen Arbeit. Im frühkindlichen Alter bedeutet das, eine grundsätzlich dialogische Haltung einzunehmen: dem Kind zuzusehen und zuzuhören, auf seine lautlichen und gestischen Äußerungen einzugehen, seine Reaktionen abzuwarten, aufzugreifen und weiterzuführen. Dabei sollte das Kind nach Maßgabe seiner kognitiven und sozialen Fähigkeiten angesprochen werden, auch wenn seine sprachlichen Mittel in der schwächeren Sprache noch nicht altersgemäß entwickelt sein sollten. Über eine gezielte Förderung der sprachlichen Mittel ist zu entscheiden, wenn die altersgemäße Ansprache nicht zu den erwartbaren sprachlichen Fortschritten führt.

(5) Die Erzieherin sollte sich die sprachliche Entwicklung des Kindes anhand regelmäßiger Sprachbeobachtungen bewusst machen. Dabei sollte nach Maßgabe aller verfügbaren Mittel und Wege auch die Entwicklung in der Familiensprache wahrgenommen werden. Die Aktivitäten der Sprachförderung sollten sich auf die Ergebnisse der Sprachbeobachtungen stützen und nach Möglichkeit dokumentiert werden.

(6) In der Einrichtung sollten die verfügbaren sprachlichen Ressourcen besprochen und arbeitsteilig eingesetzt werden. Die Arbeitsteilung soll die notwendigen täglichen Deutschkontakte des Kindes in direkter persönlicher Interaktion mit deutschsprachigen Erwachsenen und Kindern sichern. Sie soll auch die möglichen Beiträge der Kommunikation in der Familiensprache, sei es mit einer Erzieherin, die diese Sprache spricht, sei es mit gleichsprachigen Kindern, sei es in Interventionen von Eltern oder anderen externen Personen, sei es schließlich in Bring- und Abholsituationen, für die übergreifenden Zielen der Sprachbildung nutzbar machen. Zielvorstellung ist ein sprachenreicher und sprachenfreundlicher Alltag.

# Literatur

- Anstatt, Tanja / Dieser, Elena: Sprachmischung und Sprachtrennung bei zweisprachigen Kindern (am Beispiel des russisch-deutschen Spracherwerbs), in: Anstatt, Tanja (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb. Formen. Förderung, Tübingen: Attempto 2007, S. 139-162.
- Barnes, Julia D.: Early trilingualism. A Focus on Questions, Clevedon: Multilingual Matters 2006.
- Bialystok, Ellen: Bilingualism in Development. Language, Literacy, & Cognition, Cambridge: University Press 2001.
- Cantone, Katja F.: Code-Switching in Bilingual Children, Dordrecht: Springer 2007.
- Chlosta, Christoph / Ostermann, Torsten / Schroeder, Christoph: Ergebnisse und Dokumentation des Projekts Sprachenerhebung Essener Grundschulen (SPREEG) – Materialband, Essen: Universität o. J. (2004).
- Chomsky, Noam: Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use, Westport, CT: Praeger 1986.
- De Houwer, Annick: Bilingual First Language Acquisition, Bristol u. a.: Multilingual Matters 2009.
- De Houwer, Annick: Early Bilingual Acquisition: Focus on Morphosyntax and the Separate Development Hypothesis, in: Kroll, Judith F. / De Groot, Annette M. B. (Hrsg.): Handbook of Bilingualism. Psycholinguistic Approaches, Oxford: University Press 2005, S. 30-48.
- De Houwer, Annick: Bilingual language acquisition; in: Fletcher, Paul / MacWhinney, Brian (Hrsg.): The handbook of child language, Oxford: Blackwell 1995, S. 219-250.
- DESI-Konsortium: Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie, Weinheim und Basel: Beltz 2008.
- de Villiers, Jill G. / de Villiers, Peter A.: The Acquisition of English, in: Slobin, Dan Isaac (Hrsg.): The Crosslinguistic Study of Language Acquisition, Volume 1: The Data, Hillsdale NJ und London: Lawrence Erlbaum Associates 1985, S. 27-139.
- Ehlich, Konrad / Bredel, Ursula / Reich, Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen (= Bildungsforschung, Band 29/II), Bonn und Berlin: BMBF 2008.
- Falk, Simone: Phonische Basisqualifikation, in: Ehlich, Konrad / Bredel, Ursula / Reich, Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen (= Bildungsforschung Band 29/II), Bonn und Berlin: BMBF 2008, S. 11-30.
- Fernald, Anne: When Children Hear Two Languages: Interpreting Research on Early Speech Perception by Bilingual Children, in: McCardle, Peggy / Hoff, Erika (Hrsg.): Childhood Bilingualism. Research on Infancy through School Age, Clevedon u. a.: Multilingual Matters 2006, S. 19-29.
- Fürstenau, Sara / Gogolin, Ingrid / Yağmur, Kutlay (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg, Münster: Waxmann 2003.
- Genesee, Fred: Early bilingual development: one language or two?, in: Journal of Child Language 16 (1989), S. 161-179; wieder abgedruckt in: Li Wei (Hrsg.): The Bilingualism Reader, London / New York: Routledge 2000, S. 327-343.
- Genesee, Fred / Nicoladis, Elena: Bilingual First Language Acquisition, in: Hoff, Erika / Shatz, Marilyn (Hrsg.): Blackwell Handbook of Language Development, Malden, Mass. und Oxford: Blackwell 2007, S. 324-342.
- Goodz, Naomi Singerman: Parental language mixing in bilingual families, in: Infant Mental Health Journal 10 (1989), S. 25-44.
- Grimm, Hannelore (Hrsg.): Sprachentwicklung (= Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C, Serie III, Band 3), Göttingen u.a.: Hogrefe 2000.
- Grimm, Hannelore / Weinert, Sabine: Sprachentwicklung, in: Oerter, Rolf / Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie, Weinheim u. A.: Beltz, 5., vollständig überarbeitete Auflage 2002, S.517-550.
- Grosjean, Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism, Cambridge, Mass. und London: Harvard University Press 1982.
- Haberzettl, Stefanie: Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache, Tübingen: Niemeyer 2005.
- Hepsöyler, Ender/Liebe-Harkort, Klaus: Wörter und Begriffe - Lücken im Kindesalter = Verlust der Gleichberechtigung im Beruf und Gesellschaft. Auswertung eines Worttests bei türkischen Migrantenkindern in der Primarstufe - Vergleich mit nicht-migrierten Kindern: deutsche Schüler in der Bundesrepublik und türkische Schüler in der Türkei, Frankfurt a.M.: Lang 1988.
- Hepsöyler, Ender/Liebe-Harkort, Klaus: Muttersprache und Zweitsprache. Türkische Schulanfängerinnen und Schulanfänger in der Migration - Ein Vergleich, Frankfurt a.M.: Lang 1991.

- Hoff-Ginsberg, Erika: Soziale Umwelt und Sprachlernen, in: Grimm, Hannelore (Hrsg.): Sprachentwicklung, Göttingen u. A.: Hogrefe 2000, S. 463-494.
- Kaltenbacher, Erika / Klages, Hana: Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund, in: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten, Freiburg im Breisgau: Fillibach 2006, S. 80-97.
- Kauschke, Christina: Der Erwerb des frühkindlichen Lexikons. Eine empirische Studie zur Entwicklung des Wortschatzes im Deutschen, Tübingen: Narr 2000.
- Klann-Delius, Gisela: Spracherwerb, Stuttgart und Weimar: Metzler 1999
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld: Bertelsmann 2006.
- Köppe, Regina: Sprachentrennung im frühen bilingualen Erstspracherwerb Französisch / Deutsch, Tübingen: Narr 1997.
- Kuhberg, Heinz: Der Erwerb der Temporalität des Deutschen durch zwei elfjährige Kinder mit Ausgangssprache Türkisch und Polnisch. Eine longitudinale Untersuchung, Frankfurt a.M.: Lang 1987.
- Landua, Sabine / Maier-Lohmann, Christa / Reich, Hans H.: Deutsch als Zweitsprache, in: Ehlich, Konrad / Bredel, Ursula / Reich, Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen (= Bildungsforschung, Band 29/II), Bonn und Berlin: BMBF 2008, S. 171-201.
- Lanza, Elizabeth: Language mixing in infant bilingualism. A sociolinguistic perspective, Oxford: Clarendon Press 1997.
- Leist-Villis, Anja: Elternratgeber Zweisprachigkeit. Informationen & Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern, Tübingen: Stauffenburg 2008.
- Leopold, Werner F.: Speech Development of a Bilingual Child. Linguist's Record, 4 Bände, Evanston: Northwestern University Press 1939 bis 1949. Bd. I: Vocabulary Growth in the First Two Years 1939; Bd. IV: Diary from age 2, 1949.
- Meisel, Jürgen M.: Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn, in: Anstatt, Tanja (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb. Formen. Förderung, Tübingen: Attempto 2007, S. 93-113.
- Meisel, Jürgen M.: The Bilingual Child, in: Bhatia, Tej K. / Ritchie, William C. (Hrsg.): The Handbook of Bilingualism, Malden u. A.: Blackwell 2004, S. 91-113.
- Meisel, Jürgen M. (Hrsg.): Bilingual first language acquisition. French and German grammatical development, Amsterdam: Benjamins 1994.
- Müller, Andrea G. / Stanat, Petra: Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei, in: Baumert, Jürgen / Stanat, Petra / Watermann, Rainer (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006, S. 221-255.
- Müller, Natascha / Kupisch, Tanja / Schmitz, Katrin / Cantone, Katja: Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung, Tübingen: Narr 2006.
- Pisek, Rudolf: Eine Familie – Zwei Sprachen. Explorative pädologische Fallstudie über die zweisprachige Erziehung zweier Kinder im Vorschulalter, Innsbruck: university press 2002.
- Preibusch, Wolfgang: Die deutsch-türkischen Sprachenbalancen bei türkischen Grundschulern. Eine clusteranalytische Untersuchung. (= Europäische Hochschulschriften, Reihe XI, Pädagogik, Bd. 495.) Frankfurt am Main u.a.: P. Lang, 1992.
- Quay, Suzanne: The bilingual lexicon: implications for studies of language choice, in: Journal of Child Language 22 (1995), S. 369-387.
- Reich, Hans H.: Zweisprachige Kinder. Sprachenaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter, Münster u. A.: Waxmann 2009.
- Romaine, Suzanne: Bilingualism, Oxford: Blackwell Publishers, 2. Aufl. 1995.
- Ronjat, Jules: Le développement du langage observé chez un enfant bilingue, Paris: Champion, 1913.
- Rüke-Draviņa, Velta: Mehrsprachigkeit im Vorschulalter, Lund: Gleerup 1967.
- Schwippert, Knut / Hornberg, Sabine / Freiberg, Martin / Stubbe, Tobias C.: Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich, in: Bos, Wilfried u. a. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster u. a.: Waxman 2007, S. 249-269.
- Sebastián-Gallés, Núria / Bosch, Laura: Phonology and Bilingualism, in: Kroll, Judith F. / De Groot, Annette M. B. (Hrsg.): Handbook of Bilingualism. Psycholinguistic Approaches, Oxford: University Press 2005, S. 68-87.
- Sirim, Emran: Türkisch, in: Ehlich, Konrad / Bredel, Ursula / Reich, Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen (= Bildungsforschung Band 29/II), Bonn und Berlin: BMBF 2008, S. 227-253.
- Slobin, Dan Isaac (Hrsg.): The Crosslinguistic Study of Language Acquisition, 5 Bände, Hillsdale / Mahwah NJ und London: Lawrence Erlbaum Associates 1985-1997.

- Slobin, Dan I.: Introduction: Why Study Acquisition Crosslinguistically?, in: Slobin, Dan Isaac (Hrsg.): *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, Volume 1: The Data, Hillsdale NJ und London: Lawrence Erlbaum Associates 1985a, S. 3-24.
- Slobin, Dan I.: Crosslinguistic Evidence for the Language-Making Capacity, in: Slobin, Dan Isaac (Hrsg.): *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, Volume 2: Theoretical Issues, Hillsdale NJ und London: Lawrence Erlbaum Associates 1985b, S. 1157-1249.
- Stephany, Ursula: The Acquisition of Greek, in: Slobin, Dan Isaac (Hrsg.): *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, Band 4, Mahwah NJ und London: Erlbaum 1997, S. 183-333.
- Szagan, Gisela: *Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch, vollständig überarbeitete Neuauflage*, Weinheim und Basel: Beltz 2006.
- Tomasello, Michael: *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*, Cambridge, MA: Harvard University Press 2003.
- Tracy, Rosemarie / Gawlitzek-Maiwald, Ira: Bilingualismus in der frühen Kindheit. In: Hannelore Grimm (Hrsg.): *Sprachentwicklung*, Göttingen u.a.: Hogrefe 2000, S.495-535.
- Tracy, Rosemarie: *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*, Tübingen: Francke 2007.
- Volterra, Virginia / Taeschner, Traute: The acquisition and development of language by bilingual children, in: *Journal of Child Language* 5 (1978), S. 311-326.
- Walter, Oliver / Taskinen, Päivi: Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland: Ein Vergleich mit ausgewählten OECD-Staaten, in: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): *PISA '06. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*, Münsterv u. a.: Waxmann 2007, S. 337-366.
- Willenberg, Heiner: Wortschatz Deutsch, in: DESI-Konsortium (Hrsg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*, Weinheim und Basel: Beltz 2008, S. 72-80.
- Zentrum für Türkeistudien: *Evaluation der Intervention des Projekts „Interkulturelle Elternarbeit“ im Arbeitskreis Neue Erziehung: Familienstruktur, Erziehungswünsche und Beurteilung der interkulturellen Elternbriefe von türkischstämmigen Eltern mit Kindern unter sieben Jahren*, Essen 2001.