

Bilingualer Erstspracherwerb - eine Betrachtung unter psycholinguistischen Aspekten. Eine sprachwissenschaftliche Arbeit in deutscher Sprache.

Bachelorarbeit

im Studiengang „Mehrsprachige Kommunikation“

angefertigt an der

Fachhochschule Köln

Fakultät für Informations- und Kommunikationswissenschaften
Institut für Translation und Mehrsprachige Kommunikation

Betreuer: Prof. Dr. Aina Torrent-Lenzen

vorgelegt von:

Dana Hesenius

aus Neuss

Abgabe: Juni 2009

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
2 Forschungsüberblick	2
3 Definitionen	4
3.1 Zum Begriff „Bilingualismus“.....	4
3.2 Zur Abgrenzung von monolingualen und bilingualen Sprechern.....	5
3.3 Zum Begriff „bilingualer Erstspracherwerb“.....	5
4 Rahmenbedingungen	6
4.1 Erwerbsszenarien.....	6
4.1.1 Das Partnerprinzip.....	7
4.1.2 Familiensprache – Umgebungssprache.....	7
4.1.3 Weitere Erwerbsszenarien.....	8
4.2 Probleme bei der Forschung.....	8
5 Der bilinguale Spracherwerb	10
5.1 Sprachtrennung – zwei Systeme oder eins?.....	11
5.2 Sprachmischung und Interferenz.....	14
5.3 Dominanz.....	16
5.4 Monolingualer und bilingualer Erwerb im Vergleich.....	17
6 Fazit	18
Literaturverzeichnis	21

1 Einleitung

Mit wachsender Globalisierung und Immigration steigt auch in Deutschland – einem sprachlich vergleichsweise homogenen Land – die Anzahl der Kinder, die von Geburt an mit zwei oder mehr Sprachen aufwachsen. In anderen europäischen Ländern wie Spanien, Belgien oder der Schweiz gehört die historisch geprägte Mehrsprachigkeit hingegen längst zum Alltag, wie auch in weiten Teilen Afrikas und Amerikas. Letztere sahen sich nicht erst durch die Kolonialisierung mit weiteren Sprachen konfrontiert. Auch in vielen anderen Ländern der Welt stellt der Monolingualismus eher einen Ausnahmefall dar, während die Zwei- oder Mehrsprachigkeit vorherrscht.

Trotz der weiten Verbreitung des Bilingualismus scheint dieser gerade in Deutschland noch stets mit negativen Vorurteilen behaftet zu sein. So haben Kielhöfer & Jonekeit (2002:9f) in ihrer Monografie zur zweisprachigen Kindererziehung eine Liste negativer Urteile zusammengestellt, die sie der älteren deutschen Literatur entnommen haben, und die teilweise noch heute ihre Gültigkeit behält. Demnach seien bilinguale Kinder „sprachlich verspätet“, „halbsprachig“ und „überfordert“ (Kielhöfer & Jonekeit 2002:9). Die neuere Literatur des letzten Jahrzehnts hat allerdings gezeigt, dass Bilinguale im Vergleich zu Monolingualen nicht benachteiligt sind. Die Erforschung der psycholinguistischen Spracherwerbsprozesse hat bei dieser Erkenntnis eine wichtige Rolle gespielt, da Missverständnisse, aufgrund derer z. B. Sprachmischungen als mangelhafte Sprachkompetenz angesehen wurden, reanalysiert und neu interpretiert werden konnten (siehe Kapitel 5.2).

Ziel dieser Arbeit ist es, einen Überblick über den Stand der Mehrsprachigkeitsforschung zu geben und zu verdeutlichen, wie sich der Erwerbsprozess bilingualer Kinder in Hinblick auf die Sprachkompetenz und -performanz vollzieht. Der Fokus liegt dabei auf der separaten Entwicklung beider Sprachen und möglicher Kontaktphänomene.

Auch außersprachliche Einflussgrößen finden in dieser Arbeit Berücksichtigung, da sie eng mit der kindlichen Sprache und deren Erwerb verwoben sind. So sind die Familie und die außerfamiliäre Umgebung für die Kinder von besonderer Bedeutung. Kurz wird deshalb auf mögliche Erwerbsszenarien eingegangen, in denen Kinder mehrsprachig werden können. Des Weiteren fallen Familiensituationen, in denen Kinder in einer einsprachigen Um-

gebung aufwachsen, besonders ins Gewicht, da hier meist keine Notwendigkeit bzw. Möglichkeit besteht, eine der beiden Sprachen außerhalb der Familie anzuwenden. Die Entwicklung der Sprachen dieser Kinder kann durch das geringere Sprachangebot ihrer Umgebung bezüglich einer ihrer Sprachen ggf. asynchron verlaufen. Auch das Phänomen des Semilingualismus soll nur kurz angerissen werden, da dies eher in den Forschungsbereich der Soziolinguistik fällt. Der Einfachheit halber wird hier von der stereotypen Familienverteilung mit Mutter, Vater und Kind ausgegangen, obwohl sich in der heutigen Zeit diverse alternative Familienkonstellationen herausgebildet haben.

Die fachliche Basis dieser Arbeit bilden Monografien, Aufsätze und Studien verschiedener renommierter Forscher aus dem Fachbereich der Mehrsprachigkeit. Die Untersuchungen der Autoren haben in großem Maße zu der Entwicklung und Erweiterung der Forschungsgebiete beigetragen; dennoch werfen einige Bereiche der Psycholinguistik noch immer Fragen auf, wie z. B. die Entstehung des sogenannten passivem Bilingualismus, die noch weiterer Forschung bedürfen.

2 Forschungsüberblick

Die Mehrsprachigkeitsforschung fand ihren Ursprung zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Die erste umfassende Studie, die in diesem Bereich veröffentlicht wurde, basiert auf den Beobachtungen des französischen Linguisten Jules Ronjat (1913), der die sprachliche Entwicklung seines mit Deutsch und Französisch aufwachsenden Sohnes Louis dokumentierte. Auf dieses Standardwerk geht auch das Prinzip *une personne, une langue* zurück, nach dem oft die Sprachtrennung in bilingualen Familien erfolgt (siehe Kapitel 4.1.1). Ronjat stellt mit seiner positiven Einstellung gegenüber der Zweisprachigkeit eine Ausnahme unter dem Gros der Forscher bis Mitte des 20. Jahrhunderts dar, da die Forschungsergebnisse damals meist mit der Erkenntnis schlossen, dass die Zweisprachigkeit einen negativen Einfluss auf die Entwicklung der Kinder ausübe (vgl. Tracy & Gawlitzek-Maiwald 2000:498). Doch wie de Houwer (1990:4) anführt, sei dieses Fazit insbesondere auf methodologische Mängel in den Studien zurückzuführen (vgl. auch Tracy & Gawlitzek-Maiwald 2000:499).

Das Hinzukommen neuerer Studien und die erneute Analyse älterer Forschungsergebnisse in den siebziger Jahren führte zu einem positiveren Bild des frühkindlichen Bilingualismus, da die neuen Erkenntnisse darauf hinwiesen, „daß sich die Mehrsprachigkeit begünstigend auf die Fähigkeiten in beiden Sprachen (additiv) auswirkte“ (Tracy & Gawlitzek-Maiwald 2000:499). So entnahmen auch Kielhöfer & Jonekeit (2002:9) die positiven Urteile über Bilinguale meist der Fachliteratur nach 1960. Doch de Houwer (2009:11) sieht auch in den Studien der siebziger Jahre noch qualitative Mängel, die deren Aussagekraft zum Teil in Frage stellen.

In den achtziger und neunziger Jahren entstanden einige wichtige Abhandlungen in der Bilingualismusforschung, die neue Aspekte wie die Sprachwahl und die morphosyntaktische Entwicklung von zweisprachigen Kindern untersuchten (vgl. de Houwer 2009:13). Trotz der Erweiterung innerhalb der Forschung, tauchten nach wie vor meist europäische Sprachenpaare auf, wie Deutsch-Französisch und Niederländisch-Englisch. Die Einstellung gegenüber der Zweisprachigkeit zeichnet sich seit den achtziger Jahren durch ihre Neutralität aus (vgl. auch Tracy & Gawlitzek-Maiwald 2000:499):

Zweisprachigkeit scheint weder negative noch positive Konsequenzen für Spracherwerb und Intellekt mit sich zu bringen; zweisprachige Kinder unterschieden sich von einsprachigen ausschließlich dadurch, dass sie schlicht eine Sprache mehr beherrschen. Und dass dies zumindest nicht schadet, mag wohl niemand bezweifeln. (Belliveau 2002:179)

Während Tracy (1996:70) noch von einer Unterrepräsentation der Zweisprachigkeitsforschung spricht, beobachtet de Houwer (2009:13) dreizehn Jahre später, dass ein allumfassender Überblick über die bisher erzielten Forschungsergebnisse unmöglich sei, da es zu einer Forschungsexplosion im Bereich der Mehrsprachigkeit gekommen sei¹. Die Diversität der untersuchten Sprachenpaare ist im letzten Jahrzehnt stark gestiegen und begrenzt sich nicht mehr auf europäische Sprachen, sondern schließt Sprachen der ganzen Welt mit ein. Für de Houwer (2009:13) wird damit der Weg geebnet, kulturelle Merkmale des bilingualen Erstspracherwerbs von universellen Merkmalen zu trennen. Dennoch scheint häufig das Englische Teil der untersuchten Sprachenpaare zu sein; diese Polari-

¹ Für einen detaillierten Überblick über aktuelle und ältere Studien siehe z. B. Müller et al (2007:52ff) oder de Houwer (2009:337ff) in tabellarischer Ausführung.

sierung könnte zwar Vergleichen zwischen zwei Sprachenpaaren zu Gute kommen, sollte aber die Forschung mit anderen Sprachenpaaren nicht behindern.

3 Definitionen

In der inzwischen reichlich vorhandenen Literatur zu dem komplexen Thema der Zweisprachigkeit finden sich viele verschiedene Definitionen und Herangehensweisen der einzelnen Autoren. Um für diese Arbeit eine einheitliche terminologische Vorgehensweise zu gewährleisten, werden zunächst einige wichtige Grundbegriffe erklärt.

3.1 Zum Begriff „Bilingualismus“

In der Forschung herrscht keine Einigkeit über den Begriff des Bilingualismus. Die Termini Zweisprachigkeit und Bilingualismus werden synonym verwendet; zum Teil wird ihnen auch der Begriff der Mehrsprachigkeit gleichgestellt (vgl. Meisel 2003:1). Weinreich bietet eine Definition an, die auch in aktuelleren Publikationen noch Anwendung findet: „Die Praxis, abwechselnd zwei Sprachen zu gebrauchen, soll Zweisprachigkeit heißen, die an solcher Praxis beteiligten Personen werden zweisprachig genannt“ (Weinreich 1977:15). Doch diese sehr allgemeine Begriffserläuterung verlangt weitere Klärung und Eingrenzung, vor allem in Bezug auf den Grad der Sprachbeherrschung, wie Kielhöfer & Jonekeit (2002:11) und Baetens Beardsmore (1986:2) anmerken. Denn aus Weinreichs Definition geht nicht hervor, wie gut ein Sprecher die beiden Sprachen beherrschen muss, um als Zweisprachiger zu gelten. In der Literatur finden sich dementsprechend zwei Extreme, die einerseits bereits von Zweisprachigkeit sprechen, wenn einige Wörter in einer anderen Sprache bekannt sind (vgl. Edwards 1994:55, Wandruszka 1984:14), und andererseits erst von Zweisprachigkeit sprechen, wenn von einer „*native-like control of two languages*“ (Bloomfield 1992:56) die Rede ist. In diesem Kontinuum lassen sich also beliebig viele Abstufungen und Definitionen zum Begriff der Zweisprachigkeit finden.

3.2 Zur Abgrenzung von monolingualen und bilingualen Sprechern

Der Versuch der Abgrenzung zwischen Monolingualismus und Bilingualismus scheint auf psycholinguistischer Ebene schwierig, denn auch monolinguale Kinder müssen bereits im frühen Alter zwischen verschiedenen Teilsystemen unterscheiden. In ihrem Sprachgedächtnis speichern auch Monolinguale „mehrere soziale und regionale Varietäten und stilistische Register“ (Tracy 1996:74) und suchen diese verschiedenen Subsysteme zu verwalten. Die Unterscheidung von Dialekt und Sprache ist aus rein linguistischer Sicht eigentlich nicht machbar, da der Übergang von Dialekt zu Hochsprache historisch und durch weitere nicht-sprachliche Faktoren geprägt wurde (vgl. Cichon 2003:90). Dennoch werden Kinder, die z. B. mit einer Hochsprache und einem Dialekt aufwachsen, in der Forschung meist nicht als bilingual bezeichnet oder gar als solche untersucht. Unter dieser Prämisse bezeichnen auch im Folgenden die Begriffe „bilingual“ das Aufwachsen mit zwei offiziellen Sprachen und „monolingual“ das Aufwachsen mit einer offiziellen Sprache.

3.3 Zum Begriff „bilingualer Erstspracherwerb“

In der Forschung besteht keine völlig einheitliche Bezeichnung des in dieser Arbeit untersuchten Phänomens des Erwerbs zweier Erstsprachen in der frühen Kindheit. Allgemein dominieren die Benennungen „doppelter Erstspracherwerb“ (vgl. Tracy 1996, Tracy & Gawlitzek-Maiwald 2000, Keller & Leuninger 2004), „bilingualer Erstspracherwerb“ bzw. „*bilingual first language acquisition*“ (vgl. de Houwer 1990, Meisel 2001) und „simultaner Erstspracherwerb“ (vgl. Edwards 1994, Müller et al. 2007, Meisel 2003), die gemeinhin als synonym zu betrachten sind. De Houwer (1990:3) fordert allerdings, den Begriff „simultan“ nicht zu verwenden, da er in der Vergangenheit von verschiedenen Autoren mit unterschiedlichen Bedeutungen verwendet worden sei. Gängige Abkürzungen für den beschriebenen Begriff sind BFLA² und 2L1³.

Einigkeit herrscht in der Forschung darüber, dass der frühkindliche, simultane Erwerb von dem sukzessiven Erwerb, d. h. dem Zweitspracherwerb, und weiteren Erwerbstypen wie z. B. dem monolingualen Erwerb abzugrenzen ist. De Houwer (1990:3) schlägt vor, nur von bilinguaem Erstspracherwerb zu sprechen, wenn das Kind unmittelbar nach der

² BFLA = *Bilingual First Language Acquisition*

³ 2L1 = Zwei Erstsprachen

Geburt und regelmäßig mit zwei Sprachen konfrontiert wird, Tracy & Gawlitzek-Maiwald (2000:503) reicht ein Dazukommen der zweiten Sprache innerhalb der ersten zwei Lebensjahre. Meisel (2003:7) spricht noch von simultanem Erwerb, wenn die zweite Sprache innerhalb der ersten fünf Lebensjahre hinzukommt. Während Taeschner (1983:4) kritisiert, die Festlegung des Alters sei rein arbiträr, nimmt Meisel an, „dass es aufgrund neuronaler Reifung eine kritische Phase für den Spracherwerb bzw. für den Erwerb der Grammatik gibt“ (Meisel 2003:6)⁴.

4 Rahmenbedingungen

Zum Zwecke der weiteren Eingrenzung dieser Arbeit wird in diesem Kapitel kurz auf die möglichen Szenarien eingegangen, die bei Kindern zu Zweisprachigkeit führen können. Des Weiteren sollen einige der grundlegenden Probleme benannt werden, die den Forschungsauftrag erschweren können.

4.1 Erwerbsszenarien

Kinder können unter verschiedenen Bedingungen mehrsprachig werden. So kann ein Kind mit zwei unterschiedlichen Muttersprachen der Eltern in einer einsprachigen Umgebung, mit der gleichen Muttersprache beider Eltern und einer anderen Umgebungssprache oder in einer zweisprachigen Umgebung aufwachsen – sowohl die familiäre als auch die geografische Situation ist entscheidend. Wie bereits eingangs erwähnt, soll in dieser Arbeit vor allem auf Situationen Bezug genommen werden, in denen bilinguale Kinder in einer einsprachigen Umgebung aufwachsen, da diese Kinder teilweise anderen Erwerbsproblemen gegenüberstehen als Bilinguale in mehrsprachigen Umgebungen.

Wachsen Kinder mit zwei Sprachen auf, ist dies keine Garantie dafür, dass sie auch beide Sprachen sprechen werden. Es kann dazu kommen, dass Kinder zwar beide Sprachen verstehen, doch nur eine selber produzieren. Dieses Phänomen wird in der Forschung als passiver Bilingualismus bezeichnet (vgl. Edwards 1994:58; de Houwer 2009:2). Warum

⁴ Auf diesen Punkt wird in neurolinguistischen Forschungsgebieten näher eingegangen (siehe z. B. Vater 2002:240ff; Keller & Leuninger 2004:242ff).

genau es zu dieser Art des Bilingualismus kommen kann, wurde in der Forschung noch nicht ausreichend betrachtet. Es bedarf noch weiteren Studien, um herauszufinden, welche Faktoren auf eine solche Entwicklung Einfluss nehmen.

Damit bilinguale Kinder ihre beiden Sprachen nicht übersetzen, sondern „direkt“ benutzen, ist für Kielhöfer & Jonekeit (2002:19) eine konsequente Anwendung von bestimmten Spracherziehungsmethoden unabdingbar. Für die sogenannte „funktionale Sprachtrennung“ (Kielhöfer & Jonekeit 2002:19) sollen Kinder eine bestimmte Situation oder Person fest mit einer bestimmten Sprache assoziieren. Im Folgenden werden zwei der wichtigsten Modelle der Sprachverteilung näher erläutert.

4.1.1 Das Partnerprinzip

Das von Kielhöfer & Jonekeit (2002:26) als Partnerprinzip benannte Ordnungssystem geht auf das 1913 von Ronjat angewandte Prinzip *une personne, une langue* zurück und zeichnet sich dadurch aus, dass beide Elternteile konsequent ihre jeweilige Muttersprache mit dem Kind sprechen. Für die Eltern liegt der offensichtliche Vorteil dieser Methode darin, dass sie durch Anwendung ihrer eigenen Muttersprache eine natürliche und ungezwungene Sprachumgebung schaffen (vgl. Belliveau 2002:22). De Houwer (2009:107) betitelt das Prinzip kurz als 1P/1L⁵ und weist darauf hin, dass die meisten Eltern aus den bis heute vorliegenden Studien diese Sprachverteilung wählen, u. a. da eine Minimalisierung von Mischäußerungen der zweisprachigen Kinder erwartet wird. Ob diese Annahme tatsächlich zutrifft, wird in Kapitel 5 erörtert.

4.1.2 Familiensprache – Umgebungssprache

Eine weitere Möglichkeit, ein Kind zweisprachig zu erziehen, ist die Erhebung einer der beiden Sprachen der Eltern – sollten diese verschiedene Muttersprachen sprechen – zur Familiensprache, die sich von der Umgebungssprache unterscheidet. Innerhalb der Familie wird dementsprechend nur die Familiensprache gesprochen, auch von dem Elternteil, dessen Muttersprache eine andere ist. Mit dieser Sprachverteilung soll dem Problem entgegengewirkt werden, dass der Einfluss der Umgebungssprache, vor allem nach Eintritt in die Schule, zu groß wird (siehe Belliveau 2002:22f).

⁵ 1P/1L = *One person, one language*

Ein Phänomen, das meist unter Migrantenkinder aus sozialen Minderheiten zu beobachten ist, ist der sogenannte Semilingualismus oder die „doppelte Halbsprachigkeit“ (Kielhöfer & Jonekeit 2002:91f); in diesem Fall sprechen Kinder beide erlernten Sprachen nur unzureichend. Die Kinder sehen sich neben dem Erwerb der Familiensprache zuhause und dem Erwerb der Umgebungssprache auch Migrations- und Integrationsproblemen gegenüber, die sich z. B. aus Erfahrungen der Ablehnung der Kultur oder Sprache der Kinder entwickeln können. Da Sprache auch Ausdruck der Kultur und Identität ist, können sich diese Probleme in der Sprachbeherrschung widerspiegeln. Der Semilingualismus ist laut Kielhöfer & Jonekeit (2002:92) also kein rein sprachliches Problem, sondern in erster Linie ein psychosoziales (vgl. auch Edwards 1994:58f; Tracy 1996:77; Belliveau 2002:22f).

4.1.3 Weitere Erwerbsszenarien

Neben den am weitesten verbreiteten Ordnungssystemen des Partnerprinzips und der Trennung nach Familien- und Umgebungssprache, können auch andere Sprachaufteilungen zu einer Zweisprachigkeit des Kindes führen. So spricht de Houwer (2009:108) allgemein von der Verteilung nach 1P/2L⁶, nach der beide Elternteile ihre Kinder in beiden Sprachen ansprechen. Wann welche Sprache eingesetzt wird, kann z. B. von dem Gesprächsthema oder der Kommunikationssituation abhängen. Auch völlig willkürliche und ungeplante Verteilungen sind denkbar (siehe Belliveau 2002:22f; Müller et al. 2007:47ff).

4.2 Probleme bei der Forschung

In der Mehrsprachigkeitsforschung treten verschiedene Problemstellungen auf, die den Forschungsauftrag nachhaltig erschweren können. Als elementarstes dieser Probleme sei an dieser Stelle das Spektrum verschiedener Familiensituationen genannt, in denen sich Bilinguale befinden können. Quantitative und qualitative Diversitäten im Bereich des Inputs lassen nicht immer zulässige Vergleiche zu (vgl. Tracy 1996:80; Tracy & Gawlitzek-Maiwald 2000:509). Dazu kommen nicht-sprachliche Einflussgrößen, die im Zusammenhang mit der kognitiven Entwicklung, der kulturellen Umgebung, der Sozialisation und dem sozioökonomischen Hintergrund des Kindes stehen (vgl. de Houwer 1990:1).

⁶ 1P/2L = *One person, two languages*

Eine weitere Schwierigkeit manifestiert sich vor allem in der Observation sehr junger Kinder, da man nie wissen kann, ob ein Forscher ein Verhalten eines Kindes richtig bzw. so interpretiert, wie das Kind es gemeint hat. In diesem Zusammenhang stellt auch das Beobachterparadox eine wichtige Einflussgröße auf die Forschungsergebnisse dar, zumal sich ein Kind in Gegenwart eines Beobachters anders verhalten kann, als es der Gesprächspartner erwartet: „[...] auch sehr junge bilinguale Kinder [reagieren] differenziert auf ihre Gesprächspartner und auf die sprachliche Kompetenz, die sie ihnen unterstellen“ (Tracy & Gawlitzek-Maiwald 2000:508). Da die Studien zumeist auf teilnehmender Beobachtung basieren, können die daraus resultierenden Ergebnisse zwar beschrieben, es können jedoch keine gültigen Aussagen über die Perzeption des Kindes, also über das, was es tatsächlich aufnimmt⁷, gemacht werden (vgl. Tracy 1996:73).

Auch auf Basis der Performanz können Probleme bei der Ergebnisfindung auftreten, beispielsweise in Bezug auf Transferannahmen. Bilinguale Kinder produzieren zuweilen Sätze mit Lexemen aus einer Sprache, deren syntaktische Strukturen der anderen Sprache entsprechen. Hierbei sollte jedoch nicht frühzeitig auf eine Korrelation der beiden Sprachen geschlossen werden, da auch monolinguale Kinder Sätze produzieren, die (zufällig) den syntaktischen Regeln einer anderen Sprache folgen, obwohl evident ist, dass bei letzteren kein Einfluss einer anderen Sprache besteht (siehe Tracy & Gawlitzek-Maiwald 2000:505ff). Nach der Analyse einiger Beispiele kommen Tracy & Gawlitzek-Maiwald zu dem Schluss, dass es sich zwar um Transferphänomene handeln könne, dies aber nicht unbedingt so sein müsse. Ergo müssen sich die analysierten Satzstrukturen so voneinander unterscheiden, dass eine voreilige Transferannahme ausgeschlossen werden kann. Im Umkehrschluss sollte der Mischungsgrad wiederum nicht unterschätzt werden, da vor allem bei ähnlichen Sprachen nicht immer deutlich sein kann, von welcher Sprache ein Kind in seiner Äußerung ausgeht (vgl. Tracy & Gawlitzek-Maiwald 2000:506f).

⁷ Für die tatsächliche Aufnahme einer Sprache wird auch der Begriff *Intake* verwendet (vgl. Tracy 1996:73).

5 Der bilinguale Erstspracherwerb

Kinder, bei denen keine gesundheitlichen Beeinträchtigungen vorliegen, die zu Schwierigkeiten beim Spracherwerb führen können, erwerben eine Lautsprache⁸ intuitiv und ohne Instruktion (vgl. Tracy 2002:3). Sie brauchen jedoch Input, einen sprachlichen Reiz, und müssen Erfahrung im Umgang mit diesem lernen, um Wörter und Sätze voneinander zu unterscheiden. Auf die Frage wie genau Babys die Sprache, die sie hören, dekodieren und verstehen, hat die Forschung bisher noch keine eindeutige Antwort gefunden. Doch es gibt einige Signale in der Sprache, wie z. B. die Prosodie der mit den Kindern interagierenden Personen, die Kinder nach und nach Worte und Sätze erkennen lassen (vgl. de Houwer 2009:154).

Innerhalb der ersten vier Lebensjahre lernen Kinder die wichtigsten strukturellen Grundregeln einer Sprache, unabhängig davon, in welchem sozialen Umfeld sie aufwachsen (vgl. Keller & Leuninger 2004:198). Der Spracherwerb wird auf morpho-syntaktischer Ebene außerdem nicht davon beeinflusst, ob ein oder zwei Sprachen gelernt werden: Die Sprachentwicklung verläuft in beiden Fällen entlang wichtiger Meilensteine. Demzufolge äußern Kinder bis zum zwölften Monat zunächst Babbellaute, danach kommen einzelne Wörter hinzu. Zwischen dem 18. und 24. Lebensmonat werden erste Wortkombinationen verbalisiert, sogenannte Zwei-Wort-Sätze. Daraufhin entwickeln sich die ersten einfachen Sätze und zwischen dem dritten und vierten Lebensjahr werden auch komplexe Sätze gebildet (vgl. Tracy 2002:5, Keller & Leuninger 2004:198f, de Houwer 2009:29f).

Das sprachliche Kenntnissystem, das Kinder in den ersten vier Lebensjahren aufbauen, entwickelt sich exponentiell und es kann nicht davon ausgegangen werden, dass dies ausschließlich auf die Inputmenge zurückzuführen ist. Würden Kinder nur erlernen, was sie zuvor gehört haben, würde der Spracherwerb zu lange dauern. Kinder behelfen sich also mit dem Konzept *Bootstrapping*, das von Pinker geprägt wurde: Durch Beobachtung ihrer Umgebung schließen Kinder von semantischen Eigenschaften auf Wortkategorien. Durch die semantische Verbindung dieser, schließen sie wiederum auf deren grammati-

⁸ Auf den Erwerb der Gebärdensprache gehörloser Kinder soll in dieser Arbeit nicht eingegangen werden. Siehe hierzu z. B. Keller & Leuninger 2004:265ff.

kalische Beziehung zueinander. Auf diese Weise können sich erste syntaktische Strukturen bilden (vgl. Pinker 1984:40). Nach Tracy & Gawlitzek-Maiwald machen sich bilinguale Kinder die Strategie des *Bootstrapping* sprachübergreifend zu Nutze, indem sie von Strukturen in der einen Sprache auf die andere schließen:

Infolge des Wissens um die Existenz struktureller Elemente oder Formate aus Sprache A sollten sich äquivalente Strukturen in Sprache B letztlich schneller entschlüsseln lassen als beim monolingualen Erwerb von B. (Tracy & Gawlitzek-Maiwald 2000:524)

Da zweisprachige und monolinguale Kinder die gleiche syntaktische Sprachentwicklung aufzeigen, stellt sich nun in Bezug auf den bilingualen Erwerb die Frage, wie Kinder ihre beiden Sprachen voneinander trennen und nach welchen Kriterien sie – bewusst oder unbewusst – entscheiden, welche Sprachwahl sie treffen. Auf diese Fragestellung soll im Folgenden eingegangen werden.

5.1 Sprachtrennung – zwei Systeme oder eins?

Die Problemstellung bzgl. der Existenz zweier Kenntnissysteme bei bilingualen Kindern wird seit Jahrzehnten kontrovers in der Forschung diskutiert. So gingen vor allem in der älteren Literatur einige Forscher davon aus, dass zweisprachige Kinder zunächst ein einziges linguistisches Kenntnissystem aufbauen, das sich erst bei einem höheren Bewusstsein über die Sprache in zwei Systeme aufspaltet (vgl. z. B. Taeschner 1983:24ff). In aktuelleren Studien wird meist angenommen, dass sich von Beginn an zwei Systeme herausbilden (vgl. z. B. de Houwer 2009:277ff; Tracy 1996:74). In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu erwähnen, dass die Frage nach der Trennung einerseits zu stellen ist, wenn es um das mentale Lexikon und das grammatische Wissen, also die Kompetenz, eines Sprechers geht, und andererseits in Bezug auf die Sprachwahl in einer bestimmten Diskursituation, also auf Basis der Performanz des Kindes (vgl. Tracy & Gawlitzek-Maiwald 2000:509).

Taeschner (1983:24ff) vertritt die Meinung, dass bilinguale Kinder ebenso wie monolinguale anfänglich nur über ein Kenntnissystem verfügen. Sie geht also davon aus, dass Kinder, die mit zwei Sprachen aufwachsen in der von ihr definierten ersten Phase nicht als

bilingual bezeichnet werden können. Als Evidenz für diese Hypothese führt sie die Fallstudie über ihre beiden deutsch-italienischen⁹ Töchter an, aus der sie schließt, dass beide in der ersten Phase in ihrem Lexikon über keine Übersetzungsäquivalente verfügen:

So far, we have seen that during the first stage, even if the bilingual child uses words from and understands both of the two languages, he does not, in reality, possess equivalents, and thus may not be called truly bilingual. (Taeschner 1984:34)

Erst in der zweiten Phase lernt ein bilinguales Kind, laut Taeschners Hypothese, Äquivalente für bereits bekannte Lexeme einer Sprache und erkennt, dass es sich um Äquivalente handelt. Zu diesem Zeitpunkt bilden sich zwei verschiedene Kenntnissysteme (vgl. Taeschner 1984:34f).

Tracy & Gawlitzek-Maiwald (2000:515) merken allerdings an, dass man aufgrund der Existenz von Äquivalenten nicht unbedingt auf zwei getrennte Systeme schließen kann, da das Kind ggf. annehmen könnte, dass es sich um Synonyme oder Ober- und Unterbegriffe in einem System handelt. Weiterhin bleibt uns verborgen, ob Kindern, wenn sie ein Paar Übersetzungsäquivalente verstehen, auch wirklich bewusst ist, dass zwischen beiden ein Bezug besteht und dass es sich um „*cross-linguistic synonyms*“ (de Houwer 2009:202) handelt.

Wie bereits erwähnt, ist es auf syntaktischer Ebene essentiell, bei Vergleichen Satzstrukturen zu analysieren, die sich stark genug voneinander unterscheiden, um nachweisliche Aussagen treffen zu können. Denn auch die Rolle der Sprachenähnlichkeit ist nicht zu unterschätzen: Wahrscheinlich fällt es einem Kind, das mit Deutsch und Chinesisch aufwächst, leichter, Indizien für die Differenzierung der beteiligten Sprachen zu finden, als einem Kind, das mit Deutsch und Niederländisch aufwächst, einem Sprachenpaar, das sich auf syntaktischer, phonologischer und sogar lexikalischer Ebene ähnelt (vgl. Tracy & Gawlitzek-Maiwald 2000:512).

⁹ Die Bezeichnung bezieht sich auf das von den Kindern erlernte Sprachenpaar, nicht auf deren Nationalität.

Tracy & Gawlitzek-Maiwald (2000:511) sehen außerdem, dass die Studien, die syntaktische Strategien bilingualer Kinder untersucht haben, „auf die separate Entwicklung einzelsprachlicher grammatischer Regularitäten [hinweisen]“ (Tracy & Gawlitzek-Maiwald 2000:511f). Auch de Houwer ist der Ansicht, dass zweisprachige Kinder zwei separate morphosyntaktische Systeme entwickeln ohne zunächst eine Phase der Fusion zu durchlaufen. Dementsprechend besagt ihre *Separate Development Hypothesis* (SDH):

The morphosyntactic development of the one language does not have any fundamental effect on the morphosyntactic development of the other. (de Houwer 1990:66)

Ursprünglich schloss ihre These ein, dass es sich um bilinguale Kinder handele, die gemäß des 1P/1L-Prinzips aufwachsen, doch diesen Zusatz revidiert sie in aktuelleren Publikationen, da die These auch für Kinder gültig sei, die von einer Person beide Sprachen hören (vgl. de Houwer 2009:277). Laut de Houwer (2009:107f) ließ sich also nicht bestätigen, dass die Sprachtrennung nach 1P/1L zu besseren Ergebnissen führt als bei anderen Sprachverteilungen.

Als Beleg für die SDH führt de Houwer u. a. ihre eigenen Studien an, in denen bilinguale Kinder nicht versuchen grammatische Strukturen aus der einen Sprache mit Wörtern der anderen Sprache zu kombinieren. Auch die Wortstellung in Sätzen Zweisprachiger zieht die Autorin als Beweis heran, da diese gemäß den Regeln der jeweiligen Sprache erfolgt (vgl. de Houwer 2009:35; de Houwer 2009:278). Da Kinder demnach entscheiden können, in welcher Sprache sie sprechen und welche Regeln sie befolgen, macht dies auch deutlich, dass die Voraussetzung für einen solchen Sprachwechsel die Separierung der Kenntnis-systeme ist (vgl. auch Meisel 2003:4).

Folglich kann auch die Sprachwahl eines Kindes als Beweis für die separate Entwicklung herangezogen werden. Bei jeder Äußerung muss entschieden werden, in welcher Sprache sie erfolgt, da es unmöglich ist, gleichzeitig Wörter aus zwei Sprachen auszusprechen¹⁰. Dieser Vorgang muss nicht zwingend bewusst erfolgen, dennoch ist er unumgänglich (vgl. de Houwer 2009:46). Bei bilingualen Kindern hängt der Entscheidungsprozess u. a. von

¹⁰ Auch in Mischäußerungen wechseln sich Wörter oder Morpheme beider Sprachen lediglich ab.

soziolinguistischen Faktoren ab, wie z. B. dem Gesprächspartner, dem Thema und der Diskurssituation (vgl. Kielhöfer & Jonekeit 2002:43f; Meisel 2003:4).

Manchmal kann es auch zu Fehlentscheidungen hinsichtlich der Sprachwahl kommen, wenn Kinder nicht in der Sprache antworten, die gerade von ihnen erwartet wird, oder sie einzelne Lexeme der einen Sprache in Sätze der anderen einbauen. Diese *dilingual conversations*¹¹ und Sprachmischungen weisen jedoch laut Tracy & Gawlitzek-Maiwald (2000:515) nicht zwingend auf ein fusioniertes System hin, da sich das Kind ggf. bei einem bestimmten Wort geirrt und es fälschlicherweise einem anderen Lexikon zugeordnet haben könnte. Womöglich hat es sich auch entschieden ein Wort aus der anderen Sprache einzusetzen, da ihm kein Übersetzungsäquivalent bekannt war oder keins existiert. Bei anhaltenden *dilingual conversations* ist eher auf passiven Bilingualismus zu schließen als auf ein fusioniertes linguistisches System (vgl. de Houwer 2009:138).

5.2 Sprachmischung und Interferenz

Einige bilinguale Kinder produzieren in einem bestimmten Entwicklungsstadium mitunter Äußerungen, in denen sie Lexeme und Sätze aus ihren beiden Sprachen miteinander kombinieren, sogenannte Sprachmischungen. Den Ausführungen sei vorangestellt, dass das Vorkommen von Mischäußerungen prozentual gesehen nur einen geringen Anteil bei Aussagen bilingualer Kinder ausmacht (vgl. Tracy 1996:80); einige Bilinguale produzieren gar keine Mischäußerungen (vgl. de Houwer 2009:109).

Sprachmischungen werden vor allem auf lexikalischer Ebene beobachtet, können jedoch auch auf phonetischer und seltener auf morphologischer Ebene vorkommen. In der Literatur wird zwischen inter-sententialem Mischen innerhalb einer Unterhaltung und intra-sententialem Mischen innerhalb einer einzelnen Äußerung unterschieden (vgl. Müller et al. 2007:197). Insbesondere bei intra-sententialen Mischungen spielen grammatikalische Faktoren eine Rolle, die zeigen, dass das Mischen nicht willkürlich, sondern innerhalb grammatischer Restriktionen erfolgt (vgl. Meisel 2003:4). So richtet sich z. B. der Satzbau meist nach der einen oder der anderen Sprache. Es wird also von einer Basissprache aus-

¹¹ Laut de Houwer (2009:138) sind *dilingual conversations* solche Gespräche, in denen die Kinder in der einen Sprache antworten, obwohl sie in der anderen angesprochen wurden.

gegangen, in die Elemente aus der anderen Sprache eingebaut werden (vgl. Müller et al. 2007:186).

Kielhöfer & Jonekeit (2002:72ff) führen die Sprachmischungen auf Wortnot zurück. Bei lexikalischen Lücken in der einen Sprache greifen bilinguale Kinder dementsprechend auf geläufigere oder generischere Worte aus der anderen Sprache zurück. Auch Tracy (2002:12) bietet Erklärungsversuche für Sprachmischungen an. Sie geht davon aus, dass sich hinter einigen bilingualen Mischäußerungen Platzhalter-Strategien verbergen, bei denen sich Bilinguale ihres erweiterten sprachlichen Repertoires bedienen: Monolinguale setzen für noch nicht erlernte Strukturen oft nicht-zielsprachliche Füllsilben ein, die Bilinguale mit Wörtern aus der anderen Sprache füllen können. Andere Mischungen können auf die gleichzeitige Aktivierung beider Sprachsysteme zurückzuführen sein, also einem Versprecher, was auch durch die Selbstkorrektur der Kinder deutlich wird (vgl. Tracy 1996:79; Taeschner 1983:171).

Wie stark ein bilinguals Kind mischt hängt unter anderem auch von der Sprachkompetenz und der Vertrautheit des Gesprächspartners ab. Ist einem Kind bewusst, dass sein Gegenüber beide Sprachen beherrscht, wird es eher mischen, als wenn es nicht davon ausgeht. So berichten Kielhöfer & Jonekeit (2002:75) davon, dass die von ihnen beobachteten Kinder in Situationen mit Fremden bei Wortnot eher verstummen als zu mischen; gegenüber ihren Eltern mischten sie hingegen öfter. Die Neigung zu Sprachmischungen ist sehr individuell, und wird daher in der Forschung als Performanzerscheinung und nicht als Kompetenzproblem eingestuft (vgl. Müller et al. 2007:205).

Von den Sprachmischungen abzugrenzen ist die Interferenz¹², die auch ein Phänomen des psycholinguistischen Sprachkontakts ist, allerdings weitgehend unbewusst erfolgt. Die Interferenz stellt einen Spracheinfluss der einen Sprache auf Strukturregeln der anderen Sprache dar. Diese Überschneidung kann im phonetischen, grammatischen und lexikalisch-semantischen Bereich vorkommen. Dabei können z. B. Prosodiemuster der einen auf die andere Sprache übertragen werden, die Syntax kann aufgrund von Vereinfachung

¹² Aufgrund der vielfältigen Definitionen zum Interferenz-Begriff, erfolgt die Unterscheidung von Sprachmischung und Interferenz in dieser Arbeit nach Kielhöfer & Jonekeit (2002:70ff).

komplexer Sätze aus der anderen Sprache übernommen werden, oder es kann zu Bedeutungsverschiebungen einzelner Lexeme kommen (vgl. Kielhöfer & Jonekeit 2002:77ff).

Inwieweit sich Sprachmischungen und Interferenzen störend auf die Sprache von Bilingualen auswirken können, soll an dieser Stelle nicht betrachtet werden, da die Ursachen für regelmäßige Störungen nicht in der Psycholinguistik zu finden sind (siehe hierzu z. B. Kielhöfer & Jonekeit 2002:70ff). Für die Kommunikation unter Zweisprachigen scheinen vor allem Sprachmischungen oft als Bereicherung angesehen zu werden, da für bestimmte kontextuelle Situationen auf ein erweitertes Repertoire zurückgegriffen werden kann (vgl. Kielhöfer & Jonekeit 2002:89). Auch in der Forschung gelten Kontaktphänomene heute nicht mehr als Indiz für mangelnde Sprachbeherrschung (vgl. Tracy 1996:75).

5.3 Dominanz

Da bilinguale Kinder in verschiedenen Kontexten mit verschiedenen Sprachen in Berührung kommen, kann oft die Herausbildung einer dominanten Sprache beobachtet werden. Eine unterschiedliche Entwicklung der beiden Sprachen stellt dabei keineswegs eine Ausnahme dar, da „zum Beispiel der Wortschatz [...] in entscheidender Weise von spezifischen Lernerfahrungen und Lernumständen abhängig [ist]“ (Meisel 2003:2). Die Inputmenge spielt also eine ausschlaggebende Rolle bei dem Erwerb von situativem Vokabular. Tracy (1996:74) führt in diesem Zusammenhang das Beispiel eines bilingualen Kindes an, das ausschließlich mit seinem englischsprachigen Elternteil mit der Eisenbahn spielt und dadurch im Englischen ein extensiveres Vokabular in diesem Bereich erwirbt als in seiner anderen Erstsprache.

Neben dem Begriff der Dominanz findet sich in der Literatur auch die Klassifizierung nach starker und schwacher Sprache. Eine Minimaldefinition der starken Sprache formulierten Kielhöfer & Jonekeit: „Allgemein gesehen ist die besser beherrschte Sprache die starke Sprache“ (Kielhöfer & Jonekeit 2002:12). Obwohl sich der Begriff der Sprachdominanz bzw. die Einteilung in starke und schwache Sprache in der Mehrsprachigkeitsforschung durchgesetzt hat, kritisieren Müller et al. (2007:63), dass bis heute keine einheitlichen, objektiven Merkmale zur Bestimmung dessen gefunden wurden, welchen Vorsprung die Entwicklung der starken vor der schwachen Sprache haben muss, um als dominant zu

gelten. Im Gegensatz dazu wird der Begriff der Sprachdominanz auch oft mit subjektiven Kriterien beschrieben, d. h. dass eine Sprache „mit größerer Leichtigkeit oder auch nur präferiert gesprochen [wird]“ (Tracy 1996:73). Meisel (2001:22) benutzt den Dominanz-Begriff mit einer anderen Bedeutung als der hier beschriebenen, und zwar als Verhältnis der reinen Inputmenge beider Sprachen. Treten Disparitäten zwischen den Sprachen bilingualer Kinder auf, so sind diese als dynamisch zu betrachten, da sich das Dominanzverhältnis im Laufe der Jahre ändern kann (vgl. Kielhöfer & Jonekeit 2002:12; Baetens Beardsmore 1984:90).

In Hinblick auf die Bezeichnung „Sprachdominanz“ sind es u. a. Müller et al. (2007:92), die Kritik an der Wahl der Benennung üben, da dieser Begriff impliziere, „dass ein Einfluss der dominierenden Größe auf die dominierte Größe ausgeübt wird“ (Müller et al. 2007:92). Nach Ansicht der Autorinnen ist jedoch widerlegt, dass nur die starke Sprache auf die schwache Einfluss nimmt und nicht umgekehrt, so dass die Benennung nicht adäquat bzw. eindeutig zu sein scheint. Auch de Houwer (2009:76) distanziert sich von der Bezeichnung Dominanz, da keine hinreichende und eindeutige Definition vorliegt.

5.4 Monolingualer und bilingualer Erwerb im Vergleich

Der Erwerb einer oder zweier Erstsprachen verläuft auf linguistischer Ebene bei monolingualen und bilingualen Kindern im Prinzip gleich, und zwar entlang der o. g. Meilensteine. Eine Verzögerung der Sprachentwicklung der Bilingualen im Vergleich zu Monolingualen konnte in der Forschung nicht bestätigt werden (vgl. Belliveau 2002:179; Tracy 1996:89f). Darüber hinaus setzen zwei- und einsprachige Kinder ähnliche Strategien ein, wenn in ihren Äußerungen lexikalische Lücken und Platzhalter auftauchen (siehe Kapitel 5.2). Wie beim monolingualen Erwerb, kann es auch beim bilingualen Erwerb zu Problemen kommen, deren Ursprung, wie in Punkt 4.2 angesprochen wird, nicht ausschließlich in der Mehrsprachigkeit zu finden sein muss.

De Houwer (2009:185f; 2009:308f) kritisiert den Vergleich von monolingualen und bilingualen Sprechern, da der monolinguale Spracherwerb aus sprachlicher Sicht nichts über den bilingualen Erwerb aussagt. Es handelt sich um zwei verschiedene Erwerbsszenarien, die auch als getrennte Kategorien betrachtet werden sollten. Des Weiteren sollte berück-

sichtigt werden, dass Bilinguale, die in einer einsprachigen Umgebung aufwachsen, meist nicht die gleiche Inputvariation angeboten bekommen wie Monolinguale oder Bilinguale in mehrsprachigen Umgebungen, da sie eine ihrer Sprachen oft nur von ein oder zwei Personen hören (siehe auch Kapitel 5.3). Aus dieser Perspektive handelt es sich bei Bilingualen also nicht um Sprecher, die zwei Monolinguale in sich vereinen.

Yes, of course it is possible to compare [BFLA] children with monolinguals. But what does that really teach us about the bilingual acquisition process? In essence, not much. Bilingual infants are not the sum of two monolinguals in one. Monolingual acquisition is not the 'standard' for BFLA. (de Houwer 2009:185)

Trotz dieser Erkenntnis in der Forschung, werden bilinguale Kinder, gerade in einsprachigen Umgebungen, oft mit Monolingualen verglichen, da die Zweisprachigkeit außerhalb der Linguistik häufig noch mit negativen Vorurteilen behaftet ist. Daher lenkt auch de Houwer (2009:309) ein, dass ein Vergleich zur Unterstützung der bilingualen Familien in der Forschung wichtig ist.

6 Fazit

Innerhalb der fast 100 Jahre langen Forschungsgeschichte im Bereich der Mehrsprachigkeit konnten viele Erkenntnisse gewonnen, revidiert und neu interpretiert werden. Seit den achtziger Jahren ist das Interesse an bilingualen Erwerbsprozessen stetig gestiegen und hat im letzten Jahrzehnt zahlreiche neue Publikationen hervorgebracht.

Trotz der reichlich vorhandenen Fachliteratur herrscht außerhalb der Forschung oftmals eine unbegründete Aversion gegenüber dem Erwerb zweier Erstsprachen in der frühen Kindheit, da eine verspätete Entwicklung oder eine fehlerhafte Sprachbeherrschung beider Sprachen befürchtet wird. Entgegen dieser Bedenken konnte in der aktuellen Forschung gezeigt werden, dass die Sprachentwicklung bei monolingualen und bilingualen Kindern weitgehend gleich verläuft.

Die Trennung der erworbenen Kenntnissysteme der jeweiligen Sprachen erfolgt mühelos und unbewusst. In früheren Studien wurde von der strittigen Fusionshypothese ausgegangen, laut der bilinguale Kinder zunächst aufgrund eines Mangels an Übersetzungsäquivalenten eine Phase der Fusion durchlaufen und erst mit wachsendem Bewusstsein der Zweisprachigkeit tatsächlich bilingual werden. Aktuellere Studien weisen hingegen deutlich auf eine direkte Separierung der Kenntnissysteme hin; vor allem die Wortstellung, der Sprachwechsel und das Fehlen von grammatischen Sprachmischungen werden hierfür als Evidenz herangezogen.

Weist ein bilinguales Kind in einer seiner Sprachen Unsicherheiten oder ein weniger ausgeprägtes Vokabular auf, ist dies keineswegs ungewöhnlich. Gerade bei Bilingualen in einsprachigen Umgebungen ist die Inputvariation meist geringer als bei Monolingualen oder Bilingualen in mehrsprachigen Umgebungen, da sie eine ihrer Sprachen oft nur von einer bestimmten Person oder Gruppe hören. Die Inputmenge spielt vor allem im Bereich der Lexik eine entscheidende Rolle, da sich Kinder neue Wörter durch unterschiedliche situative Lernerfahrungen aneignen. Die Entstehung einer starken und einer schwachen Sprache, d. h. von Sprachdominanz, ist unter Bilingualen also durchaus verbreitet und bedeutet keine unregelmäßige oder gar negative Entwicklung des bilingualen Kindes.

Des Weiteren können in Äußerungen bilingualer Kinder Sprachmischungen und Interferenzen auftreten. Diese machen zumeist, sollten sie überhaupt vorkommen, nur einen geringen Anteil in der Rede Zweisprachiger aus und sind daher für gewöhnlich nicht als Störung anzusehen. Bilinguale können bei Wortnot und durch Platzhalter-Strategien auf ihr erweitertes lexikalisches Repertoire zurückgreifen. Die Neigung zu Sprachmischungen wird hauptsächlich von soziolinguistischen Faktoren beeinflusst, wie z. B. der Vertrautheit zu dem Gesprächspartner oder der Toleranz der Eltern gegenüber Sprachmischungen, doch auch von psycholinguistischen, wie bei der simultanen Aktivierung beider Systeme.

Ein Phänomen, das in der Forschung bis heute wenig Berücksichtigung gefunden hat, ist der passive Bilingualismus. Wie es dazu kommen kann, dass ein bilinguales Kind eines seiner Kenntnissysteme nicht aktivieren kann, um eine Sprache selber zu produzieren, konnte bisher nicht herausgefunden werden. Hier sind weitere Untersuchungen nötig, um

zu eruieren, ob es sich um ein rein sprachliches Problem handelt, d. h. ob sich die Sprachen untereinander ggf. blockieren, oder ob andere, soziopsychologische Einflussfaktoren von Bedeutung sind.

Aus psycholinguistischer Sicht steht Mehrsprachigkeit nichts im Wege – die Voraussetzungen für den bilingualen Erstspracherwerb sind bei jedem Menschen ohne spezifische Sprachstörung gegeben. Einige der Faktoren, die auf den Prozess des Spracherwerbs Einfluss nehmen, konnten in der Psycholinguistik aufgedeckt werden. Doch auch in anderen Fachbereichen, wie u. a. der Soziolinguistik und der Neurowissenschaft, konnten wichtige Erkenntnisse zum bilingualen Spracherwerb erlangt werden. Heute ist sich das Gros der Forscher einig, dass der frühkindliche Erwerb zweier Erstsprachen keine negativen Auswirkungen für die Kinder mit sich bringt; es werden eher positive Effekte für den Umgang mit den Sprachen erwartet.

Literaturverzeichnis

- Baetens Beardsmore, Hugo (1986): *Bilingualism: Basic Principles. Second Edition.* Clevedon: Multilingual Matters.
- Belliveau, Corinna (2002): *Simultaner bilingualer Spracherwerb unter entwicklungs- und kognitionspsychologischen Aspekten.* Aachen: Shaker Verlag.
- Bloomfield, Leonard (1992): *Language. Fourth Edition.* Chicago: University of Chicago Press.
- Cichon, Peter (2003): *Grundlagen der spanischen Sprachwissenschaft.* Regensburg: Lindner, Haus des Buches.
- De Houwer, Annik (1990): *The Acquisition of two languages from birth: A case study.* Cambridge: Cambridge University Press.
- De Houwer, Annik (2009): *Bilingual First Language Acquisition.* Bristol: Multilingual Matters.
- Edwards, John (1994): *Multilingualism.* London: Routledge.
- Keller, Jörg / Leuninger, Helen (2004): *Grammatische Strukturen – Kognitive Prozesse. Ein Arbeitsbuch. 2. Auflage.* Tübingen: Narr.
- Kielhöfer, Bernd / Jonekeit, Sylvie (2002): *Zweisprachige Kindererziehung. 11. Auflage.* Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Meisel, Jürgen (2001): „From bilingual language acquisition to theories of diachronic change“, in: *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit – Folge B, Nr. 30/2001.* Hamburg: Universität Hamburg.
- Meisel, Jürgen (2003): *Zur Entwicklung der kindlichen Mehrsprachigkeit.* URL: http://www1.uni-hamburg.de/romanistik/personal/w_meis.html, 07.05.2009
- Müller, Natascha / Kupisch, Tanja / Schmitz, Katrin / Cantone, Katja (2007): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. 2. Auflage.* Tübingen: Narr.
- Pinker, Steven (1984): *Language learnability and language development.* Cambridge: Harvard University Press.
- Ronjat, Jules (1913): *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue.* Paris: Champion.
- Taeschner, Traute (1983): *The Sun is Feminine. A Study on Language Acquisition in Bilingual Children.* Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.

- Tracy, Rosemarie (1996): „Vom Ganzen und seinen Teilen: Überlegungen zum doppelten Erstspracherwerb“, in: *Sprache & Kognition: Zeitschrift für Sprach- und Kognitionspsychologie und ihre Grenzgebiete*, 15, 1-2. Bern: Huber. S. 70-92.
- Tracy, Rosemarie (2002): „Deutsch als Erstsprache: Was wissen wir über die wichtigsten Meilensteine des Erwerbs?“, in: *Universität Mannheim. Informationsbroschüre 1/2002 der Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit*. Mannheim: Universität Mannheim.
- Tracy, Rosemarie / Gawlitzek-Maiwald, Ira (2000): „Bilingualismus in der frühen Kindheit“, in: Grimm, Hannelore (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie. Band 3: Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe, S. 495-535.
- Wandruzka, Mario (1984): *Das Leben der Sprachen. Vom menschlichen Sprechen und Gespräch*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Weinreich, Uriel (1977): *Sprachen in Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung*. München: Beck.
- Vater, Heinz (2002): *Einführung in die Sprachwissenschaft. 4. Auflage*. München: Wilhelm Fink Verlag