

Magdalena Olpińska-Szkiełko

Bilinguale Kindererziehung:
ein Konzept für den polnischen
Kindergarten

Studi@ Naukowe
pod redakcją naukową Sambora Gruczy

IKL@

Wydawnictwo Naukowe
Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej
Uniwersytet Warszawski

Studi@ Naukowe 8

Komitety Redakcyjny

prof. Sambor Grucza (przewodniczący)
dr Anna Borowska, dr Monika Płużyczka, dr Justyna Zając

Rada Naukowa

prof. Tomasz Czarnecki (przewodniczący)
prof. Adam Elbanowski, prof. Elżbieta Jamrozik, prof. Anna Tylusińska-Kowalska,
prof. Aleksander Wirpsza, prof. Ewa Wolnicz-Pawłowska,
dr hab. Silvia Bonacchi, dr hab. Magdalena Olpińska-Szkiełko

IKL@

Wydawnictwo Naukowe

Institutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej
Uniwersytet Warszawski

Warszawa 2013

Magdalena Olpińska-Szkiełko

Bilinguale Kindererziehung: Ein Konzept für den polnischen Kindergarten

IKL@

Wydawnictwo Naukowe
Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej
Uniwersytet Warszawski

Warszawa 2013

Komitet redakcyjny

prof. Sambor Grucza, dr Anna Borowska,
dr Monika Płużyczka, dr Justyna Zając

Skład i redakcja techniczna

mgr Agnieszka Kaleta

Projekt okładki

BMA Studio

e-mail: biuro@bmastudio.pl

www.bmastudio.pl

Założyciel serii

prof. dr hab. Sambor Grucza

ISSN 2299-9310

ISBN 978-83-64020-07-0

Wydanie pierwsze

Redakcja nie ponosi odpowiedzialności za zawartość merytoryczną oraz stronę językową publikacji.



Publikacja *Bilinguale Kindererziehung: ein Konzept für den polnischen Kindergarten* jest dostępną na licencji Creative Commons. Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 3.0 Polska. Pewne prawa zastrzeżone na rzecz autora. Zezwala się na wykorzystanie publikacji zgodnie z licencją – pod warunkiem zachowania niniejszej informacji licencyjnej oraz wskazania autora jako właściciela praw do tekstu.

Treść licencji jest dostępna na stronie: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/pl/>

Adres redakcji

Studi@ Naukowe

Instytut Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej

ul. Szturmowa 4, 02-678 Warszawa

tel. (+48 22) 55 34 253 / 248

e-mail: sn.ikla@uw.edu.pl

www.sn.ikla.uw.edu.pl

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	6
1. DIE ENTWICKLUNG DER SPRACHE BEIM KIND	11
1.1. Forschung zur Kindersprache, zum Bilingualismus und zur bilingualen Erziehung – ein Überblick.....	11
1.2. Theorien zum Spracherwerb.....	19
1.3. Zur Entwicklung der Kindersprache.....	26
1.3.1. Das phonetische und phonologische System	26
1.3.2. Das morphologische System.....	34
1.3.3. Das syntaktische System.....	40
1.3.4. Das semantische System	49
1.3.4. Das pragmatische System	63
1.4. Zum Stand der sprachlichen, intellektuellen, emotionalen und sozialen Entwicklung von Kindern im Alter von 3–6 Jahren.....	70
2. BILINGUALISMUS.....	73
2.1. Zum Begriff „Bilingualismus“	73
2.1.1. Sprachkompetenz als Maßstab der Bilingualität	74
2.1.2. Individuelle Einschätzung versus systematische Messung des Grades der Bilingualität.....	76
2.1.3. Natürliche versus künstliche Bilingualität	77
2.1.4. Das Alter als Faktor beim Zweitsprachenerwerb.....	79
2.2. Formen des Bilingualismus	84
2.2.1. Koordinierte versus gemischte Zweisprachigkeit	84
3. BILINGUALE ERZIEHUNG	89
3.1. Bilingualismus versus bilinguale Erziehung	89
3.2. Formen der bilingualen Erziehung	91
3.2.1. Bilinguale Erziehung in der Familie oder in einer bilingualen Umgebung	91
3.2.2. Bilinguale Erziehung in der Schule und im Kindergarten	97
3.3. Motive für die bilinguale Erziehung.....	113
3.3.1. Bilingualismus und sprachliche Entwicklung.....	113
3.3.2. Bilingualismus und kognitive Entwicklung	115
3.3.3. Sozialpsychologische Faktoren im Zweitsprachenerwerb	120
3.3.3. Gruppenspezifische Faktoren.....	121
3.3.3.2. Einstellungen und Motivationen	122
3.3.3.3. Kontaktausmaß und Kontaktqualität.....	124
3.3.3.4. Individuelle Faktoren	125

4. AUSWERTUNG EINIGER PROGRAMME DER BILINGUALEN ERZIEHUNG VON KINDERN IM KINDERGARTENALTER.....	128
4.1. Projekt <i>Englischunterricht für Kinder</i>	128
4.2. Projekt <i>Englisch als Begegnungssprache</i>	129
4.3. Projekt <i>Englisch als Verkehrssprache</i>	131
5. KONZEPT EINER BILINGUALEN ERZIEHUNG FÜR DEN POLNISCHEN KINDERGARTEN	134
5.1. Bilingualer Unterricht in Polen	134
5.2. Bedingungen für die Durchführung des Projektes	138
5.3. Zielgruppe und Ziele der bilingualen Erziehung.....	143
5.4. Organisation und Struktur des Projektes	145
5.4.1. Zweitsprache als Verkehrssprache des Kindergartens.....	145
5.4.2. Zweitsprache als Begegnungssprache.....	146
5.4.3. Curriculum	148
5.5. Methodisch-didaktische Schwerpunkte	149
5.6. Lehrkräfte	152
5.7. Unterrichtsmedien	153
5.8. Einige Bemerkungen für die Schule.....	154
6. ABSCHLIEßENDE BEMERKUNGEN.....	160
7. BIBLIOGRAPHIE	163

Einleitung

Bestimmung der Ziele

Das Hauptziel der vorliegenden Dissertation ist die Erstellung und wissenschaftliche Begründung eines Konzeptes zur bilingualen Erziehung von Kindern im Vorschulalter, also von Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren. Diese Arbeit soll aber keinen Wunderweg zur Erziehung von komplett bilingualen Individuen präsentieren, sondern vielmehr ein Konzept darstellen, das die theoretisch abgesicherten Erfolgchancen hat. Um dieses Ziel zu erreichen, analysiere ich Faktoren, die die sprachliche und intellektuelle Entwicklung der Kinder beeinflussen und versuche, aus dieser Analyse Schlußfolgerungen für die Erziehung und Ausbildung der Kinder zu ziehen. Als Bezugsmodell für die Erarbeitung meines Konzeptes wählte ich hauptsächlich das kanadische Immersionsmodell sowie einige europäische Projekte, die auf diesem Modell basieren. Die Auswertung dieser Projekte ist ein weiteres Teilziel dieser Dissertation.

Die Absicht, eine Arbeit in diesem Bereich und zu diesem Thema zu verfassen, ergab sich einerseits aus der Tatsache, daß gute Fremdsprachenkenntnisse angesichts der politischen und wirtschaftlichen Entwicklung der Welt im beruflichen wie auch im privaten Lebensbereich immer mehr an Bedeutung gewinnen, und andererseits aus dem Willen, sich mit Vorurteilen gegenüber der frühen Zweisprachigkeit und ihren Auswirkungen auf die Entwicklung des Kindes sowie gegenüber der Möglichkeiten und Grenzen einer frühen Fremdsprachenvermittlung auseinanderzusetzen.

Von der Wichtigkeit eines möglichst frühen Kontaktes mit einer anderen Sprache als der Muttersprache des Kindes muß man heutzutage wohl niemanden mehr überzeugen. Die Behauptung, daß sich kleine Kinder beinahe zufällig, „unabsichtlich“ und spielend leicht fremde Sprachen aneignen, ist für viele Menschen keine überraschende Entdeckung oder Ansicht, sondern oft eine aus eigener Erfahrung bekannte Tatsache. Fast alle finden in ihrer direkten Umgebung Beispiele dafür, wie man mit der Fähigkeit der Kinder, natürlich und unbefangen einer fremden Sprache zu begegnen, umzugehen versucht. Einige dieser „Experimente“, von den Eltern des Kindes willkürlich durchgeführt oder durch die Lebenssituation der Familie erzwungen, bringen die erwünschte Zweisprachigkeit des Kindes, andere dagegen bleiben erfolglos oder verursachen sogar emotionelle und geistige Störungen bei Kindern (siehe dazu Kap. 2.2. u. 3.2.).

Die Erkenntnis, daß in der heutigen Welt ein höheres Niveau an Fremdsprachenkenntnissen für junge Menschen bessere berufliche Chancen bedeutet, stimuliert das öffentliche Interesse an möglichst effizienten und erfolgversprechenden Methoden der Fremdsprachenvermittlung. Die Situation in den Schulen hat sich daher in den letzten Jahren weltweit verändert. In Europa vollzieht sich die grenzübergreifende Integration – die Europäische Union mit ihren Grundfreiheiten, darunter insbesondere freiem Personenverkehr und Niederlassungsfreiheit, wird Wirklichkeit. Diese Entwicklung hat unmittelbare Konsequenzen für den Fremdsprachenun-

terrichtet in den betroffenen Ländern. Schon Anfang der 60er Jahre wurde u.a. vom Europäischen Rat auf die Wichtigkeit des Fremdsprachenunterrichts für die Integration in Europa und für die Wahrnehmung der obengenannten Freiheiten aufmerksam gemacht (M. Stawna 1991: 14). Daraus resultierten viele Überlegungen, die die Erarbeitung neuer Curricula für den Fremdsprachenunterricht brachten. In zahlreichen Ländern lernen die Kinder daher schon seit den 70er Jahren obligatorisch Fremdsprachen ab der 1. bis zur 3. Grundschulklasse (siehe detailliert im Kap. 3.1.2.1.). Im Mittelpunkt des Interesses stehen in den letzten Jahren auch zunehmend die Bemühungen, Fremdsprachenunterricht im vorschulischen Bereich effizient zu gestalten. Die Fremdsprache sollte im Sinne der europäischen Politik für Mehrsprachigkeit als Begegnungssprache möglichst schon im Kindergarten spielerisch vermittelt werden (R. de Cilia 1994: 11, H. Wode 1995: 10).

In Polen sieht bisher die schulische Wirklichkeit in bezug auf die Fremdsprachenvermittlung anders aus. Im polnischen Schulsystem setzt der Fremdsprachenunterricht allgemein in der 5. Klasse der Grundschule ein. Es gibt aber, wie es scheint, auch bei uns viele Befürworter eines frühen Zweitsprachenunterrichts – seit der Wende werden neue Unterrichtsansätze insbesondere in Privatschulen ausprobiert. Solche Experimente bringen jedoch oft keine zufriedenstellenden Resultate, sowohl die Kinder als auch die Eltern und die Lehrer sind von diesen Versuchen enttäuscht. Diese Enttäuschung sollte aber nicht darin resultieren, daß man den frühen Fremdsprachenunterricht aufgibt, sondern es müssen neue Wege gefunden, neue Systemlösungen durchdacht und erarbeitet werden.

In dieser Arbeit möchte ich zeigen, daß der frühe Kontakt mit einer anderen Sprache als der Muttersprache des Kindes sowohl die sprachliche als auch die gesamte geistige und intellektuelle Entwicklung des Kindes unter bestimmten Voraussetzungen positiv beeinflussen kann. Ich möchte beweisen, daß die Begegnung mit einer fremden Sprache im Kindesalter kein Experiment mit unabsehbaren Folgen und auf Kosten der Kinder sein muß, sondern ein erstrebenswertes Erziehungsziel, das die Entwicklung des Kindes, seine Intelligenz und Begabungen fördert und daß ein erfolgreicher früher Fremd- bzw. Zweitsprachenbeginn möglich ist, allerdings unter dem Einsatz von seriösen Mitteln (professionelle Lehrkräfte, Programme, Unterrichtshilfen usw.).

Die zentrale Problemstellung dieser Arbeit bildet daher die Überlegung, von welchen Kriterien und Bedingungen die positive bzw. negative Auswirkung der Bilingualität abhängt, welche theoretischen und praktischen Voraussetzungen erfüllt werden müssen, wenn der Prozeß der Entwicklung in zwei oder mehreren Sprachen erfolgreich verlaufen soll, und welche Maßnahmen oder Fehler man vermeiden muß, um den Prozeß nicht zu stören, sondern zu unterstützen.

Die Antworten auf diese Fragen habe ich in der Fachliteratur zur sprachlichen Entwicklung des Kindes und zum Bilingualismus gesucht. Um die Zielsetzung dieser Arbeit realisieren zu können, mußte ich also als erstes versuchen, die bisherigen Forschungsergebnisse zur Kindersprache (Kap. 1) und zum Bilingualismus (Kap. 2) vor dem Hintergrund der modernen Betrachtungsweise der menschlichen Sprachen (F. Grucza 1993a, 1993b, J. Locke 1995) kritisch zu analysieren. Mein Ziel war jedoch nicht, die „älteren“ bestehenden Theorien zur Sprache und zum Spracher-

werb auf ihre Richtigkeit oder Gültigkeit zu prüfen. In der vorliegenden Arbeit geht es auch nicht um neue Entdeckungen und Theorien zur Entwicklung der Sprache beim Kind, sondern ich möchte die existierenden Erkenntnisse als wissenschaftliche Begründung für meine Schlußfolgerungen nutzen.

In meinen Überlegungen bin ich von der Frage ausgegangen, ob ein bestimmtes Alter im Leben des Menschen als ein optimaler Zeitpunkt (oder Zeitraum) für den Anfang des Zweit- (Fremd-) Spracherwerbsprozesses angesehen werden kann. Über das Alter als Faktor beim Zweitspracherwerb finden wir weltweit umfangreiche Fachliteratur. Seit Jahrzehnten werden wir mit Meinungen, Hypothesen und Theorien konfrontiert, von denen die einen eine offensichtliche Überlegenheit von Kindern gegenüber Erwachsenen im Zweitspracherwerb belegen und die anderen zu beweisen versuchen, daß ältere Kinder und Erwachsene eine fremde Sprache aufgrund ihrer fortgeschrittenen kognitiven Fähigkeiten schneller und besser lernen können. Über die Diskussion zu diesem Thema schreibe ich detailliert im Kap. 2.1.4., hier möchte ich nur auf einige Punkte hinweisen.

Obgleich Erwachsene eine Sprache schneller lernen können, weil der Lernprozeß durch mentale Instrumente wie Gedächtnis, Datenorganisationsfähigkeit, analytisches Denken u.a. unterstützt wird, lernen sie die Sprache in Wirklichkeit nicht besser. Es handelt sich hier nicht nur um die Aussprache, d.h. um die Tatsache, daß ältere Fremdsprachenlerner selten eine akzentfreie Aussprache beherrschen können, obwohl sie in der allgemeinen fremdsprachlichen Entwicklung sehr fortgeschritten sind. Es geht vor allem um die Einstellung zu der neuen Sprache: Sie wird durch die erste Sprache des Lerners erfahren, filtriert und betrachtet. Die Interferenzgefahr bleibt also sehr groß, auch wenn der Lerner über ein gut ausgebautes grammatisches System und einen umfangreichen Wortschatz in der fremden Sprache verfügt. Es geht aber auch um das sogenannte „Sprachgefühl“, das uns die Sicherheit im Gebrauch der Fremdsprache gibt, und das von Kindern viel besser entwickelt wird als von Erwachsenen. Manche ältere Lerner können natürlich diese Hindernisse durch hartes, konsequentes Training überwinden. Der Erfolg im Fremdspracherwerb hängt auch mit der Sprachbegabung und mit anderen Persönlichkeitsfaktoren zusammen (siehe Kap. 3.2.3.4.). Er kostet aber immer viel Anstrengung und im Endeffekt auch viel Geld.

In der modernen Bilingualismusforschung bleibt die Frage nach einer eindeutigen Überlegenheit von Fremdsprachenlernern in einem bestimmten Alter immer noch offen. Nichtsdestoweniger wird das Vorschulalter als eine besonders günstige Periode für die Entwicklung einer ausgewogenen Zweisprachigkeit angesehen. Das Alter ist aber keine ausreichende Bedingung für die Entwicklung einer bilingualen Kompetenz. Viele Bilingualismusforscher (vgl. z.B. J. Macnamara 1977) weisen in ihren Arbeiten auf andere Aspekte hin, die für den Erfolg oder Mißerfolg des Zweitspracherwerbs ausschlaggebend sind. Es sind vor allem die Umstände, unter welchen der Prozeß der Zweitsprachentwicklung verläuft. Besonders wichtig scheinen hier die soziolinguistische Situation sowie der Typ der bilingualen Erziehung zu sein. Ich analysiere deshalb in meiner Arbeit zahlreiche Faktoren, die den Prozeß der bilingualen Entwicklung beeinflussen: die äußere Lebenssituation des Kindes (Migration, soziale Position der Eltern u.s.w.), seine Motivation und Einstellung zu bei-

den Sprachen (Prestige-Sprachen u.a.), die Motivation und Einstellung der Eltern und der weiteren Umgebung des Kindes zu beiden Sprachen, die Methoden und Verfahrensweisen im Unterricht und außerhalb der Unterrichtssituation, die Mittel und Hilfen für den Unterricht u.v.a. Ich überlege auch, welcher soziolinguistische Kontext und welches Modell der zweisprachigen Erziehung im Hinblick auf das Ziel – die Entwicklung einer ausgewogenen bilingualen Kompetenz – am günstigsten ist. Die letzte Frage für diese Dissertation lautet, ob in Polen entsprechende Bedingungen, die einen Erfolg der bilingualen Erziehung versprechen, existieren oder zu schaffen sind.

Struktur der Arbeit

In den ersten drei Kapiteln meiner Arbeit beschäftige ich mich mit bisherigen Forschungsergebnissen zur Kindersprache, zum Bilingualismus und zur bilingualen Erziehung von Kindern.

Das erste Kapitel ist der Entwicklung der ersten Sprache (der Muttersprache) und der kognitiven Entwicklung des Kindes gewidmet. Es war für mich wichtig zu ergründen, welche konkreten sprachlichen und intellektuellen Fähigkeiten das Kind auf einzelnen Stufen der Entwicklung besitzt, um daraus Schlußfolgerungen für den erfolgreichen Fremdspracheneinsatz in einem bestimmten Alter zu ziehen.

Im Kap. 1.1. präsentiere ich einen kurzen historischen Überblick der früheren Ergebnisse der Forschung zur Kindersprache und zum Bilingualismus. Abgeschlossen wird dieser Einführungsteil mit einer kurzen Geschichte der polnischen Psycholinguistik. Heutzutage beschäftigen sich mehrere Wissenschaftler weltweit mit der Problematik des Spracherwerbs und der kindlichen Zweisprachigkeit; in der relativ kurzen Geschichte der modernen Pädolinguistik gab es viele sehr wichtige Theorien, die zu erklären versuchten, wie es möglich ist, daß der Mensch in einer so kurzen Zeit ein so kompliziertes System wie die Sprache beherrschen kann. Ich skizziere in meiner Arbeit einige Theorien nur kurz (Kap. 1.2.) und konzentriere mich viel mehr auf die Chronologie der Spracherwerbsprozesse auf drei Ebenen: der Grammatik (Phonologie, Morphologie und Syntax), der Semantik und der kommunikativen Kompetenz (der Pragmatik der Sprache) (Kap. 1.3.–1.5.). Das erste Kapitel schließt daher mit einer eingehenden Analyse der sprachlichen und geistigen Entwicklungsstadien von Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren (Kap. 1.6.).

Das zweite und das dritte Kapitel sind den Problemen der Zweisprachigkeit gewidmet. Es ist kein einfacher Forschungsbereich, zumal es nicht einmal eine endgültige, allgemein anerkannte Definition des Begriffs „Bilingualismus“ gibt. Viele Wissenschaftler befassen sich nur mit bestimmten, ausgewählten Problemen, die sich aus der Zwei- oder Mehrsprachigkeit der Menschen ergeben, z.B. mit der Situation von bilingualen Migrantenkindern oder mit den Erziehungsmethoden in bilingualen Familien, und sie konstruieren ihre eigenen Definitionen der Zweisprachigkeit von einem bestimmten Standpunkt aus.

Ich versuche, verschiedene Ansichten und Einstellungen in der modernen Bilingualismusforschung zum Begriff und zur Natur der Zweisprachigkeit zu präsentieren

sowie die Forschungsergebnisse zum Bilingualismus hinsichtlich verschiedener Problemstellungen zu schildern, zu ordnen und zu bewerten (Kap. 2.1. u. 2.2.). Aus dieser Darstellung ergeben sich im weiteren die für die Erstellung des Konzeptes zur bilingualen Erziehung von Vorschulkindern relevanten Schlußfolgerungen und die für diese Arbeit geltenden Definitionen des Begriffs *Bilingualität* sowie anderer Schlüsselbegriffe, wie der *Muttersprache*, der *Zweitsprache*, der *Fremdsprache*, des *Zweitspracherwerbs*, des *Zweitsprachenunterrichts*, des *Fremdsprachenunterrichts* u.a (Kap. 2.3.).

Da die Forschung zum Bilingualismus eine sehr praxisbezogene Wissenschaft ist, gibt es weltweit zahlreiche Projekte und Experimente, die den Prozeß der Aneignung von mehr als einer Sprache bei Kindern fördern und optimalisieren. Im Kapitel 3. beschreibe ich einige solcher Projekte und versuche, Unterschiede und Gemeinsamkeiten in einzelnen Prozessen festzustellen und sie zu bewerten. Diese Schilderung sehe ich als Basis für die Erarbeitung einer optimalen Methode für den frühen Fremdsprachenbeginn – es geht mir darum, daß man einerseits bewährte Mittel einsetzen und andererseits mögliche Fehler erkennen und vermeinden könnte.

Der wichtigste Teil meiner Arbeit (Kap. 5.) ist das von mir erarbeitete Konzept einer bilingualen Erziehung, die in einer ganz bestimmten Situation und unter ganz bestimmten Bedingungen – in einem polnischen Kindergarten – stattfindet. Meine Vorschläge ergeben sich nur zum Teil aus praktischen Beobachtungen und Erfahrungen, die ich bei der Auswertung einiger europäischen Projekte gewonnen habe, die sich auf das kanadische Immersionsmodell stützen (Kap. 4.), vor allem sind sie aber logische Konsequenz der in den beiden ersten Kapiteln dargestellten Forschungsergebnisse. Für ein erfolgversprechendes Konzept einer bilingualen Erziehung, bzw. eines frühen Fremdsprachenunterrichts ist es enorm wichtig zu wissen, wie sich das Kind entwickelt, wie der Prozeß der Aneignung seiner Sprache (seiner Sprachen) verläuft, über welche mentalen und emotionalen Fähigkeiten das Kind beim Lernen verfügt. Ich möchte jedoch noch einmal ausdrücklich unterstreichen, daß ich keinen Anspruch darauf erhebe, über die Richtigkeit und Gültigkeit bestehender Theorien zur Sprache des Kindes urteilen zu können. Meine Absicht ist viel mehr zu beweisen, daß mit Hilfe von wissenschaftlichen Errungenschaften die zwei- oder mehrsprachige erzieherische Praxis erfolgreich und für die Kinder äußerst fördernd gestaltet werden kann.

1. Die Entwicklung der Sprache beim Kind

1.1. Forschung zur Kindersprache, zum Bilingualismus und zur bilingualen Erziehung – ein Überblick

Das Interesse für das Phänomen der kindlichen Sprachentwicklung ist wahrscheinlich so alt wie die Menschheit selbst. Wie alles, was den Menschen außerordentlich oder bizarr vorkam, waren die ungewöhnlichen Fälle einer gestörten sprachlichen Entwicklung in der Geschichte der menschlichen Faszination von der Sprache für die Menschen besonders unwiderstehlich. Berichte und Geschichten über die sogenannten Wolfskinder, die unter Tieren aufwuchsen und keiner menschlichen Sprache mächtig waren, begleiteten die Menschen auf der ganzen Welt schon seit der Antike. Aber auch die „selbstverständliche“ Tatsache und alltägliche Erfahrung, daß jedes Kind unter „normalen“ Bedingungen es fertigbringen kann, seine Muttersprache zu lernen, hielten Generationen, nicht nur von Psychologen und Linguisten, in Bann. Die frühesten dokumentierten Ausdrücke dieser Faszination stammen bereits aus der Zeit der Antike und des Mittelalters – damals schon wurden einige Experimente mit menschlichen Probanden unternommen¹.

Unter anderen machte sich auch der Heilige Augustin Gedanken darüber, wie er seine Sprache beherrschen konnte, und hielt die Sache für ziemlich klar:

Wenn sie irgendetwas mit einem Namen bezeichneten und sich dabei dem betreffenden Objekt zuwandten, sah und merkte ich mir, daß man das Gemeinte mit dem soeben gehörten Namen bezeichnet.... und indem ich so immer Wörter hörte, wie sie in verschiedenen Sätzen auftraten, lernte ich langsam, wofür sie standen; und nachdem ich meinen Mund an diese Lautzeichen gewöhnt hatte, war ich auch in der Lage, meine Absichten auf diese Weise auszudrücken (zit. nach J.S. Bruner 1987:24).

Obwohl die Ansicht Augustins lange Zeit als die anerkannte Spracherwerbtheorie galt und in der Form der behavioristischen Lerntheorie ihre moderne Fassung fand (vgl. Kap. 1.2.), kann sie die äußerst komplexe Problematik der menschlichen Sprachentwicklung nicht umfassen und ist heute eher als Anekdote zu verstehen. Die Existenz der Sprache und ihr Gebrauch ist für jeden Menschen etwas ganz Natürliches. Die Sprache selbst, ihre Natur und ihre Beschaffenheit, ist jedoch etwas äußerst Kompliziertes und im Grunde genommen Unerforschtes. Die Geschichte der Sprachwissenschaft ist zwar mehrere Jahrhunderte alt, in Wirklichkeit beschäftigte sie sich aber nicht mit dem Wesen der menschlichen Sprache, sondern mit ihren äußeren Aspekten oder Manifestationen, wie z.B. mit Wortformen, Satzformen oder mit komplexeren sprachlichen Äußerungen, den Texten (vgl. F. Grucza 1993a 151, F. Grucza 1993b: 29). So verstand die Sprache der Heilige Augustin – als ein System von Wörtern und Sätzen – und so wird sie manchmal auch heute verstanden.

¹ über die ersten Überlieferungen – siehe A. E. Fantini 1985:1.

Jedem Forscher, der sich für die Problematik der sprachlichen Entwicklung des Menschen interessiert, steht die umfangreiche Fachliteratur der ganzen Welt zur Verfügung. Wenn er jedoch auf bestimmte Fragen, sowohl auf eine breit erfaßte Frage nach universellen Abläufen im Prozeß des Spracherwerbs als auch auf detailliertere Fragen nach der Entwicklung der einzelnen Bestandteile des sprachlichen Systems, eine allgemein gültige Antwort sucht, wird er unentwegt mit Kontroversen, Diskussionen und Unklarheiten konfrontiert. Dies mag aber nicht so sehr überraschen, wenn man bedenkt, auf welche Schwierigkeiten man stößt, wenn man den Gegenstand der linguistischen Forschung, die Sprache, definieren will.

Franciszek Gruzca weist in seinen Arbeiten (vgl. z.B. 1993a u. 1993b) auf die Quellen der oben genannten Schwierigkeiten hin: Seiner Meinung nach ergeben sie sich einerseits aus der Mehrdeutigkeit des Begriffs *Sprache* und andererseits aus der Tatsache, daß in der traditionellen Linguistik die Sprache stets als ein materielles Objekt betrachtet worden ist, als ein unabhängig vom Menschen existierendes abstraktes System, das aus Wörtern und grammatischen Regeln besteht. Die moderne Sprachwissenschaft (oder zumindest manche ihrer Vertreter) verstehen dagegen die Sprache als „eine Struktur des menschlichen Gehirns“, deren Natur nicht materiell ist. Gruzca postuliert in Anlehnung an die Ansichten des polnischen Linguisten Jan Baudouin de Courtenay die These, daß die Sprache eine bestimmte menschliche Eigenschaft ist und als solche nicht getrennt vom Menschen untersucht werden darf (F. Gruzca 1993a: 151f. 1993b: 29f.). Die sprachlichen Eigenschaften des Menschen manifestieren sich durch seine Fähigkeit, sprachliche Äußerungen, die als Kommunikationsmittel dienen, zu formen und zu produzieren sowie zu empfangen und zu interpretieren. Menschen, die als Kommunikationspartner, also als Sprecher und Hörer, agieren, produzieren und verstehen sprachliche Äußerungen auf eine systematische, regelmäßige Art und Weise. F. Gruzca nennt daher die Regeln, die das sprachliche Verhalten des Menschen kennzeichnen – sprachliche Regeln. Zu den sprachlichen Eigenschaften des Menschen gehören seine sprachlichen Regeln und außerdem seine Fähigkeiten, die Regeln anzuwenden sowie sein Wissen über die Regeln und die Fähigkeiten (F. Gruzca 1993a: 159). Alle diese Aspekte müssen bei der Analyse der Erscheinung *Sprache* unterschieden und berücksichtigt werden.

Daraus folgt, daß der Begriff *Sprache* nicht synonym zu anderen linguistischen Begriffen, wie *sprachliche Kompetenz*, *sprachliches System*, *Grammatik*, *grammatisches System*, *Kommunikationssystem* oder *Kommunikationsmittel* gebraucht werden kann. In der Fachliteratur werden die Begriffe jedoch ständig durcheinandergebracht. Gruzca postuliert als Lösung der definitorischen Probleme, daß man entweder alle oben genannten Begriffe aufs Genaueste untersuchen und definieren oder daß man anstatt ihrer ein System neuer linguistischer Termini erarbeiten sollte (F. Gruzca 1993a: 156).

Eine systematische Auseinandersetzung mit dem traditionellen Begriffsrepertoire der Sprachwissenschaft würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Ich versuche daher im folgenden lediglich, einige Hypothesen und Theorien zur Sprache und zum Spracherwerb vor dem Hintergrund der modernen Erkenntnisse kritisch zu betrachten und auf einige Probleme der Forschung in diesem Bereich hinzuweisen.

Eines der größten Probleme, auch in der modernen Spracherwerbsforschung, ergibt sich, wie schon erwähnt, aus der Tatsache, daß man über viele Jahre hinweg die Sprache als ein Objekt betrachtet hat, das aus bestimmten Einzelteilen besteht:

Of any natural language we know that it has a lexicon, a sound system, and a set of structural rules (J. Macnamara 1977: 19).

Diese Betrachtungsweise der Sprache bestimmte die Interessensbereiche im Rahmen der linguistischen Forschung: Man beschäftigte sich lediglich mit bestimmten Aspekten der Sprache – der Phonetik und Phonologie, dem Wortschatz oder der Syntax (vgl. Kap. 1.3.1.–1.3.3.). Es überrascht also nicht, daß die Forschungsergebnisse in den einzelnen Bereichen keine zufriedenstellende Antwort geben konnten, die alle mit der menschlichen Sprache und vor allem mit der Sprachentwicklung verbundenen Phänomene umfassen und erklären würde.

Nichtsdestoweniger ließ im Laufe der Jahre die zunehmende Zahl der Untersuchungen zur kindlichen Sprachentwicklung und zur menschlichen Sprache im allgemeinen immer komplexere und eingehendere Fragestellungen in diesem Bereich aufkommen, was andererseits zu den immer besser begründeten Theorien und Hypothesen führte. Die moderne Geschichte der Spracherwerbsforschung begann in den 50er Jahren, als die Wichtigkeit der wissenschaftlichen Erkenntnisse auf diesem Gebiet endgültig anerkannt wurde und als sich eine „neue“ Wissenschaft, nämlich die Psycholinguistik, konstituierte. Die Bezeichnung „Psycholinguistik“ wurde 1951 auf einem interdisziplinären Symposium der Cornell University (USA) eingeführt. Die dort tagenden Sprachwissenschaftler, Psychologen, Philosophen und Anthropologen bestimmten den Gegenstand dieser „neuen“ Wissenschaft: Sie sollte die Fähigkeit des Menschen erforschen, „die Sprache zu gebrauchen“ (I. Kurcz 1992: 8).

Der Spracherwerb und die sprachliche Entwicklung des Kindes ist der Forschungsgegenstand der Pädolinguistik (der Entwicklungspsycholinguistik). Die Bezeichnung „Pädolinguistik“ hat der tschechische Phonetiker Karel Ohnesorg 1955 vorgeschlagen (E. Oksaar 1987c: 10, T. Slama-Cazacu 1972: 19). Dieser Begriff hat seinen Ursprung in der „Pädologie“ (Kinder- und Jugendpsychologie) und der Linguistik und wird als ein Teil der Psycholinguistik angesehen. Die Entwicklungspsycholinguistik als ein Teilgebiet der Psycholinguistik umfaßt nur einen bestimmten Bereich des menschlichen Lebens und untersucht bestimmte Aspekte der sprachlichen und kommunikativen Kompetenz des Menschen: Sie beschäftigt sich mit Kindern bis zum Grundschulalter, d.h. bis etwa 6 Jahren. Diese Grenzziehung ergibt sich aus der Tatsache, daß man annimmt, daß das wesentliche Stadium der Sprachentwicklung bis zu diesem Alter abgeschlossen ist:

Most of the language learning process takes place between the ages of 2 and 5 years (U. Bellugi 1971: 95)

Das bedeutet natürlich nicht, daß der gesamte Spracherwerb im Vorschulalter beendet ist. Neuere Untersuchungen zeigen, daß sich im Laufe des ersten Lebensjahrzehntes mehrmals tiefgreifende Veränderungen in der kindlichen Sprache vollziehen (vgl. z.B. R. Tracy 1991: 20). Das Kind geht in die Schule, lernt eine andere Variante der Sprache kennen – die geschriebene Sprache, lernt auch die Metasprache ken-

nen, d.h. die Sprache über seine Sprache, sein Wortschatz erweitert sich ständig, es lernt weitere sprachliche Ausdrucksmittel kennen (wie etwa Metapher, Ironie oder Sarkasmus), sowie spezialisierte Methoden zur Organisation der Äußerung und des Textes (z.B. Zusammenfassung, Aufsatz u.a.).

Jedoch die wichtigste Etappe des Spracherwerbs – von den ersten Phonemisierung- und Symbolisierungsprozessen bis zur Bildung der größeren sprachlichen Einheiten – vollzieht sich während der ersten 6 Jahre. In der Endphase dieser Stufe verfügen die Kinder über eine ganze Reihe wichtiger syntaktischer, phonematischer und phonologischer, sowie morphologischer Regeln ihrer Sprache, haben im großen und ganzen die Bedeutung der Wörter gelernt und sind mit den grundlegenden Regeln des sprachlichen Handelns vertraut (vgl. Kap. 1.4.).

Wie es dazu kommt, daß das Kind imstande ist, seine Muttersprache binnen so kurzer Zeit zu erlernen, wie es möglich ist, daß ein neugeborenes, sprachloses menschliches Wesen zu einem sozialisierten, kontaktfähigen menschlichen Wesen wird, ist eine der zentralen Fragen der Psycholinguistik (zu den Theorien zum Spracherwerb – siehe Kap. 1.2).

Die Geschichte der Kindersprachforschung beginnt jedoch lange, bevor sich die Wissenschaft, die sich heute mit dieser Problematik beschäftigt – die Pädolinguistik – konstituierte. Über Generationen wurde das Interesse für die Sprachentwicklung des Kindes lediglich dadurch begründet, daß man sich versprach, dank der Untersuchung der kindlichen Sprachproduktionen Schlußfolgerungen über die seelische und intellektuelle Entwicklung des Kindes ziehen zu können. Deshalb interessierten sich für die Sprache des Kindes zuerst nicht die Sprachwissenschaftler, sondern Mediziner, Philosophen und Psychologen. Sie gelten als die eigentlichen Begründer der Kindersprachforschung.

Das erste bedeutende Werk zu diesem Thema: „Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern“ vom Philosophen Dietrich Tiedemann, erschien 1787 (hier: 1971). Das Interesse an kindlicher Sprache und ihrer Entwicklung wuchs dann in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Zu den Pionieren der Kindersprachforschung gehörten u.v.a. der Philosoph und Erzieher Fritz Schultze (1971 /1880/), der die erste Hypothese für den Lauterwerb erstellte (vgl. Kap. 1.3.1), oder der Pädagoge Carl Franke (1971 /1899/), dessen Werk eine der besten frühen Übersichten zur Kindersprachforschung war. Das Jahr 1882 brachte die Arbeit „Die Seele des Kindes“ vom Physiologen Wilhelm Preyer (1971 /1882/), der als erster versuchte, anhand einer ständigen Beobachtung seines Sohnes von der Geburt an bis zum Ende des 3. Lebensjahr eine ausführliche Studie der ersten Phasen der körperlichen als auch der psychischen Entwicklung durchzuführen. Danach folgten viele andere auf ständiger Beobachtung beruhende Kindesbiographien, die zur verbreitetsten Methode der Beschreibung der kindlichen Sprachentwicklung wurden².

Der erste Linguist, der sich mit der Problematik der Sprachentwicklung beschäftigt hat, war August Schleicher (1971 /1865/), der die sprachliche Entwicklung seiner eigenen Kinder beobachtete und im Artikel „Einige Beobachtungen an Kindern“

² siehe z.B. W. Wundt (1971 /1900/), W. Ament (1971 /1899/).

beschrieb, der 1865 in der Zeitschrift *Beiträge zur vergleichenden Sprachforschung* erschien. 1870 veröffentlichte auch Jan Baudouin de Courtenay in derselben Zeitschrift und unter demselben Titel seine Beobachtungen über die Sprachentwicklung polnischer Kinder (W. Leopold 1971c, M. Smoczynska 1985, vgl. auch Kap. 1.1.1.).

In der zweiten Hälfte des 19. und am Anfang des 20. Jahrhunderts wuchs, insbesondere unter Pädagogen, mit der zunehmenden Zugänglichkeit zur schulischen Ausbildung auch das Interesse für Probleme, die mit der zweisprachigen Erziehung durch die Schule verbunden waren. W.F. Mackey (1977b: 1f.) nennt einige der ersten Arbeiten, die auf diesem Gebiet in dieser Zeit entstanden sind. Nach dem Ersten Weltkrieg fand in Luxemburg die erste, diesen Themen gewidmete, internationale Konferenz statt.

In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts entstanden viele wissenschaftliche Arbeiten über die Kindersprache und auch einige über die kindliche Zweisprachigkeit. Einerseits interessierten sich die Wissenschaftler nach wie vor für die Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes und seines geistigen Lebens. Zu den wichtigsten Werken dieser Periode und auf diesem Gebiet gehören die Arbeiten von Jean Piaget, dessen erste Arbeit 1923 erschien; von Lew S. Wygotski (erste, russische Ausgabe seines Buches – 1934), oder von Karl Bühler, dessen Werk „Die geistige Entwicklung des Kindes“ zum ersten Mal 1918 erschien (hier nach W. Leopold 1971c).

Auf der anderen Seite wuchs in dieser Zeit das Interesse an der Entwicklung der Kindersprache von einem rein linguistischen Standpunkt aus³. Eine der aufschlußreichsten Arbeiten zur Kindersprachentwicklung in dieser Zeit verdanken wir Clara und Wilhelm Stern (1975/1907). Ihre Forschung basierte auf ausführlichen Beobachtungen zweier ihrer Kinder bis über die ersten vier Jahre hinaus und wurde ergänzt durch Daten vom dritten Kind und die Heranziehung der deutschen und internationalen Literatur. Ihr Werk gehört zu den ersten Arbeiten, die mit Nachdruck die systematische Untersuchung der Sprache des Kindes für die Erklärung sprachtheoretischer Fragen betonen. Dem chronologischen Verfahren, in dem jedes neue Element in der kindlichen Sprache registriert wurde, wurde auch eine synchronische Übersicht der einzelnen Entwicklungsstadien hinzugefügt. Diese Analyse ermöglichte C. und W. Stern die Behauptung, daß im 4. bis 5. Lebensjahr „die Hauptarbeit im Erwerb der Sprechsprache als geleistet gelten“ kann (C. Stern/ W. Stern 1975, 1907: 149). W. Stern interessierte sich auch für die bilinguale Entwicklung des Kindes. Im Jahre 1928 erschien in der *Zeitschrift für angewandte Psychologie*, 30 sein Artikel „Über Zweisprachigkeit in der frühen Kindheit“ (hier nach W.F. Mackey 1977b: 5).

Das Jahr 1913 brachte die erste umfassende Analyse der sprachlichen Entwicklung eines zweisprachig aufwachsenden Kindes (Deutsch und Französisch) – des Sohnes des französischen Linguisten Jules Ronjat (hier nach V. Vildomec 1971, 1963). Luis Ronjat wuchs in einer bilingualen Familie auf, in der beide Elternteile von seiner Geburt an ausschließlich ihre eigene Muttersprache gebrauchten. Diese Methode der bilingualen Erziehung – das Prinzip „one person – one language“ – stützte Ronjat auf den Ansatz von Maurice Grammont, der in seiner Arbeit aus dem

³ siehe z.B. O. Jespersen (1922, hier 1971), B. Bloch (1913 – 1924, hier nach C. Stern/ W. Stern 1975), A. Cohen (1925–1933, hier nach W. Leopold 1971c).

Jahre 1902 vermutete, daß die personenbezogene Sprachtrennung von Anfang an dem Kind helfen würde, die beiden Sprachen effektiver und müheloser zu lernen. Im Jahre 1920 (hier nach I. Schmidt-Mackey 1977: 135) veröffentlichte Milivoie Pavlovitch seine Arbeit, in der er die bilinguale Erziehung seines Sohnes Duran beschrieb. Die serbisch-französische Familie Pavlovitch, die in Paris lebte, wählte die serbische Sprache als Familiensprache. Französisch war für Duran die Sprache seiner weiteren Umgebung, die er außerhalb des Hauses lernte. Eine sehr wichtige, systematische und ausführliche Untersuchung der sprachlichen Entwicklung, besonders der Entwicklung von Lauten, seiner zwei Söhne, die auch zweisprachig – mit Französisch und Deutsch – aufwuchsen, wurde auch vom belgischen Linguisten Antoine Grégoire durchgeführt. 1937 (hier: 1971) erschien der erste Band seiner Arbeit, in der die phonetische Seite der Kindersprache zum ersten Mal erschöpfend beschrieben und analysiert wurde. Grégoire benutzte in seiner Forschung das International Phonetic Alphabet (IPA), und seine Arbeit war die Basis für die linguistischen Fragestellungen von Roman Jakobson, einem der Gründer der Prager Linguistischen Schule. Jakobsons Arbeit „Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze“ erschien zum ersten Mal 1941 (1964, 1971) in Uppsala und bleibt bis heute eine der wichtigsten Veröffentlichungen über den Erwerb des phonologischen Systems (siehe Kap. 1.3.1.). Die Forschungsergebnisse Jakobsons verwendete als erster H. V. Velten in seiner Untersuchung der sprachlichen Entwicklung seiner Tochter Joan (1971 /1943/). Eine wichtige Arbeit, die Monographie „The Language Development of the Preschool Child“, wurde im Jahre 1930 (hier 1971) von Dorothea McCarthy veröffentlicht. Sie interessierte sich u.a. für die Entwicklung des Wortschatzes und der syntaktischen Strukturen beim Kind, untersuchte individuelle Unterschiede (Alter, Geschlecht, Herkunft, sozialen Status der Eltern usw.) und ihren Einfluß auf die Sprachproduktion der Kinder.

Nach dem 2. Weltkrieg steigt die Zahl der Veröffentlichungen im Bereich der Forschung zur Sprachentwicklung, zum Bilingualismus und zur bilingualer Erziehung der Kinder in die Tausende. Es ist unmöglich, sie alle hier zu erwähnen. Allgemein läßt sich aber sagen, daß sich die Untersuchungen des kindlichen Spracherwerbs in der Nachkriegszeit in zwei Gruppen teilen.

Einerseits sind das Arbeiten, die auf kürzeren oder längeren Beobachtungen eines oder einiger Kinder aus der nächsten Umgebung der Forscher (oft sind das die eigenen Kinder der Wissenschaftler) beruhen. Als Beispiel für diese Art der Untersuchung sind hier z.B. die Arbeiten von Werner F. Leopold (1971a/1948, 1971b/1953) zu nennen, der die Entwicklung seiner Töchter Hildegard und Karla im Bereich des Lauterwerbs, Wortschatzes sowie der morphologischen und syntaktischen Strukturen in der englisch- und deutschsprachigen Umgebung beobachtete. Auch der tschechische Linguist Karl Ohnesorg (1972) verfolgte fünf Jahre lang die Entwicklung des phonetischen Systems seines Sohnes. In den sechziger Jahren entstand das Werk „Language in the Crib“ von Ruth Weir (1971/1962), die ihrem 2,5⁴ Jahre alten Sohn Anthony bei seinen „Monologen vor dem Schlafengehen“ zuhörte. Sie analysierte einige äußerst interessante Aspekte der kindlichen Sprache: Außer

⁴ 2,5 = 2 Jahre und 5 Monate.

der phonologischen, morphologischen und lexikalischen Seite beschrieb sie z.B. auch die poetische Funktion der „Halb-Traum-Monologe“, wie sie Jakobson im Vorwort zu ihrem Buch nannte (R. Jakobson 1971: 31, R. Weir 1971: 235). Neilson Smith schilderte eingehend die phonologische Entwicklung seines am 4.06.1967 geborenen Sohnes Amahl (1973). Els Oksaar beobachtete die sprachliche Entwicklung ihres multilingual aufwachsenden Sohnes Sven. Ihre Analyse umfaßt das gesamte Vorschulalter von Sven und fünf anderen Kindern gleichen Alters und mit gleichem sprachlichen Hintergrund: Die täglichen Sprachen waren Estnisch, Schwedisch und Deutsch (Hamburger Projekt – E. Oksaar 1987c: 27). Hans Ramge veröffentlichte eine Arbeit (1975), die dem Spracherwerb von seinen zwei Söhnen gewidmet ist, mit den Schwerpunkten deutsche Phonologie, Morphologie, Syntax und Pragmatik. Unter den Arbeiten, die den Problemen der Zweisprachigkeit der Kinder gewidmet sind, ist u.a. das Buch von Sylvie Jonekeit und Bernd Kielhöfer (1995) über die bilinguale Erziehung von Olivier und Jens, den Söhnen von Sylvie Jonekeit, besonders bemerkenswert.

Eine zweite Gruppe in der modernen Kindersprachforschung bilden Arbeiten, die auf Untersuchungen von größeren Kindergruppen basieren. Zu den bekanntesten Studien in diesem Bereich gehören u.a. die Arbeiten von Piaget und seinen Mitarbeitern⁵. Tatiana Slama-Cazacu (1984 /1957/) berücksichtigte in ihrer Arbeit Daten von 200 rumänischen Kindern im Alter von 2–7 Jahren. Von Paula Menyuk stammt die erste große Analyse der Entwicklung von Phrasen- und Transformationsstrukturen in der Kindersprache (über die Theorie der Phrasen-Struktur-Entwicklung siehe Kap. 1.3.3.). Ihre Analyse beruht auf Stichproben, die sie bei über 150 Kindern im Alter von 3 bis 7 Jahren erhob (P. Menyuk 1969: 18–19). Eine ähnliche Analyse der syntaktischen Entwicklung des Deutschen bei 6 Gruppen von Kindern im Durchschnittalter von 2,9 bis 5,6 Jahren unternahm Hannelore Grimm. Sie analysierte über 10.000 Äußerungen (H. Grimm 1973: 69 u. 116).

In den 60er Jahren wurde in der Kindersprachforschung die Methode der sogenannten „linguistic studies“ populär, bei denen kleinere Gruppen von Kindern gezielt beobachtet wurden, um Bestätigung für bestimmte linguistische Thesen (vor allem Chomsky's linguistische Theorie) zu finden (L. Menn/ C. Stoel-Gammon, 1995, 336–337). Zu den wichtigsten Studien dieser Gruppe gehören die Arbeiten W.W. Miller und S.M. Ervin (1971, 1964, vgl. auch S. Ervin-Tripp 1973), von R.R. Brown (1973), R.R. Brown, C. Cazden und U. Bellugi (1971 /1968/), R.R. Brown und U. Bellugi (1971 /1964/), D. Olmsted (1971 /1966/), D. McNeill (1970) und D. D.I. Slobin (1971 /1965/).

Auch die Fachliteratur im Bereich der bilingualen Erziehung der Kinder durch die Schule wurde immer umfangreicher. Die Probleme, die im Rahmen der Forschung auf diesem Gebiet untersucht und beschrieben wurden, lassen sich in drei Gruppen aufteilen:

Der erste Themenbereich umfaßte die Forschung zur Fremdsprachenvermittlung durch die Schule. Man versuchte, aufgrund von neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen über die Sprache und den Spracherwerb die effektivsten Methoden für den

⁵ J. Piaget/ B. Inhelder (1972), B. Inhelder/ B. Matalon (1972), H.H. Sinclair (1971, 1973).

Fremdsprachenunterricht zu finden und entsprechende Hilfsmittel zu erarbeiten. Eine andere Problemstellung wird in Arbeiten erörtert, die sich mit der Zweisprachigkeit der Migranten- und Minderheitenkinder sowie mit ihren Auswirkungen auf die schulischen Leistungen dieser Kinder beschäftigen. Hier wurden auch Wege und Mittel gesucht, die Mehrheitssprache an die anderssprachigen Kinder zu vermitteln, um sie in die Schule zu integrieren und ihren schulischen Erfolg sichern zu können. Im Jahre 1962, als das St.Lambert-Immersionsexperiment begann (W.E. Lambert/R.G. Tucker 1972: 1977), wurde die Forschung zur bilingualen Schulerziehung um eine neue Perspektive bereichert. Der Erfolg der Immersionsprogramme in Kanada bewegte Bilingualismusforscher in vielen Ländern, neue Projekte zur zweisprachigen Erziehung im Vor- und Grundschulbereich zu starten, die sich inzwischen als enorm erfolgreich erwiesen haben (vgl. Kap. 3.).

Die polnische Psycholinguistik

Die Geschichte der polnischen Kindersprachforschung begann, wie schon erwähnt, im Jahre 1870, als der ausgezeichnete polnische Linguist Jan Baudouin de Courtenay in der deutschen Zeitschrift *Beiträge zur vergleichenden Sprachforschung*, VI, seinen ersten Artikel über den Erwerb der polnischen Sprache veröffentlichte (W. Leopold 171c: 19). Seine aufschlußreichen Beobachtungen über die sprachliche Entwicklung seiner 5 Kinder, weiter in den Jahren 1885–1904 publiziert, wurden im Laufe des nächsten Jahrhunderts oftmals zitiert und haben ihren nicht nur historischen Wert bewiesen (M. Smoczyńska 1985: 612/ P. Łobacz 1996).

Ähnlich wie in anderen europäischen Ländern verwendeten die polnischen Kindersprachforscher in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts überwiegend die Tagebuchmethode und beobachteten die sprachliche Entwicklung eigener Kinder. Eine ausführliche Übersicht der in dieser Zeit im polnischen Sprachraum veröffentlichten Arbeiten findet sich bei Smoczyńska (1985: 613). Das Interesse der Forscher galt damals vor allem der Entwicklung des Wortschatzes, der Syntax und der Morphologie. In den 50er Jahren erschienen die ersten detaillierteren Studien über den Erwerb der Phonologie, deren genaue Übersicht sich bei Łobacz (1996: 53f.) findet, und die Entwicklung der Semantik.

Die zweite Hälfte unseres Jahrhunderts brachte ein zunehmendes Interesse für entwicklungspsychologische Fragestellungen: In mehreren Universitätszentren Polens wurden breiter angelegte Projekte zur Kindersprachforschung gestartet. Zu den bedeutendsten gehört das Krakauer Projekt unter der Leitung von Stefan Szuman (I. Kurcz 1976: 49f.). Szuman interessierte vor allem das Verhältnis Sprache und Denken bei Kindern. Die intellektuelle Entwicklung erfolgt seiner Ansicht nach durch die kindliche Aktivität. In den ersten Stadien der Entwicklung sind die Tätigkeit und das Denken eng miteinander verbunden, später erreicht das Kind ein nächstes Stadium, in dem das Denken von der Tätigkeit unabhängiger wird. Das Erreichen dieses Stadiums ist dank der Sprache möglich. Für Szuman war also die Entwicklung des Denkens beim Kind untrennbar mit der Entwicklung seiner Sprache verbunden. Deshalb berücksichtigten Szuman und seine Mitarbeiter in ihren Langzeit-

studien, im Rahmen derer Daten von mehreren Kindern gesammelt und ausgewertet wurden, nicht nur die kindlichen Sprachproduktionen, sondern auch den Kontext und die Situation, in denen die Kinder sprachlich handelten. Die Untersuchungen konzentrierten sich auf die Analyse der Wortschatzentwicklung und die Erforschung von bestimmten syntaktischen Aspekten der kindlichen Rede. Später wurden die Untersuchungen von Szuman an der Universität Krakow unter der Leitung von Maria Przetacznikowa (später Przetacznik-Gierowska) weitergeführt. An der Universität Poznań, und später an der Curie-Skłodowska – Universität in Lublin arbeitete Leon Kaczmarek, der sich u.a. für die Entwicklung der Sprache bei Kindern, darunter auch bei gehörlosen Kindern, interessierte. Seine Arbeiten nehmen einen hervorragenden Platz in der Geschichte der polnischen Psycholinguistik ein (vgl. E. Minczakiewicz 1993). An der Universität Warschau arbeitet seit Anfang der 70er Jahre unter der Leitung von Grace W. Shugar eine Gruppe von Kindersprachforschern, deren Interesse für psychologische und psycholinguistische Fragen zum Spracherwerb von der Entwicklung der Grammatik, über die Funktionen von kindlichen Sprachäußerungen bis zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz und des kindlichen Diskurses hinreicht (G.W. Shugar 1995). In den 80er Jahren entstanden auch an der Universität Poznań einige interessante Arbeiten, die sich insbesondere mit der Diskurs-Problematik beschäftigen. Über die wichtigsten Ergebnisse der polnischen Entwicklungspsycholinguistik berichtet M. Smoczyńska (1985: 614–615).

Zur Problematik des kindlichen Bilingualismus bzw. des frühen Fremdspracherwerb findet man in der polnischen Kindersprachforschung nur vereinzelte Publikationen. Über den natürlichen Zweitspracherwerb seiner Tochter in der amerikanischen Umgebung berichtete J. Arabski (1985: 1997). Umfangreicher ist die Literatur, die sich mit den Problemen des frühen schulischen Sprachunterrichts für Kinder beschäftigt (H. Komorowska 1995, J. Brzeziński 1987, hier nach J. Arabski 1997).

1.2. Theorien zum Spracherwerb

Eine Theorie des Spracherwerbs erhebt den Anspruch, den Prozeß zu erklären, den ein Kind durchläuft, „wenn es innerhalb eines begrenzten Zeitraums in der Auseinandersetzung mit einer endlichen Menge sprachlicher Äußerungen ein linguistisches Bezugssystem erstellt, das es ihm erlaubt, eine im Prinzip unendliche Menge von Äußerungen zu verstehen und zu produzieren“ (R.Tracy 1991: 4).

Eine Theorie des Spracherwerbs fragt nach dem Verlauf, den Voraussetzungen und den Bedingungen der Möglichkeit eines Entwicklungsprozesses. Sie versucht Antworten zu finden aufgrund von Beobachtungen, insbesondere Langzeitstudien, deren Ziel die Rekonstruktion von Erwerbsverläufen, ihrer übergreifenden Gemeinsamkeiten, aber auch individueller Unterschiede ist. Auf der anderen Seite erklärt eine Spracherwerbtheorie die Entwicklung der Sprache, die im Rahmen einer bestimmten linguistischen Theorie verstanden wird. Im Zusammenhang damit, welches Konzept der Sprache als Grundlage und als Ausgangspunkt der Forschung gewählt wird, werden auch entsprechende Hypothesen zum Spracherwerb formuliert.

Ich versuche es im folgenden zu erläutern, indem ich die psycholinguistische Forschung der zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts präsentiere.

Die Psycholinguistik hat sich in dem Zeitraum entwickelt, in dem die Psychologie von der behavioristischen Forschung und die Sprachwissenschaft vom Strukturalismus dominiert war. Der Strukturalismus (der Terminus von J. Piaget, vgl. I. Kurcz 1976: 25) ist eine Methode der theoretischen Analyse von Erscheinungen, die, wie man annimmt, aus bestimmten Strukturen bestehen, die untersucht werden müssen. Vom strukturalistischen Standpunkt wurde die menschliche Sprache als eine Struktur definiert, ein System von Wörtern, Phrasen und Sätzen. Die behavioristische Forschung untersucht Verhaltensweisen, die als Resultat ständig wiederholter Ketten von Reizen und Reaktionen entstehen. Das sprachliche Verhalten unterscheidet sich in dieser Hinsicht nicht von anderen Verhaltensweisen, und die Sprache wird als „eine Sammlung von Gewohnheiten“ (N. Chomsky 1971: 426) verstanden.

Eine Spracherwerbstheorie, die auf der Grundlage der beiden Orientierungen entstand, versucht zu erklären, wie es dazu kommt, daß der Mensch sich das sprachliche System aneignet. Die Theorie besagte, daß der Mensch als reaktionsbereites Wesen zur Welt kommt. Von seiner Umgebung erhält er ständig verbale Reize, auf die er reagiert. Das Kind, das zunächst nicht imstande ist, sprachlich zu reagieren, imitiert Laute, für die es mit der Zuwendung der Eltern (oder anderer Bezugspersonen) belohnt wird. Die Belohnung seitens der Eltern, die selektiv ist (denn die Eltern reagieren stärker auf die Laute, die ihrer Sprache ähnlich sind), wirkt auf das Kind wie eine Verstärkung des Reizes. Durch die ständige Wiederholung von (verstärkten) Reizen und Reaktionen entstehen Verhaltensweisen, die zur Entwicklung der Sprache beim Kind führen. Die Kriterien, nach denen die Erwachsenen die verbalen Reaktionen des Kindes bekräftigen, sind zunächst äußerst liberal. Mit der Zeit setzt aber der sogenannte Gestaltungsprozeß (*shaping prozess*) ein, d.h. die Eltern sorgen durch ihr Verhalten dem Kind gegenüber dafür, daß sein Repertoire verbaler Reaktionen dem Repertoire der Erwachsenensprache allmählich immer ähnlicher wird, und daß die Äußerungen nach den Kriterien der Gemeinschaft ständig wohlgeformter werden. Dazu kommt noch die sogenannte *stimulus control*, d.h. nur solche Äußerungen des Kindes werden belohnt, die der kommunikativen Situation angemessen sind. Der Spracherwerb ist also in der Hauptsache als ständige Zunahme und Perfektionierung eines Inventars sprachlicher Elemente zu beschreiben (vgl. G. Kegel 1987: 114ff.).

Diese Theorie wurde zum ersten Mal von Noam Chomsky 1957 heftig kritisiert. Er überlegte, wie es möglich ist, daß jedes gesunde Kind, unabhängig von seiner Intelligenz und von seiner sprachlichen Erfahrung, d.h. unabhängig davon, mit welchen verbalen Mustern es konfrontiert wird, in den ersten 4 oder 5 Jahren seines Lebens immer ein vollständiges linguistisches System entwickelt und auch das Wissen darüber, welche Strukturen in seiner Muttersprache als grammatikalisch korrekt und als akzeptabel gelten (*the Generative Grammar* – N. Chomsky 1971: 429). Das Kind konstruiert im Laufe seiner sprachlichen Entwicklung ein „ideales System“, obwohl die „normale Rede“ d.h. Sprachbeispiele, die ihm seine Umwelt bietet, fehlerhaft, vereinfacht und unvollständig sind.

Als eine plausible Antwort auf diese Frage hat Chomsky in Anlehnung an Überlegungen von Wilhelm von Humboldt (N. Chomsky 1971: 426) eine Theorie vorgeschlagen, die eine angeborene innere Sprachfähigkeit voraussetzt, eine angeborene innere Sprachform (Grammatik), die durch Erfahrung in spezifischer Umgebung gestaltet, differenziert und in Form einer konkreten Sprache repräsentiert wird. Angeboren sind nach Chomsky auch die Spracherwerbsmechanismen (das sog. LAD), d.h. der Mensch ist für die sprachliche Entwicklung vorprogrammiert und Umwelteinflüsse haben lediglich auslösende Funktion und bieten nur Übungsgelegenheit für genetisch determinierte Verhaltensformen. Das Kind entwickelt, indem es eine Sprache lernt, die „interne Repräsentation eines Regelsystems, das bestimmt, wie Sätze gebildet, benutzt und verstanden werden“ (N. Chomsky 1969, zit. nach G. List 1972: 70). Für Chomsky bedeutete also das Regelsystem, das das Kind zu beherrschen hat, vor allem das System syntaktischer Regeln.

Chomsky und sein Werk zeigte der Forschung zum Spracherwerb eine völlig neue Richtung der Weiterentwicklung. Er bot sowohl seinen Kritikern als auch seinen Nachfolgern genügend Anhaltspunkte und Anregungen zur weiteren Suche nach Antworten auf immer neu aufkommende Forschungsfragen.

Trotzdem sollte meiner Meinung nach die behavioristische Ansicht nicht vollständig vergessen werden. Einige Erscheinungen insbesondere in den frühen Abschnitten der kindlichen Sprachentwicklung lassen sich sehr gut mit Hilfe der behavioristischen Theorie erklären (zum Lauterwerb – siehe Kap. 1.3.1.; zu ersten Bedeutungen – siehe Kap. 1.3.4.). Nichtsdestoweniger entstand in der psycholinguistischen Forschung eine Kluft zwischen zwei Theorien des Spracherwerbs, von denen eine (die behavioristische) „unmöglich war, und die andere – allzu wundersam“ (W. Miller, zit. nach J.S. Bruner, 1987, 27). Die moderne Wissenschaft versucht also, die Kluft zwischen dem Unmöglichen und dem Wundersamen zu überbrücken, obwohl von einer endgültigen Lösung aller Probleme, die mit der sprachlichen Entwicklung verbunden sind, immer noch keine Rede sein kann (M. Verrips 1990: 20, J. Locke 1995: 278).

Allgemein könnte man sagen, daß sich die moderne Forschung zur Kindersprache in drei Richtungen entwickelt.

Die erste Gruppe bilden Arbeiten, die auf Chomskys Sprachtheorie basieren. Wie schon erwähnt, beschreibt diese Theorie die Sprache als „ein widerspruchsfreies, abstraktes Repräsentationssystem“, wobei die Repräsentationen als Fähigkeit zur Speicherung und Aktivierung des Gespeicherten verstanden werden (vgl. R. Tracy, 1991: 4 u. 61). Die Arbeiten, die diese linguistische Theorie (oder ihre späteren, erweiterten und revidierten Versionen – ein Überblick der linguistischen Theorien Chomskys bei R. Tracy 1991: 9) als Ausgangspunkt für ihre Überlegungen betrachten, sind natürlich zu zahlreich, als daß man hier einen angemessenen Überblick präsentieren könnte. Statt dessen werden im folgenden nur einige von ihnen erwähnt.

Chomskys Nachfolger haben in seine Theorie der generativ-transformativen Grammatik (G.-T.G. = das System syntaktischer Regeln, das das Kind im Laufe seiner Sprachentwicklung beherrscht) die Aspekte von semantischen Regeln miteinbezogen und eine Theorie der generativen Semantik erarbeitet. Unter dem Einfluß

Chomskys entstanden auch Theorien, die sich auf den Begriff *der Universellen Grammatik* stützen. Die Universelle Grammatik wird hier als eine angeborene Sprachstruktur angesehen, die Eigenschaften der Sprache als Eigenschaften der Grammatik, d.h. als eine Menge formaler und substantieller Universalien erfaßt. Formale Universalien betreffen Typen von Regeln und Regelbeschränkungen; substantielle Universalien stellen das theoretische Vokabular, aus dem die einzelsprachliche Grammatik wählen kann. Auf dem Konzept der Universellen Grammatik basieren, wie oben erwähnt, mehrere Theorien und Hypothesen zum Spracherwerb. Eine genaue kritische Auswertung dieser Theorien findet sich bei M. Verrips (1990) und R. Tracy (1991: 7f.). In Anlehnung an diese Übersichten werden sie im folgenden kurz besprochen:

Die Vertreter der Reifungshypothese (*maturation*) gehen davon aus, daß eine konkrete Sprache im Laufe der kindlichen Entwicklung erscheint, genauso wie es laufen lernt oder Zähne bekommt. Die Sprache ist ein Ergebnis der kindlichen Reifung und das Sprachlernen hat eigentlich keine Bedeutung oder ist sogar unmöglich, bevor das Kind ein entsprechendes Stadium in seiner Entwicklung erreicht. Die Kontinuitätshypothese (*continuity*) vereinigt theoretische Ansätze, die besagen, daß die Strukturen und Beschränkungen der UG von Anfang an die Sprache des Kindes determinieren, und sich auf die Erklärung der Tatsache konzentrieren, warum die Sprache (die Grammatik) des Kindes anders ist als die des Erwachsenen. Eine der möglichen Lösungen dieser Frage bietet die *Lexical Learning Hypothesis* (N. Chomsky 1989). Diese Hypothese besagt, daß das Kind im Prozeß des Spracherwerbs nur lexikalische Einheiten und ihre (morphologischen und syntaktischen) Eigenschaften erwirbt. Mit diesen Einheiten füllt das Kind die Strukturen seiner UG aus:

The acquisition of language is nothing but the acquisition of lexical items and their properties. Those properties allow the child to fill the principles of UG. (M. Verrips 1990: 18).

Die zweite Gruppe bilden kognitive Theorien. Die „kognitive Wende“ fand in den USA in den 60er Jahren statt (G. Kegel 1987: 188). Neue Themen und Ideen entstanden u.a. unter dem Einfluß der Informationstheorie, Kybernetik, Linguistik und der kognitiven Psychologie. Die Sprache wurde in der kognitiven Forschung als ein Bestandteil der menschlichen Kognition beschrieben; sie kann auf die Kognition einwirken oder aus der Kognition abgeleitet werden. Zu den kognitiven Sprachentwicklungstheorien, die auf der linguistischen Forschung basieren, gehört u.a. die Theorie, die das Kind als Sprachhypothesengenerator versteht. Dieser Gedanke erwies sich jedoch als wenig produktiv, und so wand sich die kognitive Spracherwerbsforschung der kognitiven Psychologie zu. Viele Untersuchungen aus diesem Bereich gründen sich auf das Piagetsche Konzept der Entwicklung von Sprache und Denken (siehe auch Kap. 1.3.4.). Der Spracherwerb wurde als Vorgang dargestellt, der auf der kognitiven Entwicklung insbesondere der Symbolfunktion basiert. Sensomotorische Operationen wurden auf den Beginn des Spracherwerbs – die Entwicklung der Wortbedeutungen und der semantischen Struktur bezogen. Aus den Ergebnissen der sensomotorischen Entwicklung wie Objektkonstanz, Raum und

Kausalität sollten semantische Einheiten wie Akteur, Aktion und Objekt, sowie zeitliche und räumliche Bestimmungen folgen, die sich in syntaktisch einfachen Äußerungen (Zwei-Wort-Sätzen) widerspiegeln⁶.

Vertreter der kognitiv orientierten Spracherwerbsforschung nehmen in ihren Arbeiten ebenfalls an, daß es bestimmte angeborene Universalien in der sprachlichen Entwicklung gibt. Diese Universalien sind aber mit den Prinzipien der Universalen Grammatik nicht gleichzusetzen. Die von D.I. Slobin (1985b) im Rahmen seiner LMC-Theorie (LMC = The Language-Making Capacity) vorgeschlagenen Universalien lassen sich als ein Satz von angeborenen Verarbeitungsstrategien interpretieren, die für die Konstruktion einer Sprache, d.h. für die Perception, die sprachliche Analyse und für die Sprachproduktion, die zur Entwicklung eines wohlgeformten Sprachsystems führen, notwendig sind. Diese Verarbeitungsstrategien nennt Slobin „operating principles“ (D.I. Slobin 1985b: 1159f.). Slobins Annahme, daß die „operating principles“ universell und gegenüber der sprachlichen Erfahrung des Kindes primär sind, stützt sich auf die in seiner breit angelegten, cross-linguistischen Untersuchung bestätigte Tatsache, daß in allen Sprachen der Welt die frühen kindlichen Grammatiken (BCG = Basic Children's Grammars) große Ähnlichkeiten aufweisen und daß alle Kinder ähnliche Stadien in ihrer sprachlichen Entwicklung durchlaufen.

Auch Hermine H. Sinclair-de Zwart, eine Vertreterin der Piagetschen Genfer Perspektive, argumentierte, daß Kinder mit universellen kognitiven Funktionen ausgestattet sind (und nicht mit linguistischen Universalien), daß es universelle Strukturen des Denkens gibt und daß diese kognitiven Strukturen den Spracherwerb erklären:

the child must possess cognitive structures which make it possible for him to assimilate the base rules (H. Sinclair 1970: 124).

Die Kognitivisten unterstreichen in ihren Theorien die Bedeutung des Lernprozesses und der Lernfähigkeiten des Kindes für den Spracherwerb und stehen damit in einem Widerspruch sowohl zu den radikalen nativistischen Theorien, die den Spracherwerb ausschließlich durch genetisch determinierte Entwicklung der angeborenen Sprachstruktur erklären, als auch zur behavioristischen Position:

the organism does not develop in a strictly pre-programmed way, nor is it passively submitted to the influence of environment; there is a constant interaction and, mostly importantly, there are endogenous self-regulatory mechanisms which assure the organism's adaptation. (H. Sinclair 1979: 122)

Die dritte Gruppe bilden Theorien, die aufgrund soziolinguistischer Forschung entstanden sind. Die Untersuchung von sozio-kulturellen Faktoren beim Sprachgebrauch geht auf die Theorie der Sprachfunktionen von Karl Bühler sowie auf die Theorie der Sprechakte von J.L. Austin u. J.R. Searle zurück (vgl. Kap. 1.3.5.). Von diesem Standpunkt aus kann keine Sprachäußerung außerhalb ihres Kontextes analysiert werden. Ein Bestandteil jeder Äußerung ist nämlich die Absicht des Sprechers, mit welcher er die Äußerung macht, und welche nur kontextbezogen (situati-

⁶⁶ Eine Übersicht der Untersuchungen aus diesem Gebiet gibt G. Kegel (1987: 189ff).

onsbezogen) vom Hörer interpretiert werden kann. Die Fähigkeiten, die Absichten sprachlich auszudrücken sowie sie richtig zu verstehen, lassen sich im Rahmen der *kommunikativen Kompetenz* (Terminus von D.Hymes – s. D. Hymes 1971: 4ff) erklären.

Das Kind, das eine Sprache lernt, muß also nicht nur die sprachliche Kompetenz (Terminus von Chomsky) entwickeln, sondern auch bestimmte pragmatische Regeln beherrschen, die es ihm ermöglichen, zwischen verschiedenen Varianten der Äußerungen (Bitte, Drohung, Kritik u.s.w.) zu differenzieren. Das lernt das Kind durch Interaktion mit seiner Umwelt, die der Gegenstand vieler neuester Untersuchungen aus dem Bereich der Spracherwerbsforschung ist. Es ist ein äußerst umfangreiches Gebiet, das viele Aspekte der bisherigen Forschungsergebnisse zusammenfaßt und auswertet. Der Spracherwerb wird als ein komplexer Prozeß der Entwicklung emotionaler, sozialer, perzeptiver, motorischer, neurologischer, kognitiver und linguistischer Fähigkeiten beim Kind verstanden (J. Locke 1995: 277). Alle diese Fähigkeiten sind integrale Bestandteile dieses Prozesses. In einem so breit gefaßten Konzept der sprachlichen Entwicklung münden sowohl linguistische Theorien, die das Erscheinen von linguistischen Formen und Regeln zu erklären versuchen, als auch kognitive Theorien, die die für die Sprachentwicklung nötigen kognitiven Mechanismen untersuchen, als auch neurolinguistischen Theorien, die den Spracherwerb und die neuro-anatomische und neuro-physiologische Entwicklung des Menschen vergleichen.

Der Fortschritt im Bereich der Sprachentwicklungsforschung wurde auch vorangetrieben durch die Wende in der Ansicht, was die menschliche Sprache nach ihrem Wesen eigentlich ist. Heute finden wir immer öfter die Meinung (vgl. Grucza 1993a, 1993b, J. Locke 1995), daß die Sprache gar nicht als „ein ideales Regelsystem“, als eine Struktur oder ein Objekt verstanden werden soll, das unabhängig vom Menschen existiert und vom Kind angeeignet oder internalisiert wird, sondern daß die Sprache eine menschengespezifische angeborene Eigenschaft oder Fähigkeit ist, die entwickelt werden muß (vgl. auch Kap. 1.1.). Der Entwicklungsprozeß vollzieht sich einerseits aufgrund genetisch determinierter Veränderungen im menschlichen Gehirn, in einer genetisch determinierten Reihenfolge (vgl. F. Grucza 1993b: 38), und andererseits durch Übungs- und Lernfähigkeiten des Kindes, unter dem Einfluß seiner direkten Umgebung.

Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, wenn ich versuchte, alle Aspekte der einzelnen Theorien aufs Genaueste zu analysieren. Ich konzentriere mich daher nur auf ausgewählte Aspekte der sprachlichen Entwicklung: Als Sprachwissenschaftlerin habe ich mich auf die Entwicklung der linguistischen Fähigkeiten beim Kind konzentriert und andere (soziale, emotionale, kognitive u.a.) nur dann besprochen, wenn sie einen unmittelbaren Einfluß auf die Sprache des Kindes haben (ich habe z.B. die Entwicklung der Sprechorgane als Faktor beim Lauterwerb berücksichtigt oder den Einfluß von Denkprozessen des Kindes auf die Begriffsbildung analysiert). Zweitens habe ich nach F. Grucza (1993a, 1993b) angenommen, daß man die Sprache nicht getrennt vom Menschen betrachten darf, d.h. daß die Sprache eine menschliche Eigenschaft ist und die sprachliche Entwicklung im Grunde genommen die Entwicklung des Menschen ist. Weiter habe ich nach J. Locke (1995)

die angeborenen Mechanismen im Spracherwerb angenommen. Seiner Meinung nach gilt in der modernen Sprachwissenschaft aufgrund der neuroanatomischen und neurologischen Forschung als bewiesen, daß das Kind ein menschestypisches neurologisches System besitzt, das für die Sprache vorbestimmt ist. Zu dieser „Sprachausrüstung“ gehört u.a. die Fähigkeit des Kindes, vom Beginn seines Lebens an (und vielleicht sogar noch vor der Geburt) auf die menschliche Stimme reagieren zu können (J. Locke 1995: 285). Die menschliche Sprache ist jedoch nicht nur in der Stimme „enthalten“, sondern auch in dem Gesicht und der Gestik. Und eine der ersten Fähigkeiten, die menschliche neugeborene in ihrer Entwicklung manifestieren, ist die Fähigkeit, das Gesicht der Mutter oder anderer Bezugspersonen zu erkennen. Die Tatsache, daß kleine Kinder Gesichter anderen komplexen Stimuli vorziehen (N. Chomsky 1971: 427/ J. Locke 1995: 285), würde auch für die angeborene „Sprachausrüstung“ sprechen. J. Locke unterscheidet zwei Typen von Spracherwerbsmechanismen – die SSC – *specialisation of social cognition* und den GAM – *grammatical analysis module* (J. Locke 1995: 295f). Die SSC ermöglicht dem Kind aktive Anteilnahme am sozialen Leben durch die Aneignung eines „Arbeitswortschatzes“ (*working vocabulary*). Zum Arbeitswortschatz gehören solche Ausdrücke wie „*stop it*“, „*go away*“, „*I want it*“, „*give me*“, die vom Kind gebraucht, aber nicht reflektiert oder analysiert werden. Die Beherrschung von Regeln und Repräsentationen ermöglicht dem Kind dagegen der GAM, der für die Analyse von Sprachbeispielen verantwortlich ist.

Ich vertrete jedoch keine radikale nativistische Position – im Prozeß des Spracherwerb darf meiner Meinung nach die Bedeutung vom Lernen und Üben nicht unterschätzt werden. Das Kind lernt nämlich nach und nach, wie es seine Sprachäußerungen u.a. als Kommunikationsmittel immer besser einsetzen kann, d.h. wie es seine Sprachproduktion und sein Sprachverständnis perfektionieren kann (vgl. F. Grucza 1993a: 154). In diesem Kontext müssen auch spezifische mütterliche (elterliche) Verhaltensweisen in der Interaktion mit dem Kind und die Rolle der direkten Umgebung des Kindes (in der behavioristischen Terminologie – die Bedeutung von Reiz, Verstärkung, Gestaltungsprozeß und Reizkontrolle) genau untersucht werden. Wie oben erwähnt ist die Interaktion zwischen dem Kind und seiner Umgebung dank der (angeborenen) Reaktionsbereitschaft des Kindes auf menschliche Stimmen und Gesichter möglich. Die Interaktion besteht einerseits in den Reaktionen des Kindes auf Reize seitens der Erwachsenen und andererseits in dem spezifischen Verhalten der Erwachsenen dem Kind gegenüber. In der Literatur wird auf die Existenz ganz bestimmter sprachlicher Varianten oder Register hingewiesen, die *Ammensprache*, *Motherese* oder *Baby Talk* genannt werden. Dieser spezifischen Sprachvarianten bedienen sich Erwachsene und auch ältere Kinder im Umgang mit jüngeren Kindern. Die charakteristischen Eigenschaften dieser Register sind: phonologische, syntaktische und semantische Simplifizierungen, Rückmeldeverfahren, wie Fragen, Wiederholungen, Erweiterungen oder Ergänzungen kindlicher Äußerungen u.v.a. Diese sprachlichen Verfahrensweisen, auch unter dem Begriff *Feinabstimmung* oder

fine-tuning zusammengefaßt, sowie ihr Einfluß auf den Spracherwerb ist Gegenstand vieler Untersuchungen⁷.

Zusammenfassend könnte man sagen, daß der Spracherwerb ein komplexer Prozeß ist, der unter verschiedenen Aspekten untersucht werden kann. Erstens muß das Kind lernen, Äußerungen zu produzieren, die mit den Regeln der Grammatik übereinstimmen. Zweitens muß das Kind die Fähigkeit erwerben, etwas zu meinen und auf etwas zu verweisen, d.h. es muß den Umgang mit der Bedeutung von Äußerungen lernen. Und drittens muß das Kind verstehen, wie man sprachlich handelt, d.h. es erwirbt eine Sprechhandlungskompetenz, mit deren Hilfe es „sich mit anderen erfolgreich verständigt, mit ihnen sozial handelt“ (H. Ramge 1975: 12).

In den nächsten Kapiteln meiner Arbeit versuche ich daher zu analysieren, wie Spracherwerbsprozesse auf der Ebene der Grammatik (Syntax, Morphologie, Phonologie), der Semantik und der Fähigkeit zum sprachlichen Handeln verlaufen.

1.3. Zur Entwicklung der Kindersprache

1.3.1. Das phonetische und phonologische System

Obwohl die Literatur über die Sprachentwicklung des Kindes im Bereich der Phonetik und Phonologie sehr umfangreich ist, weisen einige Autoren immer noch auf die Mängel dieser Beschreibungen und auf das Fehlen endgültiger Antworten auf fundamentale Fragen zum Lauterwerb hin⁸.

Um die Schwierigkeiten bei der Beschreibung der kindlichen phonetischen und phonologischen Entwicklung sowie bei der Aufstellung einer allgemein geltenden Theorie zum Phonetik- und Phonologieerwerb zu erfassen, muß man zuerst die Geschichte der Forschung in diesem Bereich zu analysieren versuchen:

Eine Übersicht der Geschichte der Forschung im Bereich der Phonetik und Phonologie

Das Interesse für die sprachliche Entwicklung war von Anfang an eng mit dem Interesse für den Lauterwerb verbunden. Schon im 19. Jh. beobachteten viele Wissenschaftler aufmerksam die ersten Wörter der Kinder und versuchten Schlußfolgerungen für die gesamte Sprachentwicklung zu ziehen⁹. Die erste Hypothese über den Lauterwerb entwickelte F. Schultze (1971 /1880/). Nach seinem phonetischen Gesetz, das er anhand eigener Daten aufstellte und von den Beobachtungen anderer Wissenschaftler bestätigt sah, beginnt der kindliche Lauterwerb mit den Lauten, die artikulatorisch den geringsten physiologischen Aufwand fordern, und geht dann

⁷ eine kritische Auseinandersetzung mit diesem Problem sowie eine Literaturübersicht findet sich bei R. Tracy (1990: 23ff).

⁸ vgl. z.B. I. Schleier (1996: 122f.), P. Łobacz (1996: 11f.).

⁹ eine Übersicht der frühen Arbeiten zum Lauterwerb findet sich bei Franke (1971: 42).

schrittweise zu den Lauten, die eine größere Anstrengung bei der Produktion beanspruchen. Aber erst Roman Jakobson (1964, 1971 /1941/) verdanken wir eine einheitliche Theorie zum Lauterwerb, die versucht, die gesamte phonetische und phonologische Entwicklung des Kindes zu erklären. Jakobson suchte nach Gesetzen, die die sukzessive Beherrschung der Phoneme erklären und stellte die Hypothese auf, daß die Aneignung des Phonemsystems dem Grundsatz des maximalen Kontrastes folgt und „vom Einfachen und Homogenen zum Abgestuften und Differenzierten vorschreitet“ (R. Jakobson 1971: 14). Er ging davon aus, daß in den Sprachen der Welt maximal 12 Lautoppositionen vorkommen (z.B. stimmhaft – stimmlos, vibrierend – nicht-vibrierend, nasal – oral, mouliert – nicht-mouliert usw.) und daß in jeder Sprache nur einige von diesen Oppositionen für die Unterscheidung zwischen Phonemen relevant sind. R. Jakobson vertritt die These, daß Gegensätze, die in den Sprachen der Welt verhältnismäßig selten vorkommen, zu den spätesten lautlichen Erwerbungen des Kindes gehören. Je sprachspezifischer bestimmte Laute sind, desto später tauchen sie im Phonemerwerbprozeß auf.

Die strukturalistische Theorie von Jakobson, obwohl von vielen Einzelbeobachtungen in ihrer Gültigkeit nicht bewiesen¹⁰, erwies sich für die Kindersprachforschung im Bereich der Phonetik und Phonologie als wegweisend und äußerst fördernd. Dies zeigt deutlich die Tatsache, daß auch viele moderne Untersuchungen zur phonetischen und phonemischen Entwicklung auf seine Theorie gegründet werden. Sie lassen sich im allgemeinen in zwei Gruppen aufteilen: Die einen Untersuchungen bestätigen die Jakobsonschen Regeln, und die anderen weisen auf einige kritische Einwände hin, stehen jedoch nicht im Widerspruch zu ihnen¹¹.

In der Kindersprachforschung, die sich, wie es im letzteren Kapitel dargestellt wurde, unter dem direkten Einfluß der Linguistik entwickelt hat, entstanden auch andere erwähnenswerte Theorien zum Lauterwerb. Zu den wichtigsten gehören die behavioristische, die generative und die prosodische Theorie¹².

Einer der Anhänger der behavioristischen Richtung in der Linguistik ist D.L. Olmsted (1971 /1966/). Olmsted geht davon aus, daß das menschliche Kind ungefähr ab dem 6. Lebensmonat imstande ist, zwischen dem Schreien oder Weinen und den Lauten der menschlichen Sprache zu unterscheiden. Ab diesem Moment wirkt die sprachliche Produktion der Umgebung des Kindes als Verstärkung. Gleichzeitig wird das Kind auch teilweise durch seine eigene Sprechproduktion zur weiteren sprachlichen Aktivitäten motiviert. Olmsted bemerkte, daß der Prozeß des Phonemerwerbs allmählich verläuft – von unvollkommenen Versuchen zu den der Erwachsenensprache ähnlichen Lautproduktionen.

Die Theorie der natürlichen Phonologie (der generativen Phonologie) entstand unter dem Einfluß der Ansichten von N. Chomsky. Im Rahmen dieses Ansatzes wird

¹⁰ vgl. z.B. W. Leopold (1971a: 136f.), S. Ervin-Tripp (1973, hier nach Schönflug 1977: 60).

¹¹ vgl. z.B. I. Schleier (1996: 131), E. Oksaar (1987c: 168), P. Łobacz (1996: 12), Menn und Stoel-Gammon (1995: 348).

¹² eine Übersicht der modernen Theorien zur Entwicklung der Phonetik und Phonologie beim Kind – siehe P. Łobacz (1996: 34f.).

die Tatsache unterstrichen, daß in verschiedenen Sprachen dieselben Lautproduktionen in der Lallperiode (und auch in dem Stadium der ersten „sinnvollen“ Wörtern) vorkommen, was die These über biologisch determinierte Sprachfähigkeit zu bestätigen scheint (R.D. Kent/ G. Miolo 1995: 318). In Anlehnung an den von Chomsky eingeführten Begriff „Spracherwerbsmechanismus“ nehmen die Anhänger dieser Theorie einen angeborenen Phonemerwerbsmechanismus an, der den Erwerb phonologischer Regeln einschließt (vgl. *Encyklopedia jezykoznawstwa* 1993: 153).

Der prosodische Gesichtspunkt wird z. B. von Neilson V. Smith (1973) repräsentiert. Er betrachtet die kindliche Phonologie einerseits als „eine Funktion der Erwachsenensprache“ und andererseits als „ein unabhängiges System“, das unabhängig von der Erwachsenensprache erforscht werden muß.

Aus dieser kurzen Übersicht zur Geschichte der Forschung im Bereich der phonetischen und phonologischen Entwicklung geht deutlich hervor, daß die meisten und die umfangreichsten Untersuchungen auf diesem Gebiet aus dem englischen Sprachraum stammen. Eine gute Übersicht über die wichtigeren Arbeiten finden wir bei McNeill (1970), N.V. Smith (1973) und Ingram (1976); die neuesten Untersuchungen werden von R.D. Kent/ G. Miolo (1995) besprochen. Für die russische Sprache gilt die Arbeit von Schwachkin (1948, hier nach U. Schönpflug 1977) als die vollständigste; für das Deutsche fehlt eine systematische Untersuchung des Phonemerwerbs (I. Schleier 1996: 131), dasselbe gilt auch für das Polnische (vgl. P. Łobacz 1996).

Die Chronologie des Lauterwerbs

Bevor man die Reihenfolge der Phoneme, die von den Kindern erworben werden, bespricht, muß man kurz die Entwicklung des Kindes von Geburt an, d.h. in der sog. präsprachlichen Periode seines Lebens, schildern. Sie dauert ungefähr bis zum Ende des ersten Lebensjahres. Genauere Untersuchungen ergaben, daß in allen Sprachgemeinschaften die Kinder dieselben Stadien der phonetischen und phonologischen Entwicklung durchlaufen (L. Menn/ C. Stoel-Gammon 1995: 337). Im Laufe des ersten Lebensjahres des Kindes lassen sich zwei Phasen erkennen: die erste Phase umfaßt ungefähr die ersten vier Monate des Lebens und ist durch reflexive, vegetative Lautproduktionen gekennzeichnet¹³. Für die zweite Phase – die Periode des Lallens – sind Äußerungen mit klaren syllabischen Strukturen und Intonationsmustern charakteristisch: Das Kind fängt an, vokalähnliche und konsonantenähnliche Laute in längeren, sich wiederholenden Folgen zu produzieren. Typisch für das Lallen sind Silben und Silbenfolgen mit Konsonant-Vokal-Struktur (z.B. *ba, da, bababa, dada-da*). Dieses Stadium dauert ungefähr bis zum 12. Lebensmonat, d.h. bis das Kind seine ersten „sinnvollen“ Wörter zu gebrauchen beginnt. Die für die Lallperiode charakteristischen Lautklassen und -strukturen sind für verschiedene Sprachen und verschiedene Kinder sehr ähnlich (C. L. Menn/ C. Stoel-Gammon 1995: 338).

Bis vor kurzem schenkten die Wissenschaftler der Lallperiode (als einer nicht sprachlichen Phase im Leben des Menschen – vgl. z. B. R. Jakobson 1971) keine

¹³ vgl. R.D. Kent/ G. Miolo 1995: 324–325, J. Locke 1995: 283.

besondere Aufmerksamkeit. Erst in den letzten Jahren wurde die Hypothese in Betracht gezogen, daß der Lauterwerb im Lallstadium bereits eine mehr oder weniger gezielte Vorbereitung auf den späteren Erwerb von Phonemen der Umgebungssprache sei. Man nimmt an, daß in dieser Phase das Kind allgemeine Fertigkeiten lernt, die für die Artikulation notwendig sind, z.B. die Koordination der Bewegungen von Sprechorganen (Lippen, Zunge usw.) und das Benutzen des Luftströms.

Im Laufe des ersten Lebensjahr entwickeln sich die Sprechorgane des Kindes - die Sprechorgane eines Neugeborenen, die sich anatomisch gravierend von den eines Erwachsenen unterscheiden, beginnen sich im Alter von 4 Monaten zu entwickeln und werden den Sprechorganen des Erwachsenen immer ähnlicher (R.D. Kent/ G. Miolo 1995: 306f.). Die anatomischen Unterschiede zwischen den kindlichen und erwachsenen Sprechorganen erklären, warum Kinder in der Lage sind, Laute zu produzieren, die für Erwachsene äußerst schwierig oder gar unmöglich auszusprechen sind. Jakobson vermutete, daß Säuglinge ein universelles Lautrepertoire produzieren, aus dem sie dann die Phoneme ihrer Erwerbssprache herausfiltern. Diese Annahme konnte jedoch in der modernen Kindersprachforschung als falsch nachgewiesen werden (I. Schleier 1996: 131). Im Lallstadium wird aber vom Kind ein umfangreicher Bestand an Lauten geäußert, die teilweise in seiner sprachlichen Umgebung überhaupt nicht vorkommen, dh. die nicht zum Repertoire der Muttersprache des Kindes gehören. Von einigen Kindersprachforschern wird daher angenommen, daß alle Laute, die beim Sprechen erforderlich sind, vom Kind im Stadium des Lallens geäußert werden (vgl. H. Ramge 1975: 59, N.V. Smith 1973: 4). Eine genaue Untersuchung des Lautrepertoires, das vom Kind in dieser Phase geäußert wird, ist jedoch mit vielen Schwierigkeiten verbunden. Am besten sieht man das am Beispiel von teilweise widersprüchlichen Ergebnissen einiger Untersuchungen zum Vokalsystem in der Lallperiode, die von R.D. Kent und G. Miolo (1995: 312f.) dargestellt wurde.

In der Forschung zum Konsonanten-System konnten die meisten konsonantenähnlichen Laute, die in dieser Periode bei den meisten Kleinkindern vorkommen, als Verschlusslaute, Nasale und Gleitlaute identifiziert werden. Frikative, Affrikaten und Liquide, sowie Konsonantenverbindungen sind äußerst selten (J. Locke 1995: 283). In amerikanischen Untersuchungen wurden 12 Konsonanten, die in der kindlichen Lautproduktion der Lallperiode am meisten vorgekommen sind, festgestellt (L. Menn/ C. Stoel-Gammon 1995: 338). Dieselben Laute wurden auch mit 11–12 Monaten von den Kindern produziert. Diese Tatsache scheint die These, die in der modernen Kindersprachforschung immer populärer wird (wenn auch nicht allgemein akzeptiert – siehe R.D. Kent/ G. Miolo 1995: 315), nämlich, daß zwischen dem Lallen und dem eigentlichen Sprechen eine direkte Verbindung besteht, zu bestätigen. In vielen neuesten Untersuchungen konnte festgestellt werden, daß erstens die ersten Worte des Kindes dieselbe Lautstrukturen haben wie die meistwiederholten Lautproduktionen der Lallperiode, und zweitens, daß der Fortschritt des Kindes in der späteren Phase der Sprachentwicklung um so besser ist, je besser (qualitativ und quantitativ) sein Lallen war (J. Locke 1995: 284, L. Menn/ C. Stoel-Gammon 1995: 339). Für einige Wissenschaftler gilt es daher als bewiesen, „ *that infant voca-*

lizations are continuous with later development of spoken language” (R.D. Kent/ G. Miolo 1995: 332).

Am Ende des ersten Lebensjahres (zwischen dem 9. und 12. Lebensmonat) beginnt die Phase des eigentlichen Sprechens, in der das Kind sehr schnell lernt, Unterschiede zwischen Sprechlauten wahrzunehmen und diese Unterschiede bei der sprachlichen Kommunikation selbst zu verwenden. In dieser Zeit setzt die Entwicklung von Phonemen der Umgebungssprache ein. Wie schon gesagt wurde, stammt eine systematische Analyse des Phonemerwerbs der dritten Periode vom Linguisten Roman R. Jakobson (1964, 1971 /1941/), der seinen theoretischen Ansatz auf der Theorie der distinktiven Merkmale und des maximalen Kontrastes gründete. Die Kinder erwerben seiner Meinung nach nicht die einzelnen Phoneme der Muttersprache, sondern Oppositionen, die in der Sprache der Umgebung für die Unterscheidung zwischen Phonemen relevant sind. Die Entwicklung des phonetischen Systems der Kindersprache stellt Jakobson in Form einer Tabelle dar, die nacheinander folgende und einander implizierende Reihen zeigt (R. Jakobson 1964: 94, vgl. auch D. McNeill 1970: 137). Jakobson postulierte den universalen Charakter dieser Reihenfolge und behauptete, daß die Kontraste, die in relativ vielen Sprachen der Welt vorkommen, früher gelernt werden als diejenigen, die nur selten sind¹⁴.

In vielen Arbeiten finden die Erkenntnisse Jakobsons ihre Bestätigung¹⁵. Manche Daten jedoch, die gegenwärtig verfügbar sind, erlauben eine kritische Stellungnahme.

Jakobson berücksichtigte nicht alle Laute, die im frühen Repertoire des Kindes vorkommen: Leopold beobachtete bei seiner älteren Tochter im Alter von 1,1 Jahren den bilabialen englischen Laut [w], der als Frikativ fungierte (W. Leopold 1971a: 138). Ingram schrieb, daß auch die Laute [f] und [h] in den ersten kindlichen Worten zu hören waren, die laut Jakobson erst viel später erscheinen sollten (Ingram, 1976, 17). Viele kritische Anmerkungen zu der Theorie von Jakobson bringt Els Oksaar, deren Ergebnisse sie zu völlig anderen Schlußfolgerungen veranlaßten. Ihrer Meinung nach lernt das Kind nicht die phonologischen Kontraste, sondern eher „die Wörter kontrastiert“. Es werden nämlich die Laute und Lautkombinationen (auch schwierige) leichter und schneller in den Wörtern gelernt, die das symbolisieren, was das Kind besonders gern hat oder wofür es sich besonders interessiert. Sven - der Sohn von E. Oksaar – hat im Alter von 30 Monaten die Automarke „NSU Prinz“ immer richtig ausgesprochen, sonst ersetzte er [nts] durch [ns]; seine Lieblingspeise, schw. *dillköt* [diltso] hatte von Anfang an eine stabile phonetische Form, während in allen anderen schwedischen Wörtern [ts] vermieden oder durch [s] ersetzt wurde. Dies zeigt, postuliert Oksaar, „daß man auch beim Lauterwerb mit einem Komplex von Steuerungsfaktoren rechnen muß und von Anfang an die Einwirkung des semantischen Systems und des Kommunikativ-Funktionalen bei der Sprache berücksichtigen muß“ (E. Oksaar 1972: 195).

¹⁴ vgl. V. Ruke-Dravina in U. Schönplflug 1977: 60, R. Jakobson 1971: 12, H. Ramge 1975: 62.

¹⁵ vgl. H. Ramge 1975: 61f., P. Herriot 1974: 162f, D.I. Slobin 1974: 67f., G. List 1972: 23f., W. Leopold 1971a: 137f.

Oksaar geht davon aus, daß Kinder diejenigen Kontraste am schnellsten lernen, die für die Kommunikation in einer bestimmten sprachlichen Umgebung relevant sind, und nicht diejenigen, die in den Sprachen der Welt am häufigsten vorkommen. So lernen die estnischen Kinder relativ früh die Unterscheidung: kurz, lang, extralang. Im Estnischen begegnen wir nämlich dem äußerst seltenen Fall, daß sowohl Vokale als auch Konsonanten mit drei Quantitätsstufen vorkommen, die phonematische Funktionen haben. Im Alter von 2,1–2,3 war dieses Quantitätssystem bei 6 untersuchten estnischen Kindern völlig ausgebildet, während das gesamte Lautsystem zur gleichen Zeit noch nicht ausgebaut war (E. Oksaar 1987c: 172).

Eine andere Erklärungsmöglichkeit für die Wortformen, die nicht den Produktionsbeschränkungen unterliegen, die für ein bestimmtes Entwicklungsstadium des Kindes typisch sind, und ihrer Standardform näherkommen als andere Wörter (= die progressiven phonologischen Idiome) bieten die Zwei-Lexika-Modelle, die in den letzten Jahren in mehreren v.a. kognitiv orientierten Arbeiten beschrieben werden¹⁶. Diese Modelle sehen zwei getrennte Wortspeicher vor: Der eine, das Input-Lexikon, enthält lexikalische Repräsentationen, die bei der Wahrnehmung und dem Verstehen von Äußerungen angewandt werden. Der zweite, das Output-Lexikon, ist für die Produktion von Wortformen zuständig. Phonologische Idiome werden im Zwei-Lexika-Modell dadurch erklärt, daß der kindlichen Artikulation in diesem Fall nicht eine lautliche Repräsentation im Output-Lexikon, sondern eine entsprechende Repräsentation im Input-Lexikon zugrundeliegt (E. Kaltenbacher 1990: 144f). Das Zwei-Lexika-Modell soll auch dazu dienen, die häufig beobachtete Diskrepanz zwischen den Fähigkeiten des Kindes bei der Wahrnehmung von Wortformen und ihrer Produktion zu erklären.

Untersuchungen zum Lautverständnis der Kinder

Man verspricht sich Aufschlüsse über das Wissen der Kinder um den Bestand der Phoneme in der Umgebungssprache und um die phonologischen Regeln ihrer Sprache von Untersuchungen der Lautwahrnehmung bei kleinen Kindern. Nach Auffassung mancher Autoren (N. Chomsky, M. Halle und anderer Generativisten) entfaltet das Kind im Laufe seiner Entwicklung ein Wissen über die Regeln der Lautfolgen, ähnlich wie das Wissen über die Regeln der Grammatik. Und – ähnlich wie beim Erwerb der Grammatik (vgl. R. Golinkoff/ K. Hirsch-Pasek 1995, für Syntax und T. Roeper 1973, für Morphologie) – eilt das Verständnis der Lautproduktion voraus.

Die Analyse des Lautverständnisses und der Lautwahrnehmung war der Forschungsgegenstand vieler Forscher. Schwachkin (1948, hier nach U. Schönpflug, 1977 63f., vgl. auch O.K. Garnica 1973: 215, E. Ingram 1976: 22) entwickelte eine Versuchstechnik, die ihm erlaubte, Differenzierungen in der Wahrnehmung von Lauten bereits bei einjährigen Kindern zu erfassen. Garnica, die in ihrer Forschung Schwachkins Methode angewandt hat, stellte u.a. fest, daß Kinder, die älter sind als 1,10 Jahre, imstande sind, die meisten Oppositionen ihrer Sprache wahrzunehmen,

¹⁶ eine Übersicht der Arbeiten findet sich bei E. Kaltenbacher (1990: 114).

obwohl sie noch lange nicht alle Laute und Lautkombinationen richtig aussprechen können. Das bedeutet, daß die Diskrimination der Phoneme früher beginnt als der Erwerb phonetischer und phonologischer Regeln. Dies zeigen folgende Beispiele (vgl. auch das Zwei-Lexika-Modell):

U. Schönplflug (1977: 61):

Ein Kind fragt, ob es mit zum „Kadussell“ gehen darf. Ein älteres Kind neckt es, indem es seine unvollkommene Aussprache nachahmt: „Er möchte gern zum Kadussell gehen“. Das jüngere Kind engeget heftig: „Nein, du sagst es nicht dichtig!

D.I. Slobin (1974, 71):

Kürzlich sagte mir ein drei Jahre altes Kind, daß sein Name Litha sei. Ich antwortete: „Litha?“ „Nein, Litha“. „Oh, Lisa?“ „Ja, Litha“.

N. V. Smith (1973, 137):

„NVS: What does [maus] mean?

A: Like a cat.

NVS: Yes: what else?

A: Nothing else.

NVS: It's part of you.

A: (disbelief)

NVS: It's part of your head.

A: (fascinated)

NVS: (touching A's mouth) What's this?

A: [maus]”

Der Erwerb von Kombinationsregeln

Mit dem Erwerb der Phoneme baut das Kind gleichzeitig auch ein Wissen darum auf, welche Phonemkombinationen in seiner Sprache üblich sind (d.h. als aussprechbar gelten). Das bedeutet, daß das Kind mit dem Erwerb der richtigen Aussprache (der phonetischen Regeln) gleichzeitig ein System phonologischer Regeln erwirbt. Das Kind lernt also die Kombinationsregeln für Phoneme und Silben.

Schon in der Lallperiode erscheinen in der kindlichen Lautproduktion frühe syllabische Strukturen: es sind die Muster KV (Konsonant – Vokal) und ihre Reduplikationen: „baba“, „dididi“ (W. Leopold 1971a: 137). Im Stadium des eigentlichen Sprechens herrschen anfangs dieselben Typen vor: KV und KVKV, die Muster V und VK treten aber auch auf (H. Ramge 1975: 63). Ungefähr 3 Monate nach dem Erscheinen der ersten Silben wird das Muster KVK als dritte Kombinationsregel erworben, dann auch weitere Kombination KV + KVK = KVKVK.

Außer den oben genannten Silbenmustern kommen in der Kindersprache auch andere Kombinationen vor: so haben die estnischen Kinder unter den ersten Wörtern häufig die Strukturen VKV: „ema“ (Mutter), „isa“ (Vater) – (E. Oksaar 1987c: 173). R.D. Kent und Bauer (1985, hier nach R.D. Kent / G. Miolo, 1995, 311) analysierten Lautproduktionen von 5 Kindern, die zum Zeitpunkt der Untersuchung 13 Monate alt waren. Sie konnten folgende Silbenstrukturen feststellen:

V (60%) KV (19%) KVKV (8%) VKV (7%) VK (2%) KVK (2%)

Als Illustration der obengenannten Silbenstrukturen kann die Tabelle von E. Ingram (1976: 17 – siehe Abbildung 1) dienen, die die ersten Worte von vier Kindern dokumentiert; sie basiert auf Untersuchungen von Velten, L. Menn, Leopold und E. Ingram.

Eine allgemeine Charakteristik des frühen kindlichen Wortschatzes geben L. Menn/ C. Stoel-Gammon (1995: 340f.). Die frühesten Worte des Kindes sind sporadisch, unsystematisch in ihren Relationen zu den Erwachsenen-Wörtern, äußerst variabel in der Aussprache, und es gibt viele Homonyme. Die Kinder reduzieren erwachsene Wörter auf eine systematische Art und Weise (obwohl nicht alle Sprachproduktionen systematisch sind). Charakteristisch für kindliche Sprachproduktionen sind folgende Merkmale:

- Substitution von Frikativen durch Verschußlaute: [ti] für „see“
- Reduktion von Konsonantenverbindungen zu einem Konsonanten: [pat] für „spot“
- Vermeiden von unakzentuierten Silben: [nae] oder [naenae] für „banana“
- Assimilationen [gak] für „sock“, oder [minz] für „beans“

N.V Smith beschreibt auch in seiner Arbeit die Erscheinung der *cluster reduction* (1973: 166). Er behauptet, daß diese Erscheinung universalen Charakter hat, d.h. daß die Reduktion in der kindlichen Sprechproduktion in allen Sprachen vorkommt, die Konsonantenhäufungen haben.

Ramge beschreibt detailliert die Reihenfolge des Erwerbs der Kombinationsregeln für Silben und Wörter im Deutschen. Es bleibt jedoch die Frage offen, ob man diese Reihenfolge als universal für alle Sprachen und alle Kinder ansehen kann.

Damit wird gleichzeitig angesprochen, ob es überhaupt möglich ist, endgültige Schlußfolgerungen und Generalisierungen im Bereich der kindlichen Phonetik und Phonologie zu formulieren. Trotz der sehr hohen Zahl, der Vielfalt, sowie dem Umfang der gegenwärtig verfügbaren Literatur scheint dies leider unmöglich. Ein Großteil der Schwierigkeiten ergibt sich aus der Tatsache, daß die meisten Untersuchungen und damit die meisten gewonnenen Daten die englische Sprache betreffen (ungefähr 70% – siehe E. Oksaar 1987c: 26). Nicht zu unterschätzen sind dabei auch die Subjektivität der Forscher sowie die unterschiedlichen Methoden der Datenerhebung und -verarbeitung. Oft erlauben sich die Wissenschaftler zu weitgehende Interpretationen ihrer Ergebnisse. Es stellt sich auch die Frage (R.D. Kent/ G. Miolo 1995: 312), welchen Einfluß die spezifische sprachliche Vorbereitung der erwachsenen Forscher darauf hat, welche phonetische Segmente sie in kindlichen Äußerungen wahrnehmen können. Erwachsene Hörer scheinen nämlich Segmente zu hören, die ihren eigenen sprachlichen Erfahrungen entsprechen. Es fehlen Arbeiten, die eine umfassende Darstellung aller Faktoren, die den Spracherwerb und die Sprachentwicklung beeinflussen, bieten. Nicht zu übersehen sind auch die teilweise widersprüchlichen Ergebnisse der Experimente, die sich wahrscheinlich durch individuel-

le Unterschiede in den Sprachen und bei einzelnen Kindern erklären lassen. Dasselbe gilt übrigens auch für den Bereich der Semantik, der Morphologie und der Syntax.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß der Zeitraum von 1,6/2,0 bis 4,0/4,6 im Leben des Menschen die Periode der phonologischen Entwicklung genannt werden kann. Diese Periode ist gleichzeitig das am detailliertesten beschriebene Stadium dieser Entwicklung. Mit ungefähr zweieinhalb Jahren verfügt das Kind schon über alle Vokale seiner Umgebungssprache und über 2/3 des Konsonantenbestandes. Im Alter von 4 Jahren beherrscht das Kind die Mehrheit der Laute seiner Sprache. Manche Kinder gewinnen schon im Alter von 5 Jahren eine vollständige Kontrolle über alle Laute ihrer Muttersprache; man muß aber auch damit rechnen, daß von manchen Kindern diese Etappe der Entwicklung erst im Alter von 7 Jahren erreicht wird:

Krzsesimir im Alter von 5,5 Jahren:

(Antwort auf die Frage: Wie heißt du?): „Ksesimir“,

(Antwort auf die Frage: Wie alt bist du?) : „tsy albo ctery“.

(vgl. auch E. Ingram 1976: 15, P. Łobacz 1996: 31)

1.3.2. Das morphologische System

Die Morphosyntax ist das gesamte System von Kategorien, die zum Ausdruck grammatischer Relationen dienen. Zu diesen Kategorien gehören die Wortfolge (die Syntax) und die grammatischen Morpheme. Es gibt verschiedene Arten von Morphemen: Peters unterscheidet in ihrem Artikel (1995) zwischen *inflectional*, *derivational* und *free-standing morphemes*. Flexionsmorpheme dienen zur Markierung verschiedener grammatischer Kategorien, wie z.B. Singular- und Pluralformen oder Diminutivformen bei Substantiven, Zeitenformen für die Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft oder Möglichkeitsformen bei Verben, Komparativformen bei Adjektiven u.a. Derivationsmorpheme ermöglichen dem Sprecher, neue Wörter aus anderen Wörtern oder Wortstämmen zu bilden: z.B. Substantive aus Verben oder Adjektiven. Zu den „freistehenden“ Morphemen gehören beispielsweise Artikel im Deutschen oder Artikel und Hilfsverben (*do*, *did*) im Englischen.

Die Kinder müssen sich im Laufe ihrer sprachlichen Entwicklung das gesamte System oben erwähnter Kategorien aneignen und insbesondere Lösungen für drei folgende Problembereiche finden (vgl. A. M. Peters 1995: 463):

1. Wie sind die zulässigen Formen zur Markierung bestimmter Relationen (die Allomorphe),
2. An welcher Stelle im Satz werden sie gebraucht (die Distribution der Morpheme),
3. Wozu werden sie gebraucht (die Funktionen der Morpheme).

Im folgenden versuche ich auf zwei grundlegende Fragen Antworten zu finden. Die erste Frage lautet: Wann beginnt das Kind, morphologische Elemente zur Diskriminierung von verschiedenen grammatischen Kategorien in seinen Äußerungen zu verwenden? Und die zweite Frage lautet: Wie lernt das Kind, seine Wörter mit

den nach morphologischen und phonologischen Prinzipien seiner Sprache richtigen Flexionen zu markieren?

Aus vielen Untersuchungen¹⁷ geht hervor, daß Flexionsmorpheme erst relativ spät in der grammatischen Entwicklung des Kindes erzeugt werden, obwohl es Sätzen von Erwachsenen, die Flexionen beinhalten, zu verstehen scheint, lange bevor es selbst imstande ist, diese Flexionen zu produzieren (T. Roeper 1973: 189). Trotzdem vermeiden kleine Kinder Flexionen selbst in imitierten Äußerungen (siehe z.B. „Mutter-Sohn Adam-Konversation“ in: R. Brown/ Bellugi-Klima, 1971, 309). Der flexionslose Zustand in der Entwicklung des Kindes dauert ungefähr ein Jahr lang (bis zum Ende des 2. Lebensjahres). In seiner detaillierten Analyse der Kindersprache schreibt Leopold:

Practically no morphological devices (...) were learned by my daughter during the first two years. Her speech type was isolating. Syntactic relationships were made by word order which generally followed the standard.(...) Occasionally the word on which the interest was centered was placed first. (W. Leopold 1971b: 140).

Das flektionslose Stadium in der Kindersprache notierten ebenfalls C. und W. Stern. Sie bemerkten auch, daß für die Sprachentwicklung des Kindes ein plötzliches Erscheinen von verschiedenen Flexionen charakteristisch ist, daß die Flexion „nicht etwa in deutlicher Aufeinanderfolge ihrer verschiedenen Arten: Deklination, Konjugation, Komparation auftritt, sondern die hauptsächlichsten Kategorien gleichzeitig ergreift“ (C. Stern/ W. Stern 1975/1907, 248). E. Oksaar stellte Ähnliches in der Entwicklung der estnischen Sprache bei ihrem Sohn Sven fest; sie schrieb, daß zwar Ausdrucksmittel der Deklination vor denen der Konjugation vom Kind verwendet wurden, der zeitliche Unterschied jedoch gering war (E. Oksaar 1987c: 197). Gvozdev (1961, hier nach D.I. Slobin 1971: 346f.) findet bei seinem russisch sprechenden Sohn Zhenija folgende Entwicklung des morphologischen Systems: bis etwa 1,10 waren alle (vom Kind benutzten) Wörter merkmalslos (flexionslos), und dann erschienen in einem Monat, zwischen 1,11 und 2,0 auf einmal morphologische Elemente in verschiedenen grammatischen Kategorien, sowohl bei Substantiven als auch bei Verben (z.B. Flexionsendungen zur Unterscheidung von Singular und Plural, zur Markierung der grammatischen Fälle – des Nominativs, Genetivs und Akkusativs, zur Unterscheidung von Präsens- und Vergangenheitsform). R.R. Brown (1973) beschreibt die Entwicklung von 14 Morphemen in der Sprache von drei Kindern. Für seine Untersuchung verwendete R. Brown das Kriterium der Produktion in 90% der Situationen, in denen in der Erwachsenensprache ein bestimmtes morphologisches Element erforderlich ist. Die flexionslose Phase dauerte bei jedem der Kinder unterschiedlich lange, die ersten Morpheme wurden bei Adam im Alter von 2,6 Jahren, bei Sarah von 2,10 und bei Eve von 1,9 notiert. R. Brown ermittelte die genaue Erwerbsfolge der 14 Morpheme – siehe Abbildung 2. Aus seiner Untersu-

¹⁷ z.B. W. Leopold (1971b /1953/), C. Stern/ W. Stern (1975 /1907/), D.I. Slobin (1971 /1965/), E. Oksaar (1987c), R. Brown (1973) u.a.

chung geht hervor, daß trotz geringer Unterschiede in der Reihenfolge des Erwerbs und in dem Alter, in dem einzelne Morpheme bei den Kindern aufgetreten sind, die morphologische Entwicklung ungefähr ein Jahr dauert: bei Adam bis zum Alter von 3,6, bei Sarah bis 4,0 und bei Eve kürzer als bei den anderen Kindern, bis 2,3. Diese Beobachtung stimmt mit der Bemerkung Leopolds überein, der schrieb:

„During the third year the more important morphological forms were learned (...)” (W. Leopold 1971b: 141)

Das bedeutet natürlich nicht, das das Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt das gesamte morphologische System seiner Sprache beherrscht. Die Schwierigkeiten bei der richtigen – im Sinne der Erwachsenensprache – Anwendung von Flexionen ergeben sich insbesondere in den Sprachen, in denen das morphologische System komplex und schwierig zum Erlernen ist. Clahsen, M. Rothweiler und Woest (1990) führten eine Untersuchung zum Erwerb des deutschen Pluralsystems durch und stellten fest, daß von deutschen Kindern der Plural früh markiert, aber das korrekte System spät erworben wird:

Zu Beginn des dritten Lebensjahres werden in 90% aller Pluralkontexte Pluralformen verwendet. Es werden aber mehr falsche als richtige Formen produziert. Die Pluralmorphologie wird erst von Fünfjährigen sicher beherrscht. Noch bei Drei- bis Vierjährigen beträgt die Fehlerrate ca. 50%. (H. Clahsen et al. 1990 : 111).

Die Autoren erklären diese Beobachtungen dadurch, daß die Pluralmorphologie im Deutschen „hochgradig irregulär und komplex” ist. Es gibt 8 Möglichkeiten der Pluralbildung, und die Zuordnung der Morpheme zu einzelnen Substantiven ist in unterschiedlich hohem Maße arbiträr: zwar gibt es Kombinationen von Substantiven und Pluralmorphemen, die bevorzugt auftreten und die von Genus und morphophonologischen Eigenschaften der Substantive bestimmt werden (vgl. H. Clahsen et al. 1990: 108), doch die Anzahl der Ausnahmen ist beträchtlich.

In der russischen Sprache, deren morphologisches System noch viel komplexer als das deutsche System ist, wären also auch häufige Fehlleistungen in der Produktion von richtigen Flexionen bei Kindern zu erwarten. Im Russischen gibt es z.B. unterschiedliche Endungen im Instrumental jeweils für maskuline, feminine und neutrale Substantive und Adjektive. Zhenija Gvozdev gebrauchte anfangs die Endung *-om* für alle Substantive im Instrumental, obwohl sie nur für männliche und neutrale Substantive richtig ist (nach D.I. Slobin 1971: 346f.). Zaharowa (1958, hier nach D.I. Slobin 1971: 347) beobachtete bei einer Gruppe von russischen Kindern einen ähnlichen, übergeneralisierten Gebrauch der Endung *-om* im Instrumental. Sie konnte ebenfalls feststellen, daß die Kinder, sobald sie die Endung *-oi* (für weibliche Substantive) gelernt haben, diese Form auf alle Substantive anzuwenden begannen. Erst später erschien die Endung *-om* in der Kindersprache wieder; und dann wurden die beiden Morpheme richtig gebraucht. Sie verfolgte eine ähnliche Entwicklung der Endungen im Akkusativ, deren fehlerloser Gebrauch erst im Alter von 4 Jahren notiert wurde. Das gesamte morphologische System jedoch stabilisierte sich bei russischen Kindern erst um das 8. Lebensjahr. Eine ähnliche Entwicklung kann auch im

Fälle der polnischen Sprache beobachtet werden (vgl. Program wychowania, 1992). Für das Deutsche gilt die These, vertreten z.B. von H. Clahsen et al. (1990: 111), daß die meisten abweichenden Formen des Plurals durch Übergeneralisierungen von den Endungen *-n*, *-s*, *-e* entstehen. Und da schon Leopold bemerkt hat, daß Fehlleistungen in der kindlichen Sprachproduktion interessanter sind als korrekte Formen, weil sie mehr über die sprachliche Entwicklung des Kindes aussagen können (W. Leopold 1971b: 141), scheint es besonders wichtig, das Wesen dieser Erscheinung, der Übergeneralisierung in der Kindersprache, zu erforschen.

In der Geschichte der Kindersprachforschung wurde diese Erscheinung schon relativ früh beobachtet. C. Stern und W. Stern (1975/1907) bemerkten, daß Kinder bestimmte inkorrekte Flexionen produzieren und interpretierten dies als Übertragung bereits gelernter Wortveränderungen auf neue Wörter. Später wurde die Übergeneralisierung zum Gegenstand einer Reihe interessanter Untersuchungen¹⁸. Aus vielen Beobachtungen geht hervor, daß von den Kindern früh in ihrer sprachlichen Entwicklung korrekte Formen (z.B. des Plurals, des Präteritums oder des Perfekts) erzeugt werden, noch bevor sie die Regeln für die Flexion entdeckt haben. Die Kinder verwenden oft, wenn auch nicht immer, d.h. nicht in allen entsprechenden Kontexten die richtigen unregelmäßigen Vergangenheitsformen der Verben: *kam*, *ging*, *schlug*, oder englisch: *came*, *went*, *sat* (W. Miller/ S.M. Ervin 1971: 334, E. Oksaar 1987c: 199). Sobald sie jedoch Vergangenheitsregel – regelmäßige Vergangenheitsformen mit *-te* im Deutschen, mit *-ed* im Englischen – entdeckt zu haben scheinen, beginnen sie die Regel auf neue Fälle zu verallgemeinern und ersetzen umgehend die korrekten unregelmäßigen Vergangenheitsformen durch die unrichtigen: zB. *goed*, *stand up-ed*, *breaked* (W. Miller/ S.M. Ervin 1971: 333). Erst später vermögen die Kinder, reguläre und irreguläre Vergangenheitsformen zu diskriminieren. Die richtigen Formen – wie z.B. *kam* - treten wieder auf, obwohl sich die Neigung zum Übergeneralisieren bei den Kindern noch sehr lange fortsetzt, bei manchen bis in die Grundschulzeit.

Eine mögliche Erklärung dieses Phänomens lautet, daß die richtigen Formen als eigene, „unabhängige“ Vokabeln gespeichert wurden, dann aber ist eine für alle Fälle geltende, allgemeine Regel sehr verlockend: sie eliminiert eine Menge Einheiten, die schwierig zu speichern und zu aktivieren sind, und die Kinder zeigen eine deutliche Abneigung gegen Ausnahmen (P. Herriot 1971: 151). Mit dieser These kommen wir zur zweiten Frage dieses Kapitels, und zwar – wie, auf welche Art und Weise und in welcher Reihenfolge sich der Morphologie-Erwerb vollzieht.

Jean Berko (1971 /1958/) hat ein mittlerweile klassisches Experiment durchgeführt, in dem sie in einer Gruppe von 56 Kindern im Alter von 4 bis 7 Jahren die Produktion von Flexions- und Derivationsmorphemen untersuchte. Zusätzlich unterzog sie demselben Test auch 12 Erwachsene, um ihre Ergebnisse mit denen der Kinder zu vergleichen. Ihre Untersuchung stand unter der Fragestellung: Verfügen Kinder über morphologische Regeln, und, wenn ja, wie unterscheiden sich diese Regeln vom morphologischen System der Erwachsenen? Sie konzentrierte sich auf die Untersu-

¹⁸ wie z.B. von G. J. Berko (1971 /1958/), W. Miller/ S. M. Ervin (1971 /1964/), H. Ramge (1975: 72f.) oder R. Brown (1973).

chung der Plural- und Possessivmorpheme des Substantivs, auf die Bildung von Präteritumsformen (past simple), Verlaufsform (present continuous), dritter person Singular Präsens (present simple) sowie auf die Untersuchung der Komparativ und Superlativformen des Adjektivs. Einige Testfragen betrafen die Wortbildung – die Bildung von Deminutivformen oder Komposita. Berko wählte als Versuchsmaterial sinnlose Wörter (neben einigen realen Wörtern zu Vergleichszwecken), die in ihrem phonologischen Status möglichen Lautkombinationen des Englischen entsprachen. Sie benutzte 27 Testkarten, auf denen die Testwörter in eine Folge kurzer Sätze eingliedert und mit Bildern illustriert wurden. Der letzte Satz enthielt eine Leerstelle, die die Kinder mit einer flektierten Form des Testwortes ergänzen sollten (siehe Abbildung 3 und 4).

Die genaueren Ergebnisse der Untersuchung können hier nicht analysiert werden (dazu siehe J. Berko 1971: 157f.). Das generelle Ergebnis beweist jedoch deutlich, daß Kinder tatsächlich über klar eingrenzbare morphologische Regeln verfügen: Bei sinnlosen Wörtern, die sie früher nicht gehört haben konnten und bei denen sie doch schnell und entschieden mit einer Antwort reagiert haben, ist es ihnen meistens gelungen, die nach den Prinzipien der englischen Morphologie und Phonologie (z.B. stimmloses [s] nach stimmlosen Konsonanten und stimmhaftes [z] nach anderen Lauten als Plural, Possessiv und dritte Person Singular Präsens) richtigen Flexionen zu gebrauchen. Bei anderen Testwörtern hingegen, wenn die Kinder über eine passende morphologische Regel nicht zu verfügen schienen, reagierten sie statt mit alternativen oder unmöglichen Formen mit Schweigen oder mit Wiederholung des Wortes (vgl. Abbildung 5).

Aus der Untersuchung geht auch hervor, daß zwischen dem 4.–5. Lebensjahr (Vorschulalter) und dem 6.–7. Lebensjahr (erste Grundschulklasse) ein deutlicher Fortschritt im Erwerb morphologischer Regeln erfolgt. Die Unterschiede in der Bildung von konkreten Flexionsformen zwischen den jüngeren und älteren Kindern zeigt Abbildung 6 (dazu vgl. auch die Ergebnisse von A. M. Peters 1995: 464).

R.R. Brown (1973) vertritt die These, daß einzelne Morpheme zur Markierung verschiedener grammatischer Kategorien der englischen Sprache in einer bestimmten Reihenfolge erworben werden, die für verschiedene Kinder universell ist. Seines Erachtens hat die Auftretenshäufigkeit der Morpheme in der englischen Sprache keinen Einfluß auf den Erwerbsverlauf, der vielmehr durch die syntaktische und semantische Komplexität der Morpheme bestimmt ist. Peters bestätigt die These von R. Brown, indem sie bemerkt, daß zuerst Morpheme erworben werden, die im Satz „auffälliger“ sind: Sie stehen meistens am Wortende (und nicht in der Mitte des Wortes), werden manchmal akzentuiert und haben eine leicht identifizierbare semantische Funktion (A. M. Peters 1995: 464). Andere Forscher (wie z.B. Moerk 1980, hier nach G. Kegel 1987: 164) versuchen jedoch nachzuweisen, daß häufiger gehörte Morpheme eher erworben werden. Clahsen et al. versuchen in der schon oben genannten Untersuchung zum Pluralerwerb im Deutschen den Erwerbsverlauf in Kategorien der Lexikalischen Morphologie von Kiparsky (1982, 1985, hier nach H. Clahsen et al. 1990: 105f.) zu interpretieren. In seinem Ebenenmodell werden morphologische und phonologische Regeln unterschiedlichen Ebenen zugeordnet,

die nacheinander abgeleitet werden. Das Modell ermöglichte den Autoren eine Strukturierung des deutschen Pluralsystems (siehe Abbildung 7 u. 8).

Die Autoren gehen davon aus, daß die Ebenenorganisation des Lexikons im Spracherwerb nicht gelernt werden muß, sondern von Anfang an als Beschränkung für mögliche grammatische Systeme des Kindes dient. Das Kind muß nur die Zuordnung der morphologischen und phonologischen Regeln zu den einzelnen Ebenen lernen, die für einzelne Sprachen unterschiedlich ist (z.B. im Deutschen gibt es mehr Pluralmorpheme als im Englischen und daher ist die Ebenenzuordnung komplizierter). Die Autoren unterscheiden zwei Strategien des Lernens: das Auswendiglernen – d.h. die Pluralformen werden als neue Wörter erworben – und das Regellernen – d.h. die Pluralformen werden von Singularformen durch Zufügung von Pluralflexionen abgeleitet. Dadurch entstehen viele Übergeneralisierungen, aber auch korrekte Formen, die von den auswendig gelernten jedoch nicht zu unterscheiden sind (H. Clahsen et al. 1990: 112). Das Auswendiglernen wird für die dominante Strategie beim Erwerb der deutschen Pluralmarkierung gehalten – gestützt auf die Ergebnisse der von den Autoren ausgewerteten Untersuchungen zum Pluralerwerb im Deutschen von Park (1971, 1978 – Spontansprachdaten), Schraner-Wolles (1988 – Testdaten – reale deutsche Substantive) sowie von Walter (1975) und Mugdan (1977 – Testdaten – Kunstwörter nach dem Vorbild von J. Berko). In allen Untersuchungen und in allen Altersklassen konnten nämlich mehr Fehler bei sinnlosen als bei sinnvollen Wörtern notiert werden.

Abschließende Bemerkungen

Die Spracherwerbsforschung ist gegenwärtig noch weit davon entfernt, alle mit der Entwicklung des morphologischen Systems zusammenhängenden Phänomene erklären zu können. Da die Forscher erst in letzter Zeit begonnen haben, die Strategien der Kinder beim Erwerb grammatischer Morpheme in verschiedenen Sprachen zu vergleichen, erlauben sie sich nur vorsichtige und allgemeine Schlußfolgerungen. Peters nennt eine Liste von 10 Strategien, die Kinder mit unterschiedlichen Zielsprachen anwenden können, um sich die Morphologie anzueignen (A. M. Peters 1995: 479–480). Für die englische Sprache, in der auch die meisten Untersuchungen durchgeführt worden sind, gilt als nachgewiesen, daß „freistehende“ Morpheme früher als am Wort gebundene Morpheme in der Kindersprache erscheinen (R.R. Brown 1973, A. M. Peters 1995: 469). Flexionsmorpheme erscheinen eher als Derivationsmorpheme, und über den Erwerb letzterer ist weniger bekannt (J. Berko 1971/1958, A. M. Peters 1995: 466). In anderen Sprachen, in denen die Morphologie eine größere Rolle für die Kommunikation spielt, scheinen die Kinder die morphologischen Regeln früher zu entdecken, die Fehler „unterwegs“ sind aber häufiger und setzen sich länger fort. Dies betrifft insbesondere die Wortbildung, die für die Erwachsenen manchmal durchaus reizend und lustig ist: „*Der Löffel ist besuppt*“ – produziert im Alter von 3 Jahren (A. M. Peters 1995: 467); „*kamieniowa droga*“ – Krzesimir im Alter von 5 Jahren.

Die Autoren sind sich darüber einig, daß im Bereich der Morphologie noch viele weitergehende Untersuchungen erforderlich wären (H. Clahsen et al. 1990: 113, A. M. Peters 1995: 479). Es muß auch unterstrichen werden, daß die morphologische Entwicklung kaum abgelöst von der Entwicklung aller anderen Komponenten betrachtet werden darf. Außer der offensichtlichen Verbindung zwischen der Morphologie und der Phonologie, auf die schon Berko und später auch Menn und Peters (s. A.M. Peters 1995: 465) hingewiesen haben, scheint die Verknüpfung der Morphologie mit der Syntax und Semantik besonders wichtig zu sein: Bestimmte semantische Kategorien erscheinen nämlich, wie es aus einigen Untersuchungen hervorgeht, zu demselben Zeitpunkt in der Kindersprache, zu dem auch entsprechende Flexionen ausgeprägt werden, z.B.:

- in der russischen Sprache *mnogo* und die Singular – Plural – Unterscheidung
- in der englischen Sprache *right away, soon* und die Formen des Futur (D.I. Slobin 1971: 347, vgl. auch G. Kegel 1987: 164)

Für diese Arbeit wird aufgrund der oben besprochenen Untersuchungsergebnisse angenommen, daß die morphologische Entwicklung zwischen dem 2. und 3. Lebensjahr einsetzt – die Kinder beginnen zu diesem Zeitpunkt, morphologische Muster in den Äußerungen der Erwachsenen wahrzunehmen, und es erscheinen die ersten grammatischen Markierungen. Zwischen dem 3. und 4. Lebensjahr beginnen die Kinder, morphologische Elemente produktiv zu gebrauchen, die vollständige Kontrolle über das gesamte morphologische System erlangen sie aber erst im Alter von 6 bis 7 Jahren. Dies hat für die Erarbeitung von bilingualen Erziehungsprogrammen für Kinder im Vorschulalter weitgehende Konsequenzen und muß unbedingt berücksichtigt werden.

1.3.3. Das syntaktische System

Der frühkindliche Syntaxerwerb ist in den letzten Jahrzehnten Gegenstand zahlreicher Untersuchungen geworden, die sich mit dem Erwerb verschiedener Sprachen beschäftigen. Trotz dieser intensiven Forschungsarbeit sind grundlegende Fragen noch weit von einer Klärung entfernt (vgl. E. Kaltenbacher 1990: 1). Fortschritte wurden vor allem auf der beschreibenden Ebene erzielt – im Hinblick auf die Formen, die kindliche Äußerungen in verschiedenen Erwerbsstadien annehmen. Noch sehr wenig geklärt ist jedoch die Frage, auf welche Weise sich Kinder die Strukturen der Zielsprache in Auseinandersetzung mit ihrem Sprachangebot aneignen und welche Faktoren für den Erwerbsfortschritt verantwortlich sind, obwohl diese Aspekte in den letzten Jahren in den Mittelpunkt des Interesses gerückt sind.

Außer der Analyse der Sprachproduktion von Kleinkindern versprechen sich die Spracherwerbsforscher – ähnlich wie bei der Untersuchung des Erwerbs des phonologischen und phonetischen sowie des morphologischen Systems mehr Aufschlüsse über die kindliche Sprachentwicklung von den Daten zum Verständnis der syntakti-

schen Strukturen bei Kindern, als es die kindlichen Produktionen alleine erlauben würde. R. Golinkoff und K. Hirsch-Pasek (1995) gehen in ihrer Untersuchung davon aus, daß das Sprachverständnis der Sprachproduktion in den ersten Erwerbsstadien immer voraus ist und daß die Kinder z.B. komplexe Äußerungen von Erwachsenen verstehen, bevor sie ihre ersten Zweiwortäußerungen produzieren können. Die Autoren sehen die kindliche (sprachliche und kognitive) Entwicklung in Verbindung mit zwei Prozessen an, die zur Konstruktion von mentalen Modellen führen: mit der Internalisation von Fakten, die in der Gegenwart des Kindes geschehen, und mit ihrer Interpretation aus der Perspektive von schon bekannten persönlichen Erlebnissen. Die Untersuchung des Sprachverständnisses sollte mehr Informationen über den Verlauf der beiden Prozesse ermöglichen.

Nichtsdestoweniger werden die meisten Untersuchungen im Bereich der Sprachentwicklung der sprachlichen Produktion von Kindern gewidmet. Im folgenden sollen die wichtigsten Ergebnisse der Forschung zum Syntaxerwerb skizziert werden.

Obwohl eine „richtige“ syntaktische Analyse der kindlichen Äußerungen erst in dem Moment anfängt, in dem das Kind seine ersten Zwei-Wort-Sätze produziert, darf man die vorhergehenden Phasen – die vorsprachliche (die Lallperiode – vgl. auch Kap. 1.3.1.) sowie die Phase der Ein-Wort-Sätze – nicht völlig außer acht lassen. Die Kinder gebrauchen nämlich beim Einstieg in den Syntaxerwerb zwei verschiedene Äußerungstypen, die nach ihrer Struktur als „nominal“ oder „analytisch“ und „pronominal“ oder „synthetisch“ bezeichnet werden können (E. Kaltenbacher 1990: 29, L.A. Weeks 1990: 74). Die Äußerungen können auf lautlicher Basis oder durch distributionelle Merkmale klassifiziert werden. Die nominalen Äußerungen werden in der Regel deutlicher artikuliert, mit deutlichen Pausen versehen, sie bestehen fast ausschließlich aus Nomen, infiniten Verbformen und werden durch die Endposition des Verbs (in Mehrwortäußerungen – im Englischen und im Deutschen) gekennzeichnet. In den pronominalen Äußerungen überwiegen dagegen Pronomen gegenüber Nomen, sie werden durch die Verberst- oder -zweitposition sowie durch die Finitheit der Verbform charakterisiert. In diesem Äußerungstyp verbindet das Kind oft mehrere Wörter aus dem sprachlichen Input und gibt sie ohne Markierung von Wortgrenzen und teilweise unpräzise wieder. Diese frühen unanalysierten, formelhaften Äußerungen werden stark mit dem imitativen Verhalten des Kindes in Verbindung gebracht, obwohl sie nicht immer Imitationen von Erwachsenen-Sätzen sind (vgl. E. Kaltenbacher 1990: 122 u. 187f.). Sie stehen, wie man annimmt, in einer Kontinuität zu Lalläußerungen des Kindes, während der nominale Äußerungstyp in Einwortäußerungen verwurzelt ist.

Im Zusammenhang mit den zwei oben genannten Äußerungstypen wird in der Spracherwerbsforschung von zwei Wegen (Linien) oder zwei Strategien im Syntaxerwerb gesprochen. Der nominale Weg beginnt mit Einwortäußerungen und führt über Zwei- und Dreiwortäußerungen zu komplexeren Satzstrukturen, die überwiegend aus Nomen und anderen Inhaltswörtern bestehen. In der pronominalen Entwicklungslinie setzen die Kinder an ganzen Sätzen an, die sie vollständig aus ihrem sprachlichen Input übernehmen und erst schrittweise in ihre Konstituenten zerlegen. Diese beiden Strategien werden von allen Kindern parallel genutzt – in Abhängigkeit von individueller Präferenz, Erwerbsstadium, Situation und Gesprächskontext.

Da es aber Kinder gibt, die die eine oder die andere Strategie besonders zu bevorzugen scheinen, ist in der Literatur von „referentiellen“ oder „nominalen“ Kindern und „von „expressiven“ oder „pronominalen“ Kindern die Rede (A.M. Peters 1995: 475). Die referentiellen Kinder verwenden die Sprache lieber, um Objekte in ihrer Umgebung zu benennen, und die expressiven Kinder „sehen sie (die Sprache) primär als Mittel an, die Handlungen ihrer Mitmenschen zu beeinflussen“ (E. Kaltenbacher 1990: 15). Die Unterscheidung zwischen zwei verschiedenen Erwerbsstrategien für die Syntax entspricht auch den von J. Locke (1995) postulierten getrennten Spracherwerbsmechanismen, von denen das eine – die SSC – für die unanalysierten Äußerungen des Kindes (*give me, I want it*) und das andere – der GAM – für die grammatische Analyse des sprachlichen Inputs zuständig ist (vgl. Kap. 1.2., vgl. auch M. Barrett 1995, Kap. 1.3.4.).

Im folgenden versuche ich, den kindlichen Syntaxerwerb von den ersten Einwortäußerungen des Kindes bis zu komplexen Satzstrukturen kurz zu schildern und die wichtigsten Hypothesen über die Satzentwicklung in der Kindersprache zu präsentieren. Aufgrund der Einschränkungen, die sich aus dem Umfang dieser Arbeit ergeben, verzichte ich auf die detaillierte Darstellung von einzelsprachlichen Besonderheiten in der Entwicklung der Syntax (so wie sie z.B. bei D.I. Slobin 1985a Volume I für mehrere Sprachen untersucht wurden) – die meisten Daten, die ich zitiere, betreffen die englische, manche auch die deutsche Sprache.

Einwortäußerungen

Das Kind fängt mit etwa 12 Monaten an, seine ersten sinnvollen Wörter auszusprechen. Die ersten Wörter bei den meisten Kindern sind Benennungen für Gegenstände und Personen in der direkten Umgebung des Kindes¹⁹. Damit beginnt die sogenannte Phase der Ein-Wort-Äußerungen, die ungefähr 4–8 Monate dauert, bis das Kind im Alter von etwa 1,6–1,8 Jahren seine ersten Zwei-Wort-Äußerungen zu produzieren beginnt.

Schon sehr früh in der Geschichte der Kindersprachforschung postulierten viele Entwicklungspsycholinguisten²⁰, daß die Ein-Wort-Äußerungen als sinnvolle Sätze, die komplexe Sachverhalte ausdrücken und die vollständigen Erwachsenen-Sätzen äquivalent sind, betrachtet werden sollen, sogar als ganzheitliche Ein-Wort-Sprechakte (vgl. Kap. 1.3.4.). Diese Phase in der Sprachentwicklung wurde „holophrastic speech“ genannt:

Holophrastic speech' refers to the possibility that the single-word utterances of young children express complex ideas, that 'ball' means not simply a spherical object of appropriate size, but that a child wants such an object, for example, or that he believes he has created such an object, or that someone is expected to look at such an object. (D. McNeill 1970: 20).

¹⁹ Beispiele – siehe z.B. J. Limber (1973, 173), C. Stern/ W. Stern (1975/1907: 172–178).

²⁰ C. Stern/ W. Stern (1975/1907), W. Leopold (1971b /1953/), D.D. McCarthy (1971/1950), D. McNeill (1970) u.a.

Die Bedeutung der Ein-Wort-Sätze (sowie ihre illokutive Absicht) ist stark kontextgebunden, sie wird von den Bezugspersonen aufgrund der Situation, in der das Kind seine Äußerung macht, meistens richtig erschlossen²¹.

Das Kind verläßt jedoch ein wenig später das bequeme Stadium der Ein-Wort-Äußerungen und beginnt, mehrere sprachliche Zeichen zu einer einheitlichen Äußerung zusammenzufügen.

Mehrwortäußerungen – der Beginn des Syntaxerwerbs

Beim Beginn des Syntaxerwerbs verwendet das Kind oft neben seinen ersten Zwei- und Dreiwortäußerungen auch Folgen von prosodisch autonomen einzelnen Wörtern. Die Herausbildung von Mehrwortäußerungen aus diesen Folgen (Sequenzen) ist von vielen Forschern beobachtet worden. Obwohl die Sequenzen aus „aufeinanderfolgenden Bemerkungen zu einem einzelnen Gegenstand oder Geschehnis“ (E. Kaltenbacher 1990: 64, vgl. auch A. M. Peters 1995) bestehen, läßt die Intonation, mit welcher das Kind die Worte äußert, der Wortakzent auf jedem einzelnen Wort sowie eine deutliche Pause zwischen den Wörtern diese Übergangsformen zu den Mehrwort-Äußerungen noch deutlich als zwei (oder mehr) Ein-Wort-Ausdrücke erkennen:

auto. fahren (E. Oksaar 1987c: 189)

push car (R. Brown/ Bellugi-Klima 1971: 307)

Brenda. see that. (A. M. Peters 1995: 475)

Das Stadium in der Entwicklung der kindlichen Syntax, das nach der Periode der Ein-Wort-Äußerungen folgt, wird in der Literatur für gewöhnlich als die Periode der Zweiwortäußerungen bezeichnet, weil solche Äußerungen in dieser Phase bei den meisten Kindern dominant zu sein scheinen. Ihre Dominanz kann jedoch bei verschiedenen Kindern und in verschiedenen Sprachen unterschiedlich lange dauern. In vielen Arbeiten wird deshalb ein anderer Messungswert (nicht das Alter – ausgedrückt in Monaten) eingeführt, und zwar der MLU-Wert. Die Länge der kindlichen Äußerung wird in Morphemen gemessen (MLU- mean utterance length in morphemes) und es wurden fünf Stadien (von I bis V) in der kindlichen Entwicklung ermittelt²². Diese Skala ermöglicht den Forschern, individuelle Unterschiede zwischen Kindern besser aufzufassen.

Die syntaktische Analyse der kindlichen Äußerungen konzentrierte sich zuerst ausschließlich auf die Untersuchung der Satzlänge sowie der Satztypen und -funktionen (ausführlich dazu siehe G. Kegel 1987: 67f.). Erst in den 50er Jahren entstanden unter dem Einfluß des amerikanischen Strukturalismus und der Distributionsanalyse der Sprache die ersten Hypothesen über die syntaktische Entwicklung

²¹ siehe das Beispiel „Mama“ von H. Ramge (1975: 75), oder R. Brown/ U. Bellugi-Klima (1971: 313).

²² siehe ausführlich dazu R. Brown/ C. Cazden/ U. Bellugi-Klima (1971: 384f.) oder R. Brown (1973: 54).

der Kindersprache. Im Zentrum des Interesses in dieser Zeit stand die Frage, ob die Kinder über syntaktische Regeln verfügen, und, wenn ja, wie sie sich von den Regeln eines Erwachsenen unterscheiden und wie sie sich im Laufe der sprachlichen Entwicklung ändern. Auf diese Frage wurden viele mögliche Antworten und Erklärungen angeboten.

M.D.S. Braine (1971 /1963/) entwickelte das Konzept der Pivot-Grammatik. Er ging davon aus, daß in den frühen kindlichen Äußerungen zwei Klassen von Wörtern vorkommen. Die eine Klasse („die Pivot-Klasse“) enthält eine kleine Menge von Elementen, die aber häufiger in den Sprachproduktionen des Kindes auftreten; die andere Klasse („die offene Klasse“) ist viel umfangreicher und wird auch ständig erweitert. Braine beobachtete, daß die meisten 2-Wort-Äußerungen des Kindes immer die gleichen Strukturen haben, und zwar, daß entweder ein Pivot-Wort und ein Wort aus der offenen Klasse oder zwei Wörter aus der offenen Klasse miteinander kombiniert werden. Zwei Pivots kommen dagegen nie in einer Äußerung zusammen vor²³. Nach Braines Auffassung erfüllen die Pivots eine ganz bestimmte Funktion in der Kindersprache: Sie dienen der syntaktisch-semantischen Strukturierung der Äußerung und deshalb können sie auch nicht – im Gegensatz zu den Wörtern der offenen Klasse – als isolierte Äußerungen eindeutig interpretiert werden. Sie können den Pronomen, Präpositionen, Hilfsverben etc. der Erwachsenensprache entsprechen. Die Wörter der offenen Klasse hingegen entsprechen den Substantiven, Verben und Adjektiven. Mit den Pivots-Konstruktionen ist das früheste syntaktische Sprachentwicklungsstadium exemplifiziert. Braine versuchte auch, die weitere Entwicklung der Kindersprache zu erklären, seine Lerntheorie wurde aber von nachkommenden Kindersprachforschern nicht akzeptiert. Seine Daten hingegen wurden zum Gegenstand vieler Interpretationen, die zunächst generativ-syntaktischer, dann semantischer und schließlich kognitiver Natur waren. Zur Kritik an Braines Pivot-Theorie siehe ausführlich R. Brown (1973: 97f.).

Mit Chomskys generativ-transformationellen Ansatz began die Auseinandersetzung zwischen den Anhängern seiner linguistischen Theorie und den Behavioristen (Strukturalisten). Als Konkurrenzkonzepte zu Braines Pivot-Grammatik wurden u.a. die Hypothese der „telegraphische Rede“ und die Hypothese über die Phrasenstruktur-Entwicklung vorgeschlagen.

Der Terminus „telegraphische Rede“ wurde von R. Brown und Fraser (1964) eingeführt (hier nach R. Brown/ U. Bellugi-Klima 1971: 307f.). R. Brown und Fraser, und später R. Brown und Bellugi-Klima, untersuchten Kinder im Alter von 18 und 27 Monaten. Bei allen Kindern fanden sie einen ähnlichen Entwicklungsverlauf und stellten ähnliche Eigenschaften der frühen Sprachproduktionen fest. Die Länge der Sätze blieb konstant (2 bis 4 Morpheme – vgl. die Ergebnisse von Braine), unabhängig von der wachsenden Gedächtnisspanne und vom Reichtum des kindlichen Wortschatzes. Charakteristisch für die Kinderäußerungen war auch die Auslassung von „Funktoren“, also Elementen, die eine wichtige syntaktische Rolle im Satz spie-

²³ als Illustration hierfür vgl. den Äußerungskorpus nach M.D.S. Braine (1971/1963: 283) – Abbildung 9.

len, aber semantisch von weniger Bedeutung sind. Die Kinder eliminierten z.B. Artikel, Hilfsverben (auxiliary verbs), Kopula und Flexionen:

where birdie go

what dat.... somebody pencil (who's pencils are they?)

read dat (will you read it to me?)

(D. McNeill 1970: 19)

Die Kinder produzierten fast ausschließlich Wörter (Substantive, Verben und Adjektive), die wichtige Informationen vermittelt haben und deren Bedeutung leicht zu erschließen war, indem man Gegenstände oder Handlungen zeigen konnte. Diese Erkenntnis ließ die Autoren eine Theorie der „telegraphischen Rede“ aufstellen, die besagte, daß die Kinder, genauso wie Erwachsene beim Telegrammschreiben, „informative“ Elemente in ihren Äußerungen beibehalten und „weniger informative“ – auslassen.

Andere Spracherwerbsforscher fanden jedoch in ihren Daten keine Bestätigung für das ausnahmslose Weglassen oder die Vermeidung von Funktoren. Eine Zusammenfassung von Beobachtungen, die die Hypothese über den „telegraphischen“ Charakter der Kinderrede nicht bestätigen, findet sich bei R. Brown (1973: 79f.). Eine kritische Frage zu dieser Theorie lautete auch, wie ein Kind imstande sein könnte, bestimmte Elemente in seinen Äußerungen zu vermeiden, ohne ein spezifisches linguistisches Wissen darüber zu besitzen, welche Elemente welche Funktionen im Satz haben. Die Überlegung einer möglichen Antwort auf diese Frage ließ die Forscher andere Erklärungen für die ersten komplexen Äußerungen des Kindes suchen, und so wurde eine Hypothese über die Entwicklung der Phrasen-Strukturen vorgeschlagen (A. Bar-Adon 1971: 443f.). Im Rahmen der Phrasen-Struktur-Entwicklung und der Klassen-Subdivision ließ sie auch die weitere Expansion von kindlichen Sätzen plausibel erklären. R. Brown/ U. Bellugi-Klima (1971: 314f.) beschreiben die Entwicklung von Nominalphrasen in der Kindersprache. Sie nehmen an, daß die Kinder in der frühen Phase der Sprachentwicklung nur zwei Klassen von Wörtern besitzen, die sie zur Bildung von Nominalphrasen verwenden. Es gibt eine Klasse M (für *modifier class*), in der solche syntaktische Elemente wie Artikel, Possessivpronomen, Kardinalzahlen, Demonstrativpronomen und einige Adjektive enthalten sind. Wörter aus dieser Klasse werden auf eine beliebige Art und Weise mit Wörtern der anderen Klasse N (Substantive) verbunden, und so werden die ersten einfachen Phrasen NP (Nominalphrasen) nach der Generationsregel: NP = M+N gebildet:

a coat, a celery*, a Becky*, more coffee, more nut*, two shues, two sock*

* inkorrekte Formen laut den Regeln der Erwachsenensprache – (R. Brown/ U. Bellugi-Klima 1971: 315)

Im Laufe der Entwicklung differenziert sich die M-Klasse – bei einem der untersuchten Kinder, Adam, entwickelten sich z.B. 5 Subklassen (R. Brown/ U. Bellugi-Klima 1971: 317). Gleichzeitig mit der Differenzierung der M-Klasse, gewinnen die

Kinder eine größere Kontrolle über die Substantive und „erproben“ immer neue Generationsregeln, von denen einige beibehalten werden und andere sich als inadequat erweisen und aufgegeben werden. Gleichzeitig muß sich das Kind auch Transformationen, d.h. die Relationen zwischen der *Tiefen-* und *Oberflächenstruktur* (Termini nach Chomsky), sowie Transformationsregeln aneignen. Diese Entwicklung verläuft sehr schnell und dynamisch: Adam verfügte im Alter von 27 Monaten über nur 3 Phrasenstrukturregeln und keine Transformationsregeln, und im Alter von 36 Monaten bereits über 14 Phrasenstrukturregeln und 24 Transformationsregeln.

Mit vielen Untersuchungen ist im Rahmen derselben Theorie auch die Entwicklung von Negationen und von Fragesätzen belegt²⁴, und auch heute noch finden sich viele Wissenschaftler, die die kindliche Grammatik als eine Transformationsgrammatik verstehen²⁵.

In den 70er Jahren nahm jedoch die Popularität rein syntaktisch orientierter Erwerbtheorien zugunsten semantischer, kognitiver und interaktionaler Konzepte ab.

Die Diskussion, ob die Kinder ein angeborenes linguistisches Wissen besitzen, ein Wissen über die grundlegenden grammatischen Relationen, wie z.B. Subjekt-Prädikat oder Prädikat-Objekt, oder ob die Kinder eher angeborene kognitive Kapazitäten haben, die ihnen erlauben, semantische Relationen, wie z.B. *agent-action*, *action-object* oder *agent-object*, zu erkennen, begann I.M. Schlesinger (hier: 1971, vgl. auch Kap. 1.2.). Er ging davon aus, daß das Kind über solche angeborene Konzepte wie Agens, Objekt oder Handlung von der Geburt an verfügt und suchte dafür Beweise in der Analyse kindlicher Sprachproduktionen. Die Fragestellung, ob das Kind in dieser Phase seiner sprachlichen Entwicklung imstande ist, grundlegende semantische Relationen auszudrücken, oder ob seine Äußerungen bestimmte grammatische Relationen, die für die Struktur der Sätze in allen Sprachen fundamental sind, widerspiegeln, wurde in der Kindersprachforschung weiterdiskutiert²⁶. Manche Spracherwerbsforscher – wie D. McNeill (1970) in seiner *Grammatical Relations*-Theorie – vertreten den Standpunkt, daß hauptsächlich, wenn nicht ausschließlich, syntaktische Kategorien und Relationen bereits bei den Zwei- und Dreiwortäußerungen wirksame Organisationsprinzipien sind. Auch in letzter Zeit ist in der Spracherwerbsforschung, besonders unter dem Einfluß von der linguistischen Theorie von Chomsky (vgl. Kap. 1.2.), wieder eine Tendenz zu beobachten, die kindliche Sprachentwicklung in den Kategorien der genetisch vorgegebenen Universalgrammatik zu verstehen, die grammatische Kategorien und Relationen umfaßt.

Von vielen anderen Wissenschaftlern wird dagegen der Gedanke geteilt, daß den Mehrwortäußerungen kleiner Kinder nur semantische Organisationsprinzipien zugrundeliegen, während eine Ebene syntaktischer Relationen noch fehlt (vgl. E. Kal-

²⁴ *Yes/No-Questions* und *Wh-Questions* – siehe z.B. R. Brown/ C. Cazden/ U. Bellugi-Klima (1971 /1968/), E. Klima/ U. Bellugi-Klima (1971 /1966/), A. Bar-Adon (1971), D. McNeill (1970: 87f. u. 96f.).

²⁵ Radford (1995), L. R. Gleitman/ J. Gillette (1995), vgl. auch G. Kegel (1987: 170), R. Tracy (1991), M. Rothweiler (1990).

²⁶ siehe dazu ausführlich M. Bowerman (1973), L.A. Weeks (1990: 51f. u. 62f.), vgl. auch E. Kaltenbacher (1990: 8).

tenbacher 1990: 7f.). Eine mögliche Beschreibung der frühkindlichen Äußerungen bot Ch.J. Filmore (hier nach R. Brown 1973: 132f.) mit seiner *Case Grammar*-Theorie. Er ging davon aus, daß die Kinder über angeborene universale semantische Prä-Konzepte verfügen, die in allen Sprachen der Welt mit Hilfe verschiedener Kategorien, wie z.B. Flexionen, Wortfolge u.a., ausgedrückt werden. Er abstrahierte solche universalen semantischen Relationen und nannte sie *objective case*. M. M. Bowermann (1973) wendet dagegen parallel zum syntaktischen ein semantisches Beschreibungsverfahren. Die kindlichen 2-Wort-Äußerungen und die ersten Mehrwort-Sätze lassen sich, wie es scheint, sowohl im Rahmen der ersten als auch der zweiten Annahme interpretieren. Dies zeigt Abbildung 10.

Auch M.D.S. Braine (1976, hier nach E. Kaltenbacher 1990: 12) stellt eine Integration des semantischen Ansatzes von I. M. Schlesinger und seiner früher entwickelten Pivotgrammatik dar, indem er eine Re-Analyse eigener und in der Literatur veröffentlichten Daten unternimmt und das Beschreibungsmodell der *limited scope formulae* – der Konstruktionsmittel, durch die Bedeutungsbeziehungen (in der Regel von zwei Wörtern) in Positionen von Oberflächenstrukturen überführt werden.

In dieser Arbeit kann dazu keine entgeltige Stellung genommen werden – in Anbetracht dieser so verschiedenen Argumentationen erscheint dem Forschungsstand folgende Sichtweise angemessen:

The evidence is that the child's basis for making early word combinations has a strong semantic component; how soon there is a formal syntactic base as well is still an open question. (A. M. Peters 1986: 324: zit. nach E. Kaltenbacher 1990: 11).

Einen nicht-transformationellen Charakter des Syntaxerwerb unterstreicht in ihrer Arbeit Erika Kaltenbacher (1990: 219)²⁷, die annimmt, daß sich die syntaktischen Regeln in zwei verschiedenen Entwicklungslinien (Entwicklungssträngen) herausbilden, zugrunde denen zwei verschiedene Strategien liegen. Der Ausgangspunkt ihrer Untersuchung bildet die in der Literatur als bewiesen geltenden Annahme über die zwei Äußerungstypen – den analytischen (nominalen) und den synthetischen (pronominalen) Äußerungstyp – die von den Kindern beim Einstieg in den Syntaxerwerb – ungefähr bis zu einem MLU von 2,5 – verwendet werden.

Im nominalen Strang bildet der Wortschatzerwerb die Basis für Mehrwortäußerungen des Kindes. Zum Aufbau des Wortschatzes führt die wortbezogene (analytische) Strategie, bei der „das Kind sich auf perzeptiv prägnante Wörter in Inputäußerungen konzentriert und auf dieser Basis erste Wortstellungsmuster (Schemata) abstrahiert, die es dann zur Produktion von Zwei- und Dreiwortäußerungen nutzt“ (E. Kaltenbacher 1990: 166). Die Prägnanz der Wörter kann lexikalischen oder lautlichen Charakters sein. Die Bildung von Mehrwortäußerungen erfolgt in diesem Strang durch die Kombination einer eingeübten Wortverbindung mit einem weiteren Wort. D.I. Slobin (1971: 345) bemerkt auch, daß in dieser Phase „ein Kind oft zu einem kurzen Satz ansetzen und dann unmittelbar zu einem längeren Satz übergehen

²⁷ dazu vgl. auch die von L. R. Gleitman/ J. Gillette (1995) gewonnenen Daten zum Erwerb des Verbsystems im Englischen.

wird (...): *mama..... mama niska (knischka – Buch)..... mama niska tschitats (Buch lesen)*

Im weiteren Entwicklungsverlauf müssen die Kinder vor allem lernen, die fehlenden grammatischen Morpheme an richtigen Stellen einzusetzen und die unbetonten Wortarten ihrer Zielsprache, d.h. die Funktionswörter in ihren Äußerungen zu berücksichtigen. Die Veränderungen vollziehen sich auch durch „die Auflösung der eingeschränkten semantisch-syntaktischen Schemata und den Aufbau komplexer Satzstrukturen“ (E. Kaltenbacher 1990: 167, vgl. auch A. M. Peters 1995: 475).

Die Äußerungen im pronominalen Strang, die einen formelhaften, unanalysierten Charakter aufweisen, gehen dagegen auf eine satzbezogene Verarbeitungsstrategie zurück. Bei dieser Strategie versucht das Kind, „zusammenhängende Teile des sprachlichen Inputs, unter Einschluß unbetonter Wörter, lautlich möglichst originaltreu aufzunehmen und wiederzugeben“ (E. Kaltenbacher 1990: 119). Im Laufe der Entwicklung lernt das Kind, seine formelhaften Äußerungen zu segmentieren, zu erweitern und „flexibler“ zu machen. Dies ermöglicht dem Kind seine zunehmende Fähigkeit, die perzeptiv wenig prägnanten Wörter im sprachlichen Input zu analysieren. Diese fortschreitende Analyse der lexikalischen Einheiten und auch der semantischen Relationen in diesem Äußerungstyp führt dann zur Entstehung von Satzrahmen und läßt das Kind Stukturen und Wortstellungsmustern produktiv gebrauchen (vgl. Abbildung 11).

Die weitere Entwicklung der Syntax

In dem vorangehenden Kapitel wurden die zwei grundlegenden Verarbeitungsstrategien für die Bildung von Mehrwortäußerungen und ersten komplexen Satzstrukturen kurz besprochen. In diesem Kapitel konzentriere ich mich auf die Beschreibung der kindlichen Kompetenz in Satzproduktion für das Alter von ungefähr 3 Jahren bis zum Schuleintritt des Kindes.

Breit angelegte sprachvergleichende Untersuchungen der Kindersprache haben inzwischen zu dem allgemein akzeptierten Ergebnis geführt, daß sich die Kinder mit verschiedenen Muttersprachen morphologische und syntaktische Aspekte ihrer Zielsprache in unterschiedlichen Stadien ihrer Sprachentwicklung aneignen²⁸. Jedoch abgesehen von den einzelsprachlich bedingten Unterschieden läßt sich eine allgemeine Entwicklungslinie umreißen:

Obwohl bei manchen Kindern längere Äußerungen (mehr als zwei Wörter) schon relativ früh in der Entwicklung registriert werden können, erfolgt bei den meisten Kindern die Entwicklung von komplexen Satztypen und morphologischen Strukturen erst während des 3. und des 4. Lebensjahres. Zuerst können die Kinder komplexere Informationen mitteilen, indem sie sie auf zwei oder mehrere kürzere Äußerungen verteilen. Der Zusammenhang wird dann z.B. durch die Wiederholung einer Konstituente deutlich: *eines ... de Buch die Oma Melanie mi... Buch mitgenommen / e e in Koblenz die immer mitgenommen (Linda im Alter von 26 Monaten – E. Kaltenbacher 1990: 172).*

²⁸ siehe L.A. Weeks (1990), A. M. Peters (1995).

Schon um den 3. Geburtstag verfügen die Kinder aber über die Fähigkeit, ihre Äußerungen nach grundlegenden Prinzipien der Erwachsenensprache zu konstruieren. Bei Kindern in diesem Alter kommt es aber noch oft zu Auslassungen von Artikeln und Präpositionen, von Kasusmorphemen sowie Flexionsendungen bei Pluralformen und Adjektiven. Mit etwa 4 Jahren hat das Kind zum größten Teil Kontrolle über die syntaktischen und morphologischen Strukturen seiner Zielsprache gewonnen²⁹. Die Beherrschung des Regelsystems für die Syntax wird dann bis zum Alter von ungefähr 5–6 Jahren fortgesetzt und ihre Dauer, Intensität und Reihenfolge hängt stark mit individuellen Veranlagungen des Kindes sowie mit der zu erwerbenden Sprache zusammen (L.A. Weeks 1990: 64). In der Kindersprache erscheinen in dieser Zeitspanne die ersten „richtigen“ Fragesätze und Negationen, erfolgt eine Zunahme komplexer Prädikate, die aus einem Hilfs- oder Modalverb und einem Vollverb zusammengesetzt sind (H. Grimm 1973: 115f.). Ab dem Alter von 4 Jahren kann eine zunehmende Variabilität des Verbgebrauchs bei Kindern festgestellt werden (H. Grimm 1973: 120, vgl. auch L.R. Gleitman/ J. Gillette 1995: 415f.). Bis ungefähr 4 Jahren stehen auch alle (analysierten) Äußerungen der Kinder im Indikativ – erst später werden die ersten Vermutungen und Vorstellungen sprachlich gekennzeichnet. Mit ungefähr 4 1/2 Jahren beginnt die Entwicklung von Nebensätzen und in der Kindersprache erscheinen die ersten Komparative. Ab dem Alter von etwa 5 Jahren steigt auch der Gebrauch von Passiv an. Bei Schuleintritt sind eigentlich alle normalentwickelten Kinder mit allen Regeln ihrer Umgebungssprache gut vertraut, obwohl die „fortgeschrittene“ Entwicklung noch über das Alter von 7 Jahren hinausreicht (P. Menyuk 1969: 51). Bei manchen Kindern sind Schwierigkeiten beim Verständnis und bei der Produktion einiger komplexer Strukturen und Sachverhalte nicht völlig ausgeschlossen. Es betrifft beispielsweise passivische Konstruktionen, über die erst im Alter von 7 bis 9 Jahren eine vollständige Kontrolle gewonnen wird, komplexe Relativsätze, komplexe Negationen u.a.³⁰.

1.3.4. Das semantische System

In Kapiteln 1.3.1.–1.3.3. habe ich versucht zu beschreiben, wie das Kind phonetische, phonologische, morphologische und syntaktische Regeln seiner Sprache erwirbt, d.h. wie sich beim Kind die Fähigkeit entwickelt, Äußerungen zu produzieren und zu verstehen, die mit den Regeln der Grammatik seiner Sprache übereinstimmen.

In diesem Kapitel möchte ich den zweiten Aspekt des Spracherwerbs untersuchen, d.h. wie es dazu kommt, daß das Kind lernt, was seine eigenen Äußerungen sowie die Äußerungen, die in seiner Umwelt produziert werden, meinen, was sie bedeuten.

²⁹ P. Menyuk (1969), H. Grimm (1973), A. Bar-Adon (1971), J. Limber (1973), vgl. auch E. Oksaar (1987c: 192f.), C. Stern/ W. Stern (1975 /1907/), H. Ramge (1975: 89f.), U. Bellugi (1971).

³⁰ P. Menyuk (1969), A. Bar-Adon (1971), U. Bellugi (1971).

Das aktive Lexikon eines erwachsenen Sprechers beinhaltet 20.000 bis 50.000 Wortformen, sein passiver Wortschatz ist noch umfangreicher. Im Alter von 2 Jahren gebrauchen die meisten Kinder etwa 500 Wörter, und im Alter von 6 Jahren verfügen sie schon über 14.000 Wörter. In der Schule erwerben sie den Rest (E.V. Clark 1995: 393). Kinder, die ihr Lexikon erarbeiten, müssen viele Aspekte lernen: sie müssen das Wissen über die Form der Wörter gewinnen – über ihre Aussprache und ihre interne Struktur, um die Wörter isolieren und sie von anderen Wörtern der Äußerung abgrenzen zu können und um sie in anderen Kontexten identifizieren zu können; sie müssen syntaktische und morphologische Prinzipien erkennen, die die Angehörigkeit der Wörter zu bestimmten Wortklassen determinieren; sie müssen Prinzipien für die Wortbildung und – zusammensetzung erarbeiten, sie müssen Perspektiven erkennen und gewinnen, von denen die Wortwahl in einer Äußerung abhängt, und sie müssen Bedeutungen kreieren, sie mit Lautsymbolen und mit der realen Welt in Verbindung bringen und semantische Relationen zwischen einzelnen Elementen ihres Lexikons aufbauen (E.V. Clark 1993: 16–17, E.V. Clark 1995 394). Die Frage, wie die Kinder Bedeutungen kreieren und identifizieren, wie sich die Einzelerfahrungen des Kindes, aus denen Begriffe aufgebaut werden, verallgemeinern und verändern, wie sich Begriffe und Lautsymbole verbinden und wie Bedeutungen klassifiziert werden, ist die zentrale Problemstellung für dieses Kapitel.

Die Entwicklung der Semantik als der Fähigkeit, mit Bedeutungen umzugehen, wird in der psycholinguistischen Tradition in engem Zusammenhang mit der Entwicklung des kindlichen Denkens angesehen. Die intellektuelle und seelische Entwicklung des Kindes war, wie im Kap. 1.1. erwähnt wurde, der Gegenstand vieler Untersuchungen und Beobachtungen, die schon in der frühen Geschichte der Forschung zur Kindersprache unternommen wurden. Auch in der modernen Psycholinguistik wurde die Erforschung der Frage, „*how language relates to perceiving, thinking, learning, feeling, judging and development*“ (J. Church 1971a: 175), zu einer der zentralen Forschungsaufgaben. Auf diese Frage konnte jedoch immer noch keine eindeutige und allgemein akzeptierte Antwort gefunden werden. Dies dürfte auch nicht überraschen, weil die Klärung dieser Fragestellung Antworten auf grundlegende Fragen der Linguistik und der Psychologie erfordert, die auch noch nicht gefunden werden konnten. Vereinfacht gesehen, gibt es in der Wissenschaft so viele Konzepte, die die Relation zwischen Sprache und Denken, Wahrnehmung, Lernen und Urteilsvermögen zu beschreiben versuchen, wie es Theorien der Sprache und der Kognition selbst gibt. Nach wie vor gelten auch solche für die Psycholinguistik grundlegenden Probleme als ungelöst, was in der kindlichen sprachlichen und kognitiven Entwicklung als angeboren betrachtet werden sollte und was das Kind durch seine Sozialisation, die Interaktion mit seiner Umwelt, die Erziehung und schließlich durch die Schule erwirbt. Die Erarbeitung einer Theorie machen die individuellen Unterschiede unter Kindern noch schwieriger (M. Barrett 1995: 392).

In dieser Arbeit war es mir unmöglich, zu den teilweise widersprüchlichen Hypothesen über das Verhältnis und den gegenseitigen Einfluß von Sprache und

Denken des Kindes eine kritische Stellung zu nehmen³¹. In der modernen Psycholinguistik scheint die Meinung, daß man die einzelnen Elemente der kindlichen Entwicklung nicht getrennt voneinander betrachten sollte, an Popularität zu gewinnen. Für die Entwicklung der angeborenen kognitiven Strukturen, genauso wie für die Entwicklung der angeborenen sprachlichen Strukturen, ist eine direkte soziale Interaktion zwischen dem Kind und den Erwachsenen in seiner Umgebung unentbehrlich. Die Art und Weise dieser Interaktion hat auf die kindliche Entwicklung einen ausschlaggebenden Einfluß. Für die Vollendung sowohl des sprachlichen als auch des kognitiven Entwicklungsprozesses ist ebenso – wie u.a. J.S. Bruner (1972) argumentiert – die Schulung von kindlichen intellektuellen Fähigkeiten, hauptsächlich durch die Schulbildung, von entscheidender Bedeutung.

Die kindliche Wortschatzentwicklung

Um die Phänomene zu verstehen, die mit der Wortschatzentwicklung und mit der Entstehung von Begriffsbedeutungen verbunden sind, müssen viele unterschiedliche Aspekte der kindlichen Entwicklung berücksichtigt werden. Außer der intellektuellen Entwicklung, die sich durch Erfahrungen des Kindes im Umgang mit Objekten in seiner Umgebung und durch die Interaktion mit seinen Bezugspersonen vollzieht, müssen sowohl qualitative als auch quantitative Veränderungen des kindlichen Lexikons verfolgt werden. Als Ausgangspunkt für weitere Überlegungen möchte ich auf folgende Fragen hinweisen:

- Wie sieht die quantitative Entwicklung des kindlichen Vokabulars aus?
- Welcher Zusammenhang besteht zwischen der Entwicklung des Wortschatzes und der morpho-syntaktischen Entwicklung?
- Welche Typen von kindlichen Sprachproduktionen können unterschieden werden, und wie verläuft die Entwicklung von einzelnen Äußerungstypen?

Neueste Untersuchungen stellen in der Entwicklung des kindlichen Vokabulars verschiedene Phasen fest³². Die ersten Wörter erscheinen bei den meisten Kindern im Alter von 10–12 Monaten. In diesem Alter können sie jedoch schon etwa 60–100 Wörtern verstehen. Im Alter zwischen 13–19 Monaten gebrauchen Kinder etwa 10 Wörter, im ungefähr 20. Lebensmonat haben sie schon im Durchschnitt 50 Wörter erworben. Nach dem Stadium der 50 Wörter erfolgt eine *vocabulary explosion* und im Alter zwischen 2 und 2 ½ Jahren verfügen die meisten Kinder durchschnittlich über einen Wortschatz von 500 Ausdrücken. In der früheren Phase erwerben Kinder vor allem Substantive (sie überwiegen in der Kindersprache bis zum Stadium von ungefähr 50–100 Wörtern – M. Barrett 1995: 367), dann erwerben die Kinder auch

³¹ Eine genaue Übersicht der Ansichten im Laufe der Geschichte der Psycholinguistik findet sich bei D.I. Slobin (1974: 102f.), über die Auseinandersetzung von zwei wichtigsten Positionen – der nativistischen und der entwicklungspsychologischen – schreibt ausführlich G. Kegel (1987: 191f.), vgl. auch H. Sinclair-de Zwart (1973: 21f.).

³² eine Übersicht der Forschung auf diesem Gebiet findet sich bei M. Barrett (1995: 363f.).

sehr schnell Verben und Adjektive. Individuelle Differenzen können hier jedoch teilweise erheblich sein (von 60 bis über 600 Wörter), sie erscheinen besonders groß im Hinblick auf die Unterscheidung zwischen referentiellen und expressiven Kindern (vgl. Kap. 1.3.3). Mehrere Untersuchungen zeigen beispielsweise, daß referentielle Kinder im Stadium von 50 Wörtern mehr als 50% Objektamen und expressive Kinder – weniger als 50% Objektamen gebrauchen.

Der Wortschatzerwerb steht, wie manche Kindersprachforscher ausdrücklich unterstreichen (z.B. E.V. Clark 1995: 411), in einem engen Zusammenhang mit der morphologischen und syntaktischen Entwicklung. Tatsächlich belegen Untersuchungen in vielen Sprachen³³, daß Kinder beim Aufbau ihres Wortschatzes schon sehr früh in ihrer sprachlichen Entwicklung gegen die morphologischen Aspekte der zu lernenden Sprache empfindlich sind. So sind z.B. Kinder, die germanische Sprachen erwerben, schon ab dem 2. Lebensjahr imstande, von der Wortzusammensetzung, die eine in diesen Sprachen übliche Strategie der Wortbildung ist, Gebrauch zu machen (E.V. Clark 1993: 196). In anderen Sprachen – wie in Flexionssprachen, in denen die Wortzusammensetzung nicht produktiv ist, bilden Kinder hingegen selten „innovative“ Zusammensetzungen, sie verwenden bei der Wortkreierung eher Prinzipien der Derivation. Sie bilden neue Wörter, indem sie entsprechende Prä- oder Suffixe anschließen, jedoch erst ab dem 3. oder 4. Lebensjahr. Im Alter von 7 Jahren gebrauchen die Kinder zu Wortbildung schon konsequent Optionen, die in ihrer Sprache am produktivsten sind.

Die Morphologie und die Syntax (z.B. durch die Wortfolge oder durch Flexionen, die die Anrechnung von neu erworbenen Wörtern zu entsprechenden Wortklassen ermöglichen) erfüllen bei dem Aufbau und der Organisation des kindlichen Wortschatzes zweifellos eine unterstützende Rolle. Sie können jedoch nicht alleine die Entstehung von Bedeutungen erklären. Einerseits werden wir mit der Tatsache konfrontiert, daß der Übergang von Ein- zu Zwei-Wort-Äußerungen, der einen großen Schritt auf dem Wege der syntaktischen Entwicklung darstellt, nicht mit einer entscheidenden Veränderung des semantischen Systems verbunden ist. Die Kinder reden im 2-Wort-Stadium in der Regel über dieselben Inhalte wie in der 1-Wort-Phase: über Agens und Handlung, Agens und Objekt, Objekt und Lokalisation usw. (E.V. Clark 1993: 37–38, vgl. auch I. M. Schlesinger 1971 und M. Bowerman 1973 im Kap. 1.3.3). Andererseits können die Morphologie und die Syntax die verschiedenen Typen von kindlichen Äußerungen und deren Entwicklung auch nicht ausreichend erklären.

Die Typologie der kindlichen Sprachäußerungen, die ich im folgenden präsentiere, übernehme ich von M. Barrett (1995: 364 f.): Er unterscheidet unter den ersten verbalen Ausdrücken der Kinder als erstes Wörter, die emotionale Zustände, wie Freude oder Unbehagen, ausdrücken (*affective expressions*), sie sind noch eng mit Wünschen und Tätigkeiten (vgl. das Beispiel von H. Ramge 1975: 75) vernüpft, so daß sie nicht unabhängig von ihnen verstanden werden können (J. Piaget/ B. Inhelder 1972: 37). Zweitens gibt es unter den ersten 10–20 Wörtern des Kindes auch einige Ausdrücke, die mit einer konkreten Situation verbunden sind und nur in spe-

³³ eine Übersicht bei E. V. Clark 1993: 176f.

zifischen Kontexten erscheinen, nicht aber in anderen Situationen, obwohl von dem erwachsenen Standpunkt aus die Objekte oder Handlungen dieselben sind. Barrett nennt solche Ausdrücke „kontextgebundene Wörter“ (M. Barrett 1995: 365) und E.V. Clark bezeichnet sie als „situationsgebundene Ausdrücke“ und beschreibt ihren Gebrauch folgendermaßen (E.V. Clark 1993: 33):

One child may say „car“ only upon catching sight of car on the street below from a window, but not upon seeing toy cars, cars on the street level, or cars in other settings.

In spezifischen Situationen, und zwar in den Situationen der Interaktion mit Bezugspersonen, werden von den Kindern auch Ausdrücke verwendet, die bestimmte pragmatische Funktionen haben. Zu ihnen gehören unanalysierte Floskeln, wie „no“, „go away“ oder „you do it“³⁴ – M. Barrett (1995: 366) bezeichnet solche Ausdrücke als „sozio-pragmatisch“.

Etwas später – im allgemeinen während des 2. Lebensjahres – erscheinen in der Kindersprache Namen für Klassen von Objekten (*referential words*). Der Gebrauch von solchen Wörtern ist mit Phänomenen verbunden, die in der Literatur als *under-extension*, *over-extension*, *overlap* und *mismatch* (M. Barrett 1995: 371, vgl. auch E.V. Clark 1993) bezeichnet werden und die ich im folgenden Abschnitt besprechen werde.

Die Entwicklung von kindlichen Wortbedeutungen

Wie schon am Anfang dieses Kapitels gesagt, ist die Antwort auf die Frage nach der Entwicklung der kindlichen Semantik sicherlich nicht möglich, ohne daß man auf den Verlauf der kindlichen intellektuellen Entwicklung Bezug nimmt. Ich berufe mich dabei auf die brillianten Untersuchungen von J. Piaget und seinen Mitarbeitern, deren Forschungsarbeit – obwohl in vielen Punkten kritisiert und umstritten – immer noch als für die Kinderpsychologie wegweisend gilt. Obwohl Piaget in seinen Untersuchungen die Sprache als eine sekundäre Erscheinung gegenüber der kindlichen Kognition betrachtete, sind seine Ergebnisse gerade für die Spracherwerbsforschung nicht zu unterschätzen.

Piaget hat die kognitive Entwicklung des Kindes detailliert beschrieben und in 3 grundlegende Phasen aufgeteilt. Seiner Meinung nach geht das Kind über die einzelnen Etappen allmählich „von der sensomotorischen Intelligenz zur kognitiven Darstellung“ über (J. Piaget 1969: 301).

Die erste Phase in der Entwicklung des kindlichen Denkens nennt Piaget die „sensomotorische Periode“ (J. Piaget 1969: 343). Sie dauert von der Geburt bis zum ungefähr 16. Lebensmonat. In dieser Zeit ist das Denken des Kindes dadurch gekennzeichnet, daß Objekte und Handlungen untrennbar miteinander verbunden sind. Daher scheint die Identifikation der Objekte in diesem Stadium nicht so sehr von ihrer Natur abzuhängen als eben von den Handlungen,

³⁴ vgl. A. M. Peters 1995/ E. Kaltenbacher 1990 im Kap. 1.3.3., sowie J. Locke 1995 im Kap. 1.2 und 1.3.3.

die mit den Objekten verbunden sind. In diesem Stadium der Entwicklung ist das Kind nicht imstande, objektive Attribute eines Gegenstandes wie seine Gestalt, Größe, Farbe isoliert voneinander wahrzunehmen. Die objektiven Attribute der Dinge sind „vorerst in die Identität des Dinges global eingeschmolzen“ (J. Church 1971b: 5). Wygotski bezeichnet das Denken des Kindes auf dieser Etappe als „synkretisch“. Als Synkretismus des kindlichen Denkens versteht er „die Tendenz, durch einen einzigen Eindruck die verschiedensten und miteinander in keinem inneren Zusammenhang stehenden Elemente zu verbinden und zu einem Bild verschmelzen zu lassen“ (L.S. Wygotski 1981/1934: 119).

Mit etwa 10–12 Monaten beginnt das Kind, seine ersten Wörter zu benutzen. Es entstehen also schon in dieser Zeit die ersten Bedeutungen der Wörter. Für den Erwerb der ersten sprachlichen Zeichen des Kindes bietet Osgood (1952, hier nach H. Ramge 1975: 44f., vgl. auch U. Schönplflug 1977: 97) im Rahmen der behavioristischen Theorie folgende Erklärung: Der Organismus reagiert mit einer Response R, wenn auf ihn ein Reiz (ein Stimulus S) einwirkt. Wenn gleichzeitig ein anderer Stimulus S' auf den Organismus einwirkt, so verbindet er sich mit der auf S erfolgenden R. Wenn das Kind also bei einem bestimmten Erlebnis wiederholt eine bestimmte Lautfolge vernimmt, findet zwischen beiden eine Assoziation statt, die bewirkt, daß sich bei Wiederauftauchen des Erlebnisses auch der Ausdruck einstellt. In diesem Fall ist S - ein Erlebnis (z.B. ein Gegenstand) und S' - sein Name; R ist in diesem Fall die lautliche Reaktion des Kindes. Wenn das Kind den von ihm selbst produzierten Laut hört, so wirkt das als ein erneuter lautlicher Stimulus und provoziert das Kind, weitere lautliche Responses zu produzieren.

Das ist natürlich eine vereinfachte Version der behavioristischen Erklärung, und es muß noch einmal unterstrichen werden, daß Osgood aufgrund dieser Theorie nicht die gesamte Entwicklung der kindlichen Semantik zu beschreiben versucht, sondern nur den Erwerb von ersten sprachlichen Zeichen. Aber auch, wenn es um den Bedeutungsinhalt der ersten kindlichen Wörtern geht, so kann dieser Erklärungsversuch nicht zufriedenstellen. Nur wenige Wörter der Kindersprache scheinen nämlich genau dieselbe Bedeutung zu haben, wie die Erwachsenen-Wörter (E.V. Clark 1993: 37). Im Gegenteil, viele Beobachtungen untermauern die Annahme, daß Kinder, die ihre ersten Wörter gebrauchen, noch sehr wenig über ihre Bedeutung im Erwachsenen-Sinne wissen. Dank vielen Untersuchungen gelang es zu beweisen, daß sich die kindlichen von den erwachsenen Bedeutungen erheblich unterscheiden und daß Kinder und Erwachsene mit ein und demselben Wort nicht den gleichen Inhalt verbinden (z.B. E.V. Clark 1993: 32).

Schon relativ früh in der Geschichte der Kindersprachforschung wurde beobachtet, daß die kindlichen Bedeutungen ziemlich „elastisch“ sind und daß für die kindliche Wortanwendung ständige Veränderungen, Erweiterungen und Einengungen, des Begriffsbildes charakteristisch sind. Ein Kind bezeichnet mit einem und demselben Wort, wie „wau-wau“ einen konkreten Hund, aber auch eine Anzahl von unterschiedlichen Objekten: Tieren, Fahrzeugen, Zeichnungen. Mit demselben Wort kann das Kind auch eine Tätigkeit und auch eine diese Tätigkeit ausführende Person bezeichnen – es stellt offensichtlich Beziehungen oder Zusammenhänge zwischen

verschiedenen Objekten und Handlungen auf, denen ein gemeinsames Merkmal oder mehrere Merkmale zugrunde liegen. Die Merkmale, aufgrund dessen das Kind verschiedene Objekte und Handlungen mit demselben Wort bezeichnet, können unterschiedlich sein; es können Formen, Farben, Eindrücke, die das Kind beim Betrachten der Objekte hat (z.B. Glänzen oder Blinken), Geräusche sein, die das Kind hört, Stoffe, aus denen die Objekte gemacht sind usw.:

Bei J. bedeutet mit 1,6 das Wort „papeu“ „weg“ und wird auf jeden angewendet, der aus dem Zimmer herausgeht, auf ein Fahrzeug, das sich entfernt, auf ein Streichholz, das verlöscht, und (...) selbst darauf, daß die Zunge in den Mund hereingezogen wird, nachdem sie vorher herausgestreckt wurde. (J. Piaget 1969: 277)

Die Begriffsmerkmale, an deren Erkennung der Gebrauch eines bestimmten Wortes gebunden ist, sind jedoch nicht dauernd dieselben, das Kind „reorganisiert“ vielmehr ständig die Klassifikationen der Objekte:

L. sagt mit 1,3 (4) „ha“ zu einer richtigen Katze, dann zu einem Stoffelephanten, aber nicht zu einem Huhn oder einem Pferd. Aber mit 1,3 (19) wird „ha“ auf ein Pferd und auf die Spielsachen angewendet. Mit 1,6 (25) hat sich „ha“ verändert in „hehe“ und wird auf alle Tiere angewendet außer der Katze und dem Hasen, ebenfalls auf alle Arten von Leuten und selbst auf ihre Schwester. Hingegen ist der Hase nun „hin“ und hat sich die Katze assimiliert, die also mit dem gleichen Ausdruck bezeichnet wird. (J. Piaget 1969: 277)³⁵

Es gibt in der Literatur zur Kindersprache viele Versuche, dieses Phänomen zu erklären (siehe weiter die Theorie des Komplexdenkens von Wygotski und den Erklärungsversuch von E. E. V Clark im nächsten Abschnitt). Nach Piaget spielt die Interaktion des Kindes mit seiner Mutter und anderen Personen aus seiner Umgebung bei der ständigen Änderung des kindlichen Bedeutungsbildes die wichtigste Rolle. In der Phase der sensomotorischen Aktivität des Kindes ist die Nachahmung die wesentlichste Form der Interaktion. Durch die Nachahmung, die zuerst sporadisch und dann systematisch vom Kind unternommen wird, erarbeitet es bestimmte Handlungsschemata, die „untereinander koordinierte Systeme von Bewegungen und Wahrnehmungen, wie z. B. einen Gegenstand ergreifen, ihn an eine andere Stelle bringen, ihn schütteln usw., sind“ (J. Piaget 1969: 343). Diese Handlungsschemata konstruieren jede elementare Verhaltensweise, die man wiederholen und auf neue Situationen und neue Objekte anwenden kann. Die von dem Kind erarbeiteten Verhaltensweisen werden unter dem Einfluß von neuen Erfahrungen im Umgang mit Gegenständen und Menschen ständig differenziert und modifiziert, so daß auf der Basis der schon existierenden Handlungsschemata vom Kind immer neue zusätzliche Verhaltensweisen erworben werden (H.H. Sinclair-de Zwart 1973: 22).

³⁵ Weitere interessante Beispiele eines solchen „Begriffswandels“ finden sich bei C. Stern/W. Stern (1975/1907: 187f.), bei J. Piaget (1969: 276f.), bei H. H. Sinclair-de Zwart (1973: 22–23), und bei E. V. Clark (1973: 103, 1993: 36).

Die kindliche Imitation spielt also, wie man annimmt, eine fundamentale Rolle in der Entstehung von Begriffen und Bedeutungen. Am Ende der sensomotorischen Periode verläuft nämlich die Phase der aufgeschobenen Nachahmung – d.h. das Kind beginnt, Bewegungsabläufe nachzuahmen, auch wenn das Modell (zur Nachahmung) nicht anwesend ist. Es muß also eine Art von „geistigem Bild“, eine Art Vorstellung davon haben. Nach Piaget wird die Nachahmung vom Kind „verinnerlicht“, was zur Entstehung von Vorstellungen führt. In der Kindersprachforschung wird angenommen, daß jeder Begriff am Anfang seiner Entstehung eine Vorstellung sein muß. Das Vorstellungsbild ist die früheste Form geistiger Nachkonstruktion von Objekten, Handlungen und Ereignissen (G. Szagun 1983: 233).

Mit der Entstehung des Vorstellungsbildes, das die erste Form eines Symbols ist, beginnt die zweite Periode in der Entwicklung des Kindes – die Periode „der egozentrischen Repräsentationsaktivität“ (J. Piaget 1969: 348).

Das erste Stadium dieser Periode nennt Piaget die Phase „des vorbegrifflichen Denkens“. „Vorbegrifflich“ nennt Piaget dieses Stadium, weil die sprachlichen Zeichen noch nicht nach logischen Merkmalen klassifiziert werden. Der Inhalt der Zeichen ist immer noch durch das synkretische Denken (Terminus von L.S. Wygotski) des Kindes bestimmt.

Als die Quelle der Begriffsentstehung sehen Kinderpsychologen³⁶ „das Erwachen des Symbolbewußtseins und Symbolverlangens“ an, wie es C. Stern/ W. Stern (1975/1907: 190) nennen. Während des 2. Lebensjahres, mit dem Beginn der symbolischen Tätigkeit, wenn also das Kind anfängt, Handlungen und Objekten symbolische Bedeutung zuzuschreiben, kann man auch sein wachsendes Interesse an den Namen der Dinge beobachten. In der Kindersprache erscheinen in diesem Zeitraum zahlreiche Namensfragen, es erfolgt eine erhebliche Erweiterung des kindlichen Wortschatzes (*vocabulary explosion*) und das Kind macht seine „wichtigste Entdeckung“ auf dem Wege seiner sprachlichen Entwicklung, daß „jedes Ding einen Namen hat“ (C. Stern/ W. Stern 1975/1907: 190). In dieser Periode sind Handlungen und Objekte nicht mehr so eng miteinander verbunden, es lösen sich beim Kind isolierbare Wahrnehmungsdimensionen wie Größe, Gestalt, Farbe heraus. Das Kind beginnt also nicht ausschließlich Gegenstände, sondern auch Tätigkeiten und Eigenschaften der Dinge zu benennen. Doch sind diese ersten Namen noch keine Begriffe im Sinne logischer Klassen. Sie sind Vorbegriffe (J. Piaget/ B. Inhelder 1972: 37) oder Pseudobegriffe (C. Stern/ W. Stern 1975/1907: 186), weil sie nur dem äußeren Schein nach begrifflicher Natur sind und weil ihr Zustandekommen noch nicht auf den Prinzipien der Begriffsbildung beruht.

Trotz dem schnellen Zuwachs von Substantiven, Verben und Adjektiven und trotz der immer effizienteren Strategien zur Organisation des Wortschatzes ist der kindliche Wortgebrauch auf dieser Etappe immer noch durch zahlreiche Überdehnungen der Bedeutung (*over-extensions*), Einengungen (*under-extensions*), Überlappungen (*overlaps*) und Fehlbildungen (*mismatches*) gekennzeichnet. Mit Überdeh-

³⁶ vgl. z.B. C. Stern/ W. Stern (1975 /1907/), J. Piaget/ B. Inhelder (1972), J. S. Bruner (1972).

nungen der Bedeutung haben wir zu tun, wenn das Kind mit einem Wort Objekte bezeichnet, die in der Erwachsenen-Sprache mehreren Kategorien angehören, z.B. mit dem Wort „Hund“ bezeichnet das Kind Hunde, aber auch Schafe, Katzen, Wölfe und Kaninchen (vgl. M. Barrett 1995: 372). Die Einengung der Bedeutung tritt dann auf, wenn das Kind ein Wort für die Bezeichnung einer Kategorie verwendet, die jedoch nur ein Teil der Objekte enthält, die von Erwachsenen als Kategorie erfaßt werden, z.B. „Flasche“ als Bezeichnung nur für Baby-Flaschen aus Kunststoff. Für die Kindersprache ist charakteristisch, daß die Kinder oft dasselbe Wort in einem bestimmten Zeitraum überdehnen und dann einengen können. Die *over-* und *under-extensions* machen in dem Stadium zwischen 30–60 bis 200 Wörtern 2/3 der Sprachproduktionen aus (E. V Clark 1993: 34). Ein weiteres interessantes Beispiel für den kindlichen Wortgebrauch ist die Überlappung der Bedeutung. Mit dieser Erscheinung haben wir zu tun, wenn das Kind mit einem Wort Objekte bezeichnet, die irgendwelche Ähnlichkeiten aufweisen wie z.B. einen geöffneten Regenschirm, einen Drachen und eine Markise, nicht aber Objekte, die zu einer Kategorie gehören, z.B. nicht einem geschlossenen Regenschirm. Kinder produzieren auch häufig Wörter, die offensichtlich für sie eine Bedeutung besitzen, aber von Erwachsenen entweder in ihrer Bedeutung oder in ihrer Form oder in beiden nicht identifiziert werden. Die Kinder geben solche Ausdrücke (*mismatches*) wegen ständiger Mißverständnisse in der Regel nach ein paar Tagen oder Wochen auf (E. V Clark 1993: 37).

Das zweite Stadium, das das Kind im Alter von etwa 4 Jahren erreicht, nennt Piaget die Phase des „anschaulichen Denkens“. Dieses Stadium dauert bis zum etwa 7. oder 8. Lebensjahr, wenn die dritte (und nach Piaget die letzte in der kindlichen Entwicklung) Phase „der Aktivität operatorischer Ordnung“ anfängt. Diese letzte Phase interessiert mich in dieser Arbeit weniger, weil sie schon außerhalb der von mir ausgewählten Altersgrenze liegt.

In der Periode des anschaulichen Denkens spielt die bildhafte Darstellung von Objekten und Handlungen eine immer wichtigere Rolle. Es gibt beachtlich viel Literatur über den kindlichen Gebrauch von Vorstellungsbildern (D.I. Slobin 1974: 115). Bruner und seine Mitarbeiter (1971) berichten in ihrer Arbeit über eine Reihe von Untersuchungen, die den kindlichen Umgang mit Wörtern und Bildern illustrieren. Die Versuchspersonen waren sechs-, acht- und elfjährige Kinder, denen eine Anzahl von bildlichen und verbalen Stimuli angeboten wurde, die sie nach Kategorien sortieren sollten. Unabhängig davon, ob Bilder oder Wörter als Stimuli in den Experimenten gebraucht wurden, konnte Bruner dasselbe Entwicklungsmuster feststellen (J.S. Bruner et al. 1971: 114): Die Lösung einer Gruppierungsaufgabe beruht bei kleineren Kindern hauptsächlich auf der Verwendung perzeptiver Attribute der Objekte (Farbe, Größe, Muster). Sechsjährige fassen Bilder häufig zu „komplexiven Strukturen“ zusammen, wie z.B. zu:

Kollektionen – „*das Boot, der Maßstab, das Geldstück, die Puppe, das Fahrrad, die Schere, die Säge, der Schuh, die Handschuh, die Scheune, die Kerze, der Kuchen, die Nägel und das Taxi, denn: einige sind rot, einige sind golden, und einige sind gelb. Eines ist weiß, einige sind braun und einige sind blau*“,

Assoziationen – „*die Stiefel, die Kuh und die Handschuhe, denn: dies könnten Lederhandschuhe sein und Ledertiefel, und Leder gibt es von Kühen*“,

oder zu Ringen mit Schlüsselitems – „*Ein Haus baut man mit dem Hammer, den Nägeln und der Schraube. Die Scheune steht neben dem Haus, und der Baum steht neben dem Haus. Die Rüben, den Kuchen, den Apfel und den Kürbis ißt man zu Hause*“ (J.S. Bruner et al. 1971: 113f.).

Mit dem fortschreitenden Alter und mit der Entwicklung der symbolischen Darstellung nimmt aber die Anzahl der Komplexgruppierungen ab, und das Kind befreit sich von der Abhängigkeit von visuellen Merkmalen der Gegenstände. Ältere Kinder benützen bei der Herstellung von Beziehungen zwischen Dingen andere Aspekte – es sind in zunehmendem Maße sprachliche Strukturen, wie z.B. Formklassen. Die meisten Gruppierungen sind bei den 11-jährigen Kindern die Oberbegriffkonstruktionen – die Items werden mit der Begründung zusammengefaßt: „*es sind alles Werkzeuge*“, „*man kann sie alle essen*“ oder „*sie bewegen sich alle*“.

Auch Wygotski interessierten Vorgehensweisen, die Kinder in verschiedenem Alter beim Ordnen von Figuren gezeigt haben. Er untersuchte das Phänomen der Begriffsbildung aufgrund einer Serie von Experimenten, die über 300 Personen (Kinder, Jugendliche, Erwachsene sowie Personen mit pathologischen Störungen der intellektuellen und der sprachlichen Tätigkeit) erfaßte (L.S. Wygotski 1981/1934: 114). In den Experimenten wurden mehrere Figuren verschiedener Größen, Farben und Formen verwendet, auf deren Rückseite ein sinnloses Wort stand (insgesamt 4 Wörter). Die Versuchspersonen wurden aufgefordert, eine der Figuren aufzudecken und dann alle die Figuren zu wählen, auf denen vermutlich dasselbe Wort stand. Nach jedem Versuch, die Aufgabe zu lösen, wurde von dem Versuchsleiter eine neue Figur aufgedeckt, die entweder die gleiche Bezeichnung trug und in einigen Merkmalen der schon vorhin aufgedeckten Figur ähnlich war, in anderen dagegen verschieden. Oder die neue Figur trug ein anderes Zeichen und war dabei wiederum in mancher Beziehung der vorher aufgedeckten Figur ähnlich, in anderer Beziehung unterschied sie sich von dieser. So vergrößerte sich nach jedem Lösungsversuch die Zahl der aufgedeckten Figuren und gleichzeitig die Zahl der Bezeichnungen, in deren Abhängigkeit sich der Charakter der Lösung ändern konnte. Aufgrund der Ergebnisse seiner Untersuchungen formulierte Wygotski seine These über die Begriffsentwicklung in der Kindersprache (L.S. Wygotski 1981/1934: 115):

Die Entwicklung der Prozesse, die in der Folge zur Begriffsbildung führen, beginnt schon in der frühen Kindheit, aber erst im Übergangsalter (zum Jugendalter – M.O-M.) reifen, formen und entwickeln sich die intellektuellen Funktionen, die in einer spezifischen Beziehung die psychologische Grundlage der Begriffsbildung abgeben.

Wygotski postulierte, daß den kindlichen Aktivitäten bei der Aufgabenlösung eine spezifische Art und Weise des Denkens zugrunde liegt. Er nannte diese Art des Denkens „Denken in Komplexen“, das er deutlich dem „Denken in Begriffen“, das sich seiner Meinung nach, erst in der Pubertät entwickelt, gegenüberstellt (L.S. Wygotski 1981/1934: 122). Die Unterscheidung zwischen dem Komplex und dem Begriff beruht auf den Beziehungen zwischen den einzelnen dazugehörigen Elementen, die für den Aufbau eines Komplexes oder Begriffes wesentlich sind. Im Begriff sind die Elemente nach logischen und abstrakten Merkmalen verallgemeinert, während

dem Komplex konkrete und faktische Beziehungen zugrunde liegen (L.S. Wygotski 1981/1934: 124).

Das komplexe Denken des Kindes bedingt in wesentlichem Grade seine Sprache, es bestimmt die Bedeutung eines Wortes, das ein kleines Kind verwendet, und die Veränderungen dieser Bedeutung im Laufe der Entwicklung. Das Kind bildet Komplexe aufgrund der tatsächlich bestehenden objektiven Beziehungen zwischen Gegenständen. Mit zunehmendem Alter verändert sich aber die Art, auf die das Kind Komplexe erstellt. Wygotski unterscheidet zwischen 5 verschiedenen Typen von Komplexen, schreibt jedoch nicht, in welchem Alter das Kind von einem zum anderen Typ übergeht.

Der erste Typ ist der Kern-Komplex: Auf dieser Entwicklungsstufe wählt das Kind einen Gegenstand als Kern und fügt ihm andere Gegenstände hinzu; manche, weil sie gleiche Farbe haben, manche - gleiche Form, gleiche Größe u.s.w. Es wählt also ein gleiches Merkmal, bzw. gleiche Merkmale. Eine beliebige vom Kind entdeckte konkrete Beziehung zwischen dem Kern und dem Element des Komplexes ist ausreichend, um diesen Gegenstand der Gruppe zuzuweisen und mit einem gemeinsamen Namen zu bezeichnen (L.S. Wygotski 1981/1934: 125).

Für die nächsten Phasen in der kindlichen Entwicklung sind nach Wygotski folgende Komplextypen charakteristisch: die Sammlungen, in denen verschiedenen Dinge nach einem einzelnen Merkmal vereinigt werden, die Kettenkomplexe, in denen die vom Kind ausgewählten Merkmale eine Kette bilden (z.B. blaues Dreieck und blaues Viereck, dann gelbes Viereck), die diffusen Komplexe, in denen das die einzelnen Elemente verbindende Merkmal selbst unbestimmt und verschwommen ist (z.B. einem Dreieck werden andere Dreiecke, aber auch Trapeze zugeordnet, weil Trapeze das Kind an Dreiecke mit abgeschnittenen Spitze erinnern) und Pseudobegriffe, die aufgrund von abstrakten Verallgemeinerungen gebildet werden und an die Begriffe erwachsener Menschen erinnern, jedoch noch keine echten Begriffe sind (L.S. Wygotski 1981/1934: 126 f.). Formen der Begriffsbildung, die den von Wygotski beschriebenen Komplexen entsprechen, können tatsächlich in spontanen kindlichen Sprachäußerungen beobachtet werden – siehe die oben beschriebenen Beispiele der Begriffswandlung, vgl. auch G. Szagun (1983: 86).

Der Prozeß der Stabilisierung des Begriffsinhalts ist also lange noch nicht abgeschlossen, selbst wenn die Wörter ihre fest abgegrenzte Bedeutungen erhalten haben. Die immer neuen Erfahrungen, die das Kind in seiner Umwelt macht, beeinflussen ständig das Begriffsbild, das das Kind hat, verändern es, erweitern es usw. G. Szagun (1983: 238 ff.) hat versucht, die Entstehung von ausgewählten Begriffen in der Kindersprache hypothetisch zu verfolgen. Sie beschrieb sowohl die Entwicklung der „konkreten“ Begriffe, wie z.B. des Begriffs „Baum“, als auch die der „abstrakten“ Begriffe wie der Bezeichnungen für psychische Prozesse, Charaktereigenschaften und Gefühle. Aus ihrer Untersuchung geht hervor, daß sich selbst Bezeichnungen von „konkreten“ Dingen, die das Kind offensichtlich zuerst lernt, weil es sie sehen (und zeigen) kann, erst im Alter von ca. 12 Jahren, also in der Schulzeit stabilisieren.

Theorien zur Entwicklung der Semantik

Untersuchungen zur Entwicklung der kindlichen Semantik konzentrierten sich, wie oben gezeigt, vornehmlich auf die Untersuchung von semantischen Funktionen der kindlichen Äußerungen (E.V. Clark 1993: 65f.), sowie auf die Entwicklung der intellektuellen Strukturen des Kindes und deren Einfluß auf den Erwerb und die spezifischen Veränderungen von kindlichen Wortbedeutungen. Man untersuchte dieses Problem unter Verwendung abstrakten Versuchsmaterials und sinnloser Silben³⁷ oder Definitionsaufgaben³⁸. Die Ergebnisse dieser Experimente waren jedoch zu vieldeutig, die Bedeutungsstruktur erwies sich als unzugänglich, um den Erwerb von Wortbedeutungen beschreiben und erklären zu können (G. Kegel 1987: 174). Erst Anfang der 70er Jahre war die Psycholinguistik „soweit“, die ersten Theorien über die Entwicklung der Semantik formulieren zu können.

D. McNeill (1970) erarbeitete ein lexikonorientiertes Konzept. Nach McNeill verfügt das Kind schon im Ein-Wort-Stadium über ein Lexikon mit Worteinträgen von Satzbedeutung, die bereits mit Informationen über alle grammatischen Relationen, die in diesem Stadium (implizit) gebraucht werden, versehen sind. In diesem Stadium verfügt das Kind noch über keine semantischen Merkmale, weil es zu viel Platz in seinem Gedächtnis erfordern würde (vgl. E.V. Clark 1973: 67). Im Zwei-Wort-Stadium reorganisiert das Kind sein Lexikon aus ökonomischen Gründen: in dieser Phase erfolgt eine enorme Wortschatzerweiterung – das Kind muß jetzt sehr viele neue Worteinträge speichern – und es geht von Satz- zu Wortbedeutungen über. Ab dieser Phase werden Lexikoneinträge durch semantische Merkmale bereichert. Dies könnte nach McNeill auf zwei verschiedene Weisen erfolgen: Er vermutet, daß sich das kindliche Lexikon entweder „horizontal“ oder „vertikal“ erweitert. Die horizontale Entwicklung besteht darin, daß im kindlichen Lexikon nur einige semantische Merkmale gemeinsam mit einem neuen Wort gespeichert werden. Auf diese Weise lassen sich Unterschiede zwischen den kindlichen und erwachsenen Bedeutungen erklären. Mit immer neuen Worteinträgen erwirbt das Kind auch ständig neue semantische Merkmale und reorganisiert gleichzeitig sein Lexikon. Die Alternative zur horizontalen Entwicklung bildet nach McNeill die vertikale. Damit meint er, daß mit einem neuen Wort alle seine semantischen Merkmale sofort ins Lexikon eingetragen werden. Die Einträge werden jedoch separat gespeichert und deshalb werden dieselben semantischen Merkmale nicht gleichzeitig auf alle schon gespeicherten Worteinträge bezogen. Die Entwicklung würde sich nach McNeill dadurch vollziehen, daß die Einträge miteinander verglichen werden, so daß gemeinsame „unified“ Gruppen oder Schemata entstehen. Die Hypothese McNeills wurde jedoch nicht ohne Einwände angenommen – eine ausführliche Kritik seiner Ansichten findet sich z.B. bei E.V. Clark (1973: 67–68).

³⁷ vgl. L.S. Wygotski (1981 /1934/), J. S. Bruner, Goodnow/ Austin (1956, hier nach J. S. Bruner 1972: 402), Welch / Long (1940, hier nach B. Inhelder/ B. Matalon 1972), vgl. dazu auch den Überblick der neueren Geschichte und Methoden zur Untersuchung der Begriffsbildung bei (J. Piaget/ B. Inhelder 1972: 41–42).

³⁸ z.B. G.J. Berko (1971/1956: 163)

1970 (hier nach E.V. Clark 1973: 69f.) veröffentlichte Anglin seine Generalisations-Hypothese. Seiner Meinung nach geht das Kind im Laufe der sprachlichen Entwicklung von konkreten Beziehungen zwischen Wörtern und Objekten, auf die sich die Wörter beziehen, zu abstrakten Beziehungen von größerem Allgemeingrad. Die semantische Entwicklung vollzieht sich durch einen Generalisationsprozeß, dh. das Kind ist mit fortschreitendem Alter immer mehr imstande, größere (allgemeinere und abstraktere) Kategorien zu bilden. Diese Generalisationen kommen durch den Gebrauch von übergeordneten Begriffen zum Ausdruck. Das Kind verwendet beispielsweise am Anfang konkrete Namen für Objekte wie: Rose, Tulpe, Eiche und Ulme, dann gruppiert es die Wörter in Paare – jedes Paar wird dann mit einem übergeordneten Begriff versehen: Blumen und Bäume. Diese Begriffe werden dann zu einer größeren Gruppe – Pflanzen – eingezählt, und dann zu „lebenden Entitäten“. Obwohl Anglin versucht hatte, seine Hypothese mit entsprechenden experimentellen Daten zu belegen, wurde sie im nachhinein allgemein kritisiert. Kegel bemerkt z.B., daß viele Kinder die nach Anglin übergeordneten Begriffe, wie Baum, noch viel früher als konkrete Namen für einzelne Baumgattungen verwenden (G. Kegel 1987: 176, vgl. auch H. Clark 1973: 70).

Mit den Namen Postal, Bierwisch, Katz und Fodor ist eine andere Theorie über die semantische Entwicklung verbunden, und zwar die „*Universal Primitives Hypothesis*“ (hier nach H. Clark 1973). In Anlehnung auf die im Rahmen der generativen Transformationsgrammatik begründete Ansicht über die Angeborenheit der Sprache nehmen sie an, daß dem Kind eine Menge universeller semantischer Merkmale biologisch mitgegeben wird. Ihrer Meinung nach müssen die semantischen Komponenten vom Kind nicht gelernt werden, sie sind nämlich durch die Struktur des menschlichen Organismus determiniert. H. Clark versteht die angeborenen semantischen Merkmale als ein *a priori* – Wissen über die äußere Welt. Der Mensch kommt auf die Welt mit Sinnesorganen ausgestattet, die ihm die Wahrnehmung dieser Welt ermöglichen. Die Art und Weise, auf die die äußere Welt vom Kind wahrgenommen wird, determiniert seine sprachliche Entwicklung – das Kind sucht Bezeichnungen dafür, was es sieht, hört und empfindet. Nach H. Clark ist der Spracherwerb also die Entdeckung, wie man sprachliche Ausdrücke (in seinem Artikel beschäftigt er sich hauptsächlich mit englischen Bezeichnungen in bezug auf Zeit und Raum) und das *a priori*-Wissen über die Beschaffenheit der Welt verbindet. Das Kind muß im Laufe seiner Entwicklung also die Relationen zwischen den semantischen universalen Merkmalen und den phonetischen und syntaktischen Eigenschaften (*properties*) seiner Sprache lernen.

Im Gegensatz zu dieser Einstellung postulierte Eve Clark mit ihrer Hypothese über die „*Semantic Feature Acquisition*“ den Erwerb semantischer Merkmale. Das Kind lernt im Laufe seiner sprachlichen Entwicklung einerseits die einzelnen Wörter, und andererseits baut es ein System semantischer Merkmale auf. Clark behauptete, daß das Kind für jedes Wort nur ein semantisches Merkmal in einem bestimmten Zeitraum erwerben kann. Sie nahm auch an, daß die semantischen Merkmale in folgender Reihenfolge erworben werden: von den allgemeinsten zu den spezifischsten. Die Überdehnung, die Einengung oder die Überlappung der Bedeutung beim kindlichen Gebrauch von Wörtern ergibt sich ihrer Meinung nach aus der Tatsache,

daß noch nicht alle semantischen Merkmale internalisiert worden sind, die die eindeutige Identifizierung des Objektes und die Unterscheidung zwischen den Objekten ermöglicht hätten. Mit jedem neuen Merkmal, das das Kind erwirbt, werden die im Lexikon des Kindes enthaltenen Wörter neu organisiert, so daß immer weniger Bedeutungswandel stattfindet. Aufgrund von einigen kritischen Ansätzen (vgl. M. Barrett 1995: 377) und aufgrund weiterer Analysen modifizierte H. Clark später (1993, 1995) ihre Theorie und konzentrierte sich auf die Untersuchung und Beschreibung von Strategien, die von den Kindern beim Aufbau und der Verarbeitung ihres Wortschatzes verwendet werden. Ihrer Meinung nach sind in der kindlichen Wortschatzentwicklung insbesondere zwei Prinzipien wirksam: das Prinzip des Kontrastes (*contrast*) und der Konventionalität (*conventionality*). Mit dem Prinzip des Kontrastes ist gemeint, daß das Kind, wenn es ein neues Wort lernt, ein Wissen darüber besitzt, daß das Wort in seiner Bedeutung sich von anderen Wörtern unterscheiden muß, und daß das Kind nach solchen Kontrasten bewußt sucht. Auf der anderen Seite weiß das Kind auch, daß für die Bezeichnung von in der Realität existierenden Entitäten immer eine konventionalisierte linguistische Form existiert. Das Prinzip der Konventionalität entscheidet also darüber, daß das Kind bewußt nach solchen Bezeichnungen sucht. Vor dem Hintergrund dieser zwei Prinzipien beschreibt Clark (1995: 397 f.) einige Strategien der Wortschatzentwicklung.

Eleanor Rosch erarbeitete eine andere Theorie der kindlichen Bedeutungsentwicklung – die sogenannte Prototypen-Theorie. Sie nahm als Ausgangspunkt ihrer Untersuchung an, daß jede psychologische Kategorie eine interne Struktur hat, die aus einem zentralen Element und mehreren Variationen dieses Elements besteht (E.H. Rosch 1973: 143 f.). Das zentrale Element ist der typischste Vertreter der Kategorie, der sogenannte „natürliche Prototyp“ (*natural prototype* oder *focal example* – E.H. Rosch 1973: 114 u. 140). Der Prototyp ist perzeptual am leichtesten zu identifizieren und wird in der Regel als erster Repräsentant der jeweiligen Kategorie erworben. Weitere Elemente der Kategorie werden als „*a set of variations on the natural prototype*“ (E.H. Rosch 1973: 114, vgl. auch S. 141) erschlossen. In ihren Untersuchungen von der Entwicklung einiger Kategorien der Farbe und der Form (geometrische Figuren) bei mehreren Dani-Sprechern, Vertretern eines Volkes in Newguinea, sowie in den Experimenten mit amerikanischen Studenten fand sie Bestätigung für ihre Hypothesen. Auch spätere Untersuchungen zum Wortverständnis bei Kindern scheinen die Prototypen-Theorie zu bestätigen: Kinder, die in der spontanen Sprachproduktion die Bedeutung von Wörtern übergeneralisieren (überdehnen), zeigen bei den Aufgaben zum Wortverständnis normalerweise ein zentrales typisches Objekt einer Kategorie und nicht ein untypisches, übergeneralisiertes (E.V. Clark 1993: 35, eine Übersicht der Experimente – M. Barrett 1995: 379). Es gibt auch heute viele Anhänger dieser Theorie, obwohl sie, wie M. Barrett (1995: 380) angibt, vor allem Phänomene im Bezug auf Objektennamen (*referential words*) adäquat erklären kann, nicht aber andere Phänomene, wie den Gebrauch von sozio-pragmatischen Ausdrücken oder die Dekontextualisierung von situationsgebundenen Ausdrücken.

Martyn Barrett (1995: 380f.) erarbeitete sein eigenes Modell der frühen Wortschatzentwicklung, er stützte sich dabei sowohl auf die Prototypen-Theorie als auch

auf die Theorie der „mentalen Repräsentationen“ von Nelson (1983 u. 1986, hier nach M. Barrett 1995). Nelson geht von der Annahme aus, daß die Kinder systematisch ein Wissen über regelmäßig in ihrer direkten Umgebung vorkommende Ereignisse aufbauen, noch bevor sie ihre ersten Wörter erworben haben. Die Kinder entwickeln mentale Repräsentationen dieser Ereignisse. Die Repräsentationen sind im ersten Lebensjahr holistisch, sie werden noch nicht analysiert oder einzeln indentifiziert. Auch E. Clark (1993: 43) bemerkt, daß die Kinder im Alter von einem Jahr ein Repertoire von konzeptuellen Kategorien aufgebaut haben und daß sie mit ihren Repräsentationen mental umgehen können. Im 2. Lebensjahr vermögen die Kinder die Analyse der einzelnen Komponenten der Ereignisse zu unternehmen und erwerben dadurch vier unterschiedliche Informationen über die Umwelt: Sie spezifizieren die einzelnen Handlungen, deren Abfolgen das Ereignis konstituieren, sie spezifizieren Menschen, die an dem Ereignis teilnehmen und erkennen ihre Rollen (darunter auch ihre eigene Rolle), sie spezifizieren Objekte, die in dem Ereignis eine Rolle spielen und zuletzt erkennen sie, daß diese Spezifikationen von Menschen und Objekten variabel sind. Die Analyse der einzelnen Komponenten erlaubt dem Kind, mentale Repräsentationenn von einzelnen Personen, Objekten und Tätigkeiten zu entwickeln.

Barrett postuliert in Anlehnung an die beiden Ansätze, daß es in der kindlichen Wortschatzentwicklung zwei Wege gibt (vgl. auch die syntaktische Entwicklung im Kap. 1.3.3.): Kontextgebundene Wörter und sozio-pragmatische Ausdrücke werden anfänglich als mentale Repräsentationen von konkreten Ereignissen in ganz spezifischen Kontexten gebraucht. Die referentiellen Wörter werden hingegen als Bezeichnungen von Objekten, Tätigkeiten, Eigenschaften oder Zuständen, die an Prototypen erinnern, gespeichert. Das Kind hat also zwei verschiedene Arten von mentalen Repräsentationen, wenn es beginnt, seine ersten Wörter zu produzieren: die Repräsentationen von Ereignissen und von Prototypen. In seinem Modell (Abbildung 12) werden verschiedene Entwicklungsveränderungen des kindlichen Wortschatzes interpretiert, wie progressive Modifikation des Vokabulars, Reorganisation und Elaboration von weiteren Repräsentationen.

1.3.4. Das pragmatische System

Die Entwicklungspsycholinguistik stand lange Zeit unter einem starken Einfluß der linguistischen Theorie von Chomsky und schenkte ihre Aufmerksamkeit vor allem der Entwicklung der kindlichen sprachlichen Kompetenz, d.h. hauptsächlich der Entwicklung der kindlichen Grammatik. In späteren Arbeiten kam das Interesse an semantischen Modellen zum Ausdruck, in denen unterstrichen wurde, daß die Kinder in ihren frühen Äußerungen grundlegende semantische Relationen, wie Handlung – Objekt oder Handlung – Agens, ausdrücken (vgl. Kap. 1.3.3.). In den 70er Jahren erweiterte sich der Forschungsbereich der Pädolinguistik um eine neue Perspektive, und zwar um die Problematik der kommunikativen Funktion kindlicher Äußerungen. Im Rahmen des funktionalen Ansatzes wird die kommunikative Funk-

tion (in der klassischen Terminologie von Bühler – vgl. M. Przetacznik-Gierowska, 1992: 15) als eine der grundlegenden Funktionen der Sprache angesehen.

Anstöße zur Untersuchung der Entwicklung von kommunikativen Verhaltensweisen des Kindes gab die Sprechakttheorie von J.L. Austin (1962, hier nach Kraft, 1996: 53f, vgl. auch M. Przetacznik-Gierowska 1992: 16). Die zentrale These Austins lautet, daß man, indem man einen Satz äußert, eine soziale Handlung vollzieht. Jede Äußerung ist daher ein Sprechakt, der aus mehreren Teilakten: dem propositionalen, dem illokutiven und dem Äußerungsakt besteht. Wenn man z.B. an einen Kommunikationspartner eine Aufforderung : „Gib mir mal bitte das Salz!“ richtet, so muß die Äußerung von ihm akustisch verstanden werden, er muß wissen, was damit gemeint ist, und er muß die Äußerung als Ausdruck eines Wunsches identifizieren. Wenn der Kommunikations-partner die Bitte erfüllt, ist sie als sprachliche Handlung gelungen (vgl. H. Ramge 1975: 15). J. R. Searle (1969, 1979, hier nach B. Kraft 1996: 53f) entwickelte die Sprechakttheorie und versuchte, Typen von Sprechakten zu charakterisieren. Die von ihm postulierten Regeln konnten weiter als ein Modell für das Wissen aufgefaßt werden, das ein Kind sich aneignen muß, um funktional angemessene Äußerungen zu produzieren. Die Sprechakttheorie gab also den Spracherwerbsforschern ein Instrument in die Hand, „die bis zu einem gewissen Grad getrennte Entwicklung von kommunikativen Intentionen einerseits und grammatisch-semantischen Äußerungs-strukturen andererseits (...) auf eine analytische Art zu thematisieren“ (Kraft 1996: 53).

Obwohl die Theorie der Sprechakte hinsichtlich ihrer Anwendung für die Analyse der menschlichen Kommunikation in späteren theoretischen Ansätzen, wie z.B. in dem funktional-pragmatischen Ansatz von Halliday (vgl. Kraft 1996: 54 u. 57f, M. Przetacznik-Gierowska 1992: 16), kritisiert wurde, inspirierte sie viele empirische Untersuchungen im Rahmen der soziolinguistischen Forschung. Weltweit entstand eine Reihe von Arbeiten zur Aneignung von Grundtypen von Sprechakten. Eine der bedeutendsten Arbeiten auf diesem Gebiet verdanken wir Jerome Bruner und seinen Mitarbeitern. In Polen wird diese Perspektive vor allem von Grace W. Shugar und ihren Mitarbeitern vertreten (G.W. Shugar 1992).

Anfang der 70er Jahre (hier: 1971, 1979) führte der amerikanische Anthropologe Dell Hymes den Begriff *kommunikative Kompetenz* ein, der weiter gefaßt ist als der Begriff der sprachlichen Kompetenz im Sinne Chomskys. Die kommunikative Kompetenz wird definiert als die Fähigkeit des Menschen, „die Sprache gemäß der sozialen Situation und unter Berücksichtigung von Eigenschaften, Zielen und Ansichten der anderen Kommunikationsteilnehmer zu benutzen“ (vgl. I. Kurcz 1992: 16). Ein Kind, daß eine Sprache lernt, „*przyswaja struktury językowe służące mu do wyrażania znaczeń w kontekście społecznym i dostosowanym do sytuacji posługiwania się językiem*“ (M. Przetacznik-Gierowska 1992: 16). In Anlehnung an Hymes nimmt man in der modernen Spracherwerbsforschung an, daß ein Kind, wenn es die kommunikative Kompetenz entwickeln soll, drei Dinge erwerben muß: „ein Repertoire von Sprechakten, die Fähigkeit, an Sprechakten teilzunehmen und die Sprechakte von anderen zu beurteilen“ (E. Oksaar 1987c: 138).

Die kommunikative Kompetenz wird als eine angeborene Fähigkeit angesehen, die sich bei Kindern im Prozeß der Sozialisation, in Interaktion mit ihrer Umgebung

entwickelt.

Die Interaktion zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen wurde Gegenstand zahlreicher neuerer Untersuchungen. In vielen Arbeiten wird die Meinung vertreten (z.B. J. Locke 1995), daß die Interaktion mit Erwachsenen für die Entwicklung der Sprache beim Kind entscheidend ist. Die Sozialisation beginnt nach Locke sehr früh im Leben des Kindes, und zwar sobald der Augenkontakt zwischen ihm und der Mutter hergestellt wird. Daraus folgt, daß die Spracherwerbsforschung Untersuchungen bereits zu den vorsprachlichen Formen der Kommunikation unternehmen sollte. Die Forscher sind sich zwar darüber nicht einig, ob in der vorsprachlichen Phase den Kindern Intentionen im Sinne der Sprechakttheorie zugeschrieben werden können, doch es kann als unbestritten gelten, daß die Kommunikation zwischen dem Kind und seiner Umgebung nicht nur auf dem Gebrauch von sprachlichen Äußerungen beruht, sondern auch andere – nichtsprachliche – Elemente enthält. In diesem Sinne können nach Meinung mancher Wissenschaftler (z.B. Dore, 1975, 1985, hier nach Kraft 1996: 55) bereits die Ein-Wort-Äußerungen des Kindes als vollwärtige Sprechakte angesehen werden (vgl. Kap. 1.3.3.). E. Oksaar (1987b: 187f.) verwendet als Methode zur Analyse der interaktiven (kommunikativen) Verhaltensweisen der Kinder den *integrierenden* Ansatz, der von dem *kommunikativen Akt* ausgeht und zusammen mit den verbalen Ausdrücken auch die paralinguistischen, nonverbalen und extraverbalen Elemente – wie Stimmtone, Blick, Mimik und Gestik – in den Interaktionssituationen zwischen der Mutter und dem Kind berücksichtigt. Auch Shugar, die in ihren Arbeiten anstelle des Begriffes des kommunikativen Aktes den Fachausdruck *Diskurs* verwendet, vertritt diese Auffassung:

Analizując rozwój dyskursu dziecięcego, traktowaliśmy zjawisko dyskursu jako proces społeczno-interakcyjny od początku jego tworzenia. W naszym podejściu nie sprowadzamy dyskursu do aktów językowych. Dyskurs składa się z bardziej złożonych połączeń aktów językowych i niejęzykowych. Ukazując rozwój zdarzeń interakcyjnych, badacze muszą uwzględnić różne formy i sposoby zachowań komunikatywnych, nie tylko językowe (G.W. Shugar 1992: 66).

Die kommunikative oder interaktionale Kompetenz wird also als Fähigkeit angesehen, „ in Interaktionssituationen verbale, parasprachliche, nichtverbale und extraverbale kommunikative Handlungen zu vollziehen und zu interpretieren, gemäß den soziokulturellen und den soziopsychologischen Regeln einer Gruppe“ (E. Oksaar 1987b: 187). Im Laufe seiner Sozialisation erwirbt das Kind also nicht nur die Sprache, sondern auch die Kompetenz, sie in Interaktionssituationen zu verwenden.

Im Prozeß des Erwerbs der kommunikativen Kompetenz muß das Kind die Fähigkeit entwickeln, die soziokulturellen und linguistischen Forderungen für verschiedene Situationen zu erkennen und entsprechend zu handeln. Es muß nach und nach Regeln für die Ausführung von verschiedenen sozialen Handlungen, wie Grüßen, Danken, Bitten oder Sich-Verabschieden, erwerben. Es muß dafür ganz spezifische, konventionalisierte situationsbedingte Ausdrucksweisen lernen, und es muß auch lernen, verbale und nonverbale Handlungen zu synchronisieren, z.B. *Guten Tag*, *Herr Meier* sagen, ihn ansehen, ihm die Hand reichen, einen gewissen Abstand

halten (E. Oksaar 1987b: 189). Obwohl das Kind verbale Mittel der Kommunikation in der Rolle des Hörers sowie interaktionale Mittel durch Beobachtung des Verhaltens in seiner Umgebung empfängt, lange bevor es sie selbst gebrauchen kann – d.h. sein Wissen auch durch eine indirekte Interaktion mit seiner Umwelt gewinnen kann (vgl. E. Oksaar 1987b: 188), herrscht in der Spracherwerbsforschung Einigkeit darüber, daß sich zumindest in den ersten Phasen die Entwicklung der kindlichen kommunikativen Kompetenz auf der Grundlage der Interaktion zwischen der Mutter und dem Kind vollzieht. Diese Interaktion findet in einer spezifischen soziokulturellen Umwelt – gewöhnlich in der Familie – statt, und es wurde mehrmals, auch in älteren Arbeiten, darauf aufmerksam gemacht, daß sich die Mutter gegenüber dem Kind auf eine spezifische Art und Weise verhält. Diese spezifische Art wird als *Motherese*, *Babytalk* oder *Ammensprache* bezeichnet (vgl. R. Tracy 1990: 23), was darauf hinweist, daß es sich dabei insbesondere um die sprachlichen Verhaltensweisen der Mutter gegenüber dem Kind handelt, die dazu dienen, das Kind im Prozeß seiner Entwicklung ständig zu unterstützen.

Eine der besten Beschreibungen, wie sich dank der Unterstützung der Mutter die Fähigkeit des Kindes entwickelt, um etwas zu bitten, stellt in seiner Arbeit J. Bruner dar (1987). Die Äußerung eines Wunsches, der von dem Kind durch Gestik und Vokalisationen ausgedrückt wird, gehört nach J.S. Bruner (1972: 391, vgl. G. Wells 1992: 23f.) neben den Äußerungen, die dazu dienen, die Aufmerksamkeit der Bezugspersonen auf sich selbst, auf ein Objekt oder auf ein Ereignis zu lenken, zu den ersten Funktionen der kindlichen kommunikativen Verhaltensweisen. Die Kinder beginnen ziemlich schnell, nach bestimmten Objekten oder Handlungen seitens der Mutter zu verlangen, deshalb hält Bruner die Entwicklung des Bittens für „einen ergiebigen Gegenstand für das Studium der Pragmatik“ (J.S. Bruner 1987: 76). Bei der Entwicklung des Bittens handelt es sich um den Erwerb der Fähigkeit, durch eine Sprachäußerung jemanden dazu zu bewegen, etwas zu geben oder etwas Bestimmtes zu tun. Bruner beschreibt, wie sich im Rahmen der „Zusammenarbeit“ mit der Mutter bei dem Kind allmählich die Fähigkeit ausbildet, seine Bedürfnisse durch entsprechende konventionalisierte, sprachliche Formen des Bittens auszudrücken, sowie wie sich das Kind das den Gebrauch von Bitten steuernde Wissen aneignet.

Bruner geht in seinen Überlegungen von der Beobachtung aus, daß kleine Kinder schon sehr früh das Gefühl dafür entwickeln, was eine Bitte ist, und beschreibt den Prozeß, wie sie von natürlichen, nicht-sprachlichen Aufforderungsgesten zu den „zivilisierten“, höflichen Arten des Bittens übergehen. Bruner unterscheidet in seiner Untersuchung zwischen drei Haupttypen des Bittens: Es handelt sich um „das Erbitten eines Gegenstandes“, um „die Einladung zum gemeinsamen Spiel“ und um „die Bitte um Hilfe“ (J.S. Bruner 1987: 76).

Der erste Typ des Bittens erscheint am frühesten in der Entwicklung des Kindes. Schon ab dem 3. oder 4. Monat können die Bezugspersonen ein interpretierbares Schreien des Kindes wahrnehmen – ein Anzeichen dafür, daß das Kind etwas möchte. In dieser Zeit ist das Kind aber noch nicht imstande anzuzeigen, was es will. In diesem Moment fängt aber eine Phase an, die das Bitten in allen drei Typen kennzeichnet, nämlich die Phase des gegenseitigen „Verhandelns“. Die Mutter versucht herauszufinden, was das Kind sich wünscht, indem sie ihm verschiedene Lösungen

(z.B. Gegenstände) anbietet, und das Kind muß Wege finden, um ihr die Suche nach der richtigen Lösung zu erleichtern. Ab dem ungefähr 8. Lebensmonat kann das Kind sein Schreien mit einer Geste der Bitte kombinieren: Es beginnt, seinen Arm in Richtung des begehrten Objektes auszustrecken. Die Geste wird im Laufe der nächsten Monaten immer „konventionalisierter“, genauso wie das Schreien, das z.B. mit Pausen kombiniert wird, in welchen das Kind wahrzunehmen versucht, ob sein Schreien die Mutter erreicht hat. Sobald das Kind imstande ist, seine ersten Worte auszusprechen (seine ersten Objektnamen – vgl. Kap. 1.3.4.), werden seine Anzeigegesten von ihnen begleitet. Bruner notierte die Kombinationen von Zeigen und ersten Substantiven bei den untersuchten Kindern im Alter von ungefähr 16 Monaten. Bald danach – im Alter von etwa 20 Monaten – konnte Bruner das Verschwinden der demonstrativen Ausstreckungsgeste beobachten, und statt dessen das Erscheinen von Intonationsmustern, die bei verschiedenen Kindern unterschiedlich waren, die sich jedoch eindeutig als Bitten interpretieren ließen. Bruner vertritt in seiner Arbeit die Meinung, daß beim Erbitten um Gegenstände die Hauptaufgabe für das Kind darin besteht, die Bedeutung in die Bitte einzubauen (J.S. Bruner 1987: 99). Die Unterstützung der Mutter beruht in dieser Phase darauf, daß sie eine „klärende Interpretation“ der kindlichen Bitte und zugleich richtige grammatische Formen liefert: „*Möchtest du mehr X? Ist es das, was du willst?*“.

Auf eine ähnliche Art und Weise verläuft beim Kind der Prozeß der Entwicklung des Bittens, das Bruner unter den Haupttypen „Einladung zum gemeinsamen Spiel“ und „Bitte um Hilfe“ zusammenfaßt. Das Kind durchläuft die einzelnen Phasen der Entwicklung von den ersten Einladungen mithilfe von nonverbalen Mitteln (z.B. durch das Hüpfen auf den Knien des Erwachsenen) bis zu spezialisierten Mehrwort-Äußerungen (z.B. „mami reiten“). Die Mutter begleitet das Kind unterstützend auf dem Wege seiner Entwicklung, indem sie ihm ständig nützliche Sprachformen liefert:

Bringst du noch ein Buch, das Mama mit dir anschauen soll? Muß ich das zusammensetzen? (J.S. Bruner 1987: 91).

Mit der Fähigkeit des Kindes, Mehrwort-Äußerungen zu gebrauchen, werden seine Intentionen immer klarer und die Bedeutung seiner Bitten für die Bezugspersonen immer verständlicher: „*mehr Maus, Richard Kuchen*“ (J.S. Bruner 1987: 81). Ungefähr ab diesem Zeitpunkt beginnt die Mutter, dem Kind die mit dem Bitten verbundenen Bedingungen klar zu machen. Das Kind lernt also unter einem „sanften Druck“, den die Mutter auf das Kind ausübt, allmählich die Umstände richtig einzuschätzen, die eine Bitte erlauben und auch die Prinzipien, die es zu befolgen hat, wenn es jemanden um etwas bitten soll. Einige dieser Prinzipien sollen im folgenden genannt werden (nach J.S. Bruner 1987: 86f., vgl. auch H. Ramge 1975: 18f.): Die Mutter zeigt dem Kind, daß seine Bitte eine ehrliche Bitte sein muß: „*Willst du das wirklich?*“ Es muß auch eine begründete Bitte sein: „*Nun komm schon, das kannst du doch, na mach schon*“ und eine höfliche Bitte: „*Nein, mit Auf-Den-Tisch-Hauen erreichst du nichts!*“ oder „*Was soll das alles?*“. Das Kind muß beim Bitten ebenfalls bestimmte Bedingungen beachten: Es soll den Personen, die es bittet, keine

unverhältnismäßige Anstrengung zumuten, es muß sich dafür bedanken und es muß verstehen oder einsehen, wenn seine Bitte nicht erfüllt werden kann.

Um diese Voraussetzungen für die richtige Ausführung der sozialen Handlung „Bitten“ zu erfüllen, muß das Kind eine sehr wichtige Fähigkeit entwickeln – es muß lernen, sich in die Lage des Kommunikationspartners zu versetzen. Diese Fähigkeit wird in der modernen Fachliteratur als die Fähigkeit zur kognitiven Rollenübernahme bezeichnet. Sie ist Gegenstand vieler neuerer Untersuchungen auf dem Gebiet der soziolinguistischen Forschung. Der Untersuchung der Fähigkeit zur Rollenübernahme bei Kindern widmete H. Ramge (1975: 10f.) seine besondere Aufmerksamkeit. Er schrieb, daß ein Kind, um eine Rolle übernehmen zu können, über eine Reihe von Fähigkeiten und Kenntnissen verfügen muß. Am Anfang stellen Umwelt und Selbst für das Kind eine ungeschiedene Einheit dar. Das „Ich“ des Kindes entwickelt sich allmählich in der Interaktion mit anderen Menschen in seiner Umgebung, durch sein Handeln und seine Erfahrung. G.M. Smoczyńska (1992) untersuchte die Entwicklung der Kategorie der Person in der Kindersprache, insbesondere in bezug auf die Personen der Kommunikationspartner – den Adressaten (*odbiorca*) *du* und den Absender (*nadawca*) *ich* – und stellte fest, daß die Kinder erst im Alter von 3 Jahren diese Kategorien erworben haben. Daß die Kinder bis zu diesem Alter über keine Fähigkeit verfügen, die Perspektive des eigenen „Ichs“ und die des Kommunikationspartners zu unterscheiden, zeigt der von vielen Kindersprachforschern beobachtete fehlerhafte Gebrauch der Kategorie der dritten Person, ausgedrückt durch Eigennamen oder Familienbezeichnungen, in bezug auf das Kind selbst und auch auf die Bezugsperson:

Kasia idzie statt *Ja idę* (*Idę*)
Daj to Kasi statt *Daj mi*
Mama siedzi statt *Ty siedzisz* (*Siedzisz*)
Mamy buty statt *Twoje buty*
(M. Smoczyńska 1992: 207).

Im Laufe des Sozialisationsprozesses, indem das Kind im Spiel die Rollen von anderen Personen in seiner Umgebung übernimmt und ihre Handlungen und Äußerungen imitiert, lernt das Kind auch ihre Einstellungen und Perspektiven kennen. Die Fähigkeit der Kinder, die sich durch die Übernahme und Reproduktion von sprachlichen und nicht-sprachlichen Handlungen von Interaktionspartnern manifestiert, nennt Ramge die Fähigkeit zur symbolischen Rollenübernahme (H. Ramge 1975: 11). Diese Fähigkeit wird als Grundlage für die Entwicklung der Fähigkeit zur kognitiven Rollenübernahme angesehen. Daß das Kind imstande ist, symbolisch die Rolle seines Interaktionspartners zu übernehmen, bedeutet nämlich noch nicht, daß es auch wirklich seine Perspektive berücksichtigen kann, und daß es demgemäß auch handeln kann. Als Beispiel für diese mangelnde Fähigkeit, sich in die Perspektive des Interaktionspartners versetzen zu können, gibt Ramge einen oft vorkommenden Fall an, wenn ein Kind in einem Bilderbuch etwas gezeigt bekommen will, das Buch aber so hält, daß der Erwachsene das Bild nicht sieht (H. Ramge 1975: 11). Nach

Ramge erlangen die Kinder die Fähigkeit zur kognitiven Rollenübernahme erst ab dem 4. Lebensjahr.

Auf der Grundlage der Fähigkeit zur kognitiven Rollenübernahme entwickeln sich auch Strategien, die dem Kind eine erfolgreiche Kommunikation mit immer zahlreicheren Interaktionspartnern ermöglichen. Mit fortschreitendem Alter verfügt das Kind über immer mehr Mittel, mit seiner Umgebung zu interagieren und auch die Anzahl der Personen, mit denen es interagiert, steigt. Je älter das Kind wird und je spezifischer und organisierter sein Wissen ist, desto gezielter und frequenter sind auch seine kommunikativen Handlungen und desto komplexer ist seine Interaktion mit der Umwelt (vgl. J. Locke 1995). Wie in den Interaktionssituationen mit der Mutter greift das Kind auch in Kontakten mit anderen Personen, Erwachsenen und Gleichaltrigen, auf bewährte Verhaltensweisen zurück, die ihm eine Teilnahme am Kommunikationsprozeß erlauben. Als Basis für die Entwicklung dieser Verhaltensweisen wird die Fähigkeit des Kindes angesehen, einen kommunikativen Akt mit einem Erwachsenen gemeinsam zu gestalten (*współtworzenie tekstu z dorosłym*—ein Begriff von G.W. Shugar 1992, vgl. auch B. Bokus et al. 1992: 125f.). Diese Fähigkeit manifestiert sich in der sprachlichen Entwicklung des Kindes schon sehr früh, lange bevor es imstande ist, selbständige komplexere Äußerungen zu produzieren. Die kindlichen Strategien zur gemeinsamen Gestaltung eines kommunikativen Aktes mit Kommunikationspartnern, wie z.B. das Aufgreifen und Wiederholen einzelner Äußerungsteile, Fragen, Widersprechen oder die Aufrechterhaltung des Gespräches, wurden Forschungsgegenstand von vielen sehr interessanten Untersuchungen³⁹.

Abschließend könnte man feststellen, daß eine der wichtigsten Aufgaben, die ein Kind im Laufe seiner Entwicklung zu bewältigen hat, ist, zu lernen, wie es am sozialen Leben seiner Umgebung teilnehmen kann, wie es mit seinen Partnern kommunizieren kann. Die Kinder unternehmen schon sehr früh in ihrem Leben Bemühungen, mit ihren Partnern zu interagieren, auch wenn sie noch keine fortgeschrittenen sprachlichen Kenntnisse besitzen. 3-jährige Kinder verfügen z.B. über eine gut entwickelte Fähigkeit, ihre eigenen Handlungen mit Handlungen der Interaktionspartner zu koordinieren (E. Słonczewska 1992: 151), obwohl sie immer noch begrenzte Möglichkeiten haben, komplexere Sachverhalte verbal auszudrücken. Sie wissen sich jedoch in solchen Situationen zu helfen – sie greifen auf die Sprache des Handelns zurück (vgl. M. Dąbrowska 1992: 99). Maria Przetacznik-Gierowska (1992: 22) stellte in ihren Untersuchungen fest, daß Kinder im Vorschulalter ein ausgebautes Wissen darüber gewonnen haben, wie man eine Konversation in der Interaktion mit Gleichaltrigen gestalten sollte. Ihre Kenntnisse beziehen sich aber eher auf die „interpersonale Rhetorik“ (*retoryka interpersonalna*), d.h. wie man den Kontakt zu Gesprächspartnern aufnimmt und aufrechterhält, als auf die Fähigkeit, ihre eigene Aussage zu formen (*retoryka tekstowa*).

³⁹ z.B. Dąbrowska/ B. Bokus et al. E. Słonczewska/ M. Ligęza/ J. Rytel, im Band „Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci” (B. Bokus/ M. Haman 1992).

1.4. Zum Stand der sprachlichen, intellektuellen, emotionalen und sozialen Entwicklung von Kindern im Alter von 3–6 Jahren

Im folgenden soll eine Beschreibung von sprachlichen, intellektuellen, emotionalen und sozialen Fähigkeiten der Kinder im Vorschulalter präsentiert werden. Die Charakteristik der sprachlichen Entwicklung ist eine Zusammenfassung der in den vorangehenden Kapiteln dargestellten Forschungsergebnisse zur Kindersprache. Ich möchte hier vor allem diejenigen Aspekte des kindlichen Spracherwerbs hervorheben, die für die Erstellung eines Konzeptes zur bilingualen Erziehung von 3- bis 6-jährigen Kindern relevant sind. Der Entwicklungsstand der einzelnen Bestandteile des sprachlichen Systems, der Phonetik und Phonologie sowie der Morphosyntax entscheidet darüber, welche zweitsprachlichen Elemente den einzelnen Altersstufen gemäß eingeführt werden können. Dem Stand der emotionalen und intellektuellen Entwicklung muß dagegen die Wahl der entsprechenden Sachverhalte für die erzieherische Praxis angemessen sein. Intellektuelle Fähigkeiten der Kinder determinieren ihre Interessen, aber auch ihre Möglichkeiten, bestimmte Tätigkeiten zu unternehmen oder bestimmten Forderungen folgen zu können. Das Wissen über die soziale Entwicklung der Kinder, d.h. über ihre Fähigkeiten, am sozialen Leben der Gruppe, an gemeinsamen Aktivitäten teilzunehmen, ermöglicht die Erarbeitung effektiver Formen der Interaktion in Situationen, in denen die Kinder mit einer anderen Sprache als ihrer Muttersprache konfrontiert werden.

Im Bereich der Forschung zur Entwicklung der kindlichen Phonetik und Phonologie wird das gesamte Vorschulalter als die Periode der Perfektionierung von einzelnen Lauten angesehen. Obwohl man im allgemeinen annimmt, daß der Prozeß des Erwerbs des phonologischen Systems mit 6 Jahren zu Ende ist, beherrschen manche Kinder erst im Schulalter vollständig alle Laute ihrer Sprache (vgl. Kap. 1.3.1.). Auch die Entwicklung der kindlichen Morphosyntax gilt bei Kindern im Vorschulalter als noch nicht vollzogen. Beim Kindergarteneintritt, d.h. im Alter von 3 Jahren, sind zwar die meisten Kinder mit grundlegenden Prinzipien ihrer muttersprachlichen Grammatik vertraut und können kurze, einfache Äußerungen produzieren. Manche Spracherwerbsforscher sind der Meinung, daß auf dieser Altersstufe die Kinder schon viele komplexe Äußerungen von Erwachsenen, z.B. passivische Konstruktionen, verstehen, obwohl sie noch nicht imstande sind, sie produktiv zu gebrauchen (J. Mehler 1971: 210, R. Golinkoff/ K. Hirsch-Pasek 1995). Die Entwicklung von zusammenhängenden Satztypen und morphologischen Strukturen bei Kindern erfolgt dann während der gesamten Kindergartenzeit. Eine komplette Beherrschung des Regelsystems für die Syntax sowie eine vollständige Kontrolle über die morphologischen Prinzipien ihrer Muttersprache erlangen die Kinder aber erst in der Grundschule (im Alter von 7 bis 9 Jahren – vgl. Kap. 1.3.2. u. 1.3.3).

Im Kindergarten werden die Kinder in ihrer sprachlichen Entwicklung von den Erziehern und Erzieherinnen natürlich betreut und unterstützt. Durch gezielte Übungen werden ältere (5- und 6-jährige) Kinder dazu ermutigt, ihre Äußerungen korrekt zu formulieren: Sie lernen, morphologische Elemente (z.B. Flexionen) in ihren Äußerungen zu berücksichtigen und richtig einzusetzen, Nebensätze korrekt zu

bilden, die richtigen Zeitformen für die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft anzuwenden, u.s.w. (Program wychowania 1992: 51). Man muß jedoch damit rechnen, daß Kinder im Vorschulalter noch viele sprachliche Fehler begehen, z.B. daß sie immer noch viele übergeneralisierte Formen gebrauchen. Bei manchen, auch älteren, Kindern können auch Schwierigkeiten beim Verständnis und bei der Produktion komplexer Satzstrukturen sowie beim Verständnis und bei der Wiedergabe komplexer Sachverhalte nicht völlig ausgeschlossen werden. Kinder auf dieser Altersstufe bilden auch viele „Neologismen“ und ihre Sprache wird daher von manchen Forschern als „exotisch“ bezeichnet (H. Grimm 1973: 123).

In ihrer intellektuellen Entwicklung erreichen die Kinder beim Eintritt in den Kindergarten die Phase des „anschaulichen Denkens“ (vgl. Kap. 1.3.4.). In dieser Phase schreitet der Prozeß der Stabilisierung des Begriffsinhalts fort. Er vollzieht sich aufgrund von ständig neuen Erfahrungen, die die Kinder in ihrer Umgebung machen. Jüngere Kinder interessieren sich insbesondere für Beziehungen zwischen Objekten in ihrer direkten Umgebung (Program wychowania 1992: 10, vgl. auch S. Papert 1996: 27 u. 181). Mit dem fortschreitenden Alter erweitert sich die Interessenssphäre der Kinder: Ältere Kinder können ihre weitere Umwelt besser beobachten, fangen an, nach kausalen Beziehungen zwischen bestimmten Fakten zu suchen, stellen mehr Fragen und können besser über ihre Beobachtungen, Erfahrungen und Erlebnisse berichten (Program wychowania 1992: 42). In Interaktionssituationen mit anderen Kindern und mit Erwachsenen können sich besonders jüngere Kinder noch nicht auf ihre sprachlichen Kenntnisse verlassen. Nonverbale Kommunikation, die durch gemeinsames Handeln vollzogen wird, spielt bei Kindern eine sehr wichtige Rolle (vgl. M. Dąbrowska 1992: 99). Handlungen und Tätigkeiten stehen im Zentrum des Interesses des Kindes, die sprachlichen Äußerungen begleiten sie nur. 3-jährige Kinder verstehen auch z.B. nur wenige Wörter, die sich nicht direkt auf etwas aus Erfahrung Bekanntes beziehen, deshalb sollten insbesondere in den ersten Jahren des Kindergartens die Äußerungen der erwachsenen Betreuer immer mit konkreten Aktivitäten verbunden sein. Da der Prozeß der Begriffsbildung bei Kindern im Vorschulalter noch nicht abgeschlossen ist, sind sie noch nicht fest „an Worte gebunden“. Das bedeutet, daß sie sowohl ihre Muttersprache als auch die Zweitsprache als Instrument zur Entdeckung der Welt einsetzen können. Alles, was sie durch die Zweitsprache erleben und erfahren können, erweitert ihr Wissen über die Welt. Sprachliche Elemente der Zweitsprache werden also nicht als Entsprechungen für etwas in der und durch die Muttersprache Bekanntes erworben. Dies erlaubt den Kindern einen kreativen und unbefangenen Umgang mit der neuen Sprache.

Was die sozialen Fähigkeiten von Kindern im Vorschulalter anbelangt, so werden sie während der ganzen Kindergartenzeit entwickelt. Beim Eintritt in den Kindergarten sind die Kinder noch kaum imstande, innerhalb einer größeren Gruppe zu interagieren. 3-Jährige können z.B. noch nicht in größeren Gruppen zusammenspielen, obwohl sie sich gerne nebeneinander aufhalten. Sie spielen vorwiegend alleine oder mit einem Partner (Program wychowania 1992: 10). Bei älteren Kindern steigt deutlich das Bedürfnis nach sozialen Kontakten. Obwohl sie immer noch gerne alleine oder in Paaren spielen, entwickeln sie auch nach und nach die Fähigkeit, gemeinsame Aktivitäten mit mehreren Interaktionspartnern zu unternehmen.

5-Jährige entdecken ihre Vorliebe für Rollenspiele: Im Spiel imitieren sie gerne Erwachsene in ihren sozialen (beruflichen) Rollen – als Feuerwehrleute, Schiffsbesatzung u.a. (Program wychowania 1992: 32). Ältere Kinder werden auch für verschiedene Aspekte der sozialen Interaktion immer sensibler. Sie entdecken die Lust zum Konkurrieren, die Freude an der Zusammenarbeit, beginnen gegen Urteile seitens der Interaktionspartner empfindlich zu sein (Program wychowania 1992: 30). 6-Jährige können eigentlich schon als sozialisierte Gruppenwesen bezeichnet werden; sie haben auch ihr Selbstbewußtsein und Selbsturteilsvermögen, ihre Selbstständigkeit und Selbstkontrolle entwickelt. Im Vergleich zu jüngeren Kindern sind ihre Interessen viel umfangreicher und ihre Wissenslust ist außerordentlich gestiegen. Sie können sich viel länger auf eine Aktivität konzentrieren und werden nicht so schnell müde oder gelangweilt. Sie werden vom Kindergarten gezielt auf die Schule vorbereitet: Ihre Aktivitäten dienen der Vorbereitung zur Bewältigung der schulischen Aufgaben, z.B. des Lesen – und Schreibenlernens und des Rechnens (Program wychowania 1992: 46).

Aus der oben dargestellten Beschreibung der kindlichen Fähigkeiten ergeben sich direkte Schlußfolgerungen für die Vermittlung einer Zweitsprache im Kindergartenbereich, die ich im folgenden nur kurz ansprechen möchte (mehr dazu siehe Kap. 5.):

Das Verhalten von Kindern im Vorschulalter charakterisiert eine natürliche Fähigkeit und Neigung zur Imitation. Sie ist eine der wichtigsten Lernstrategien insbesondere bei 3- und 4-jährigen (Program wychowania 1992: 9 u. 19). Dank dieser Neigung können sie sehr gut die lautlichen Vorbilder von Erwachsenen, wie die Aussprache, Intonation oder den Satzrhythmus, imitieren. Trotzdem sollte von Kindern in diesem Alter keine einwandfreie Produktion von allen anderssprachlichen Lauten abverlangt werden. Ausspracheübungen haben auf dieser Altersstufe nur wenig Sinn, wenn der muttersprachliche Erwerb des phonetischen und phonologischen Systems noch nicht abgeschlossen ist. Dies gilt auch für die kindliche zweitsprachliche Morphosyntax. Die Produktion von morphologisch und syntaktisch wohlgeformten Strukturen der Zweitsprache (ausgenommen einstudierte Liedertexte, Kinderreime, Sketche usw.) kann von Vorschulkindern kaum erwartet werden. Die Kinder haben in diesem Alter noch kein grammatisches Regelbewußtsein entwickelt, deshalb hat ein formeller Grammatikunterricht auf dieser Entwicklungsstufe nur wenig Sinn.

Darüber hinaus bieten die steigenden intellektuellen und sozialen Fähigkeiten der Kinder eine günstige Grundlage für die Erweiterung des zweitsprachlichen Angebots im Kindergarten. Die wachende Wissenslust der Kinder, ihre sich schnell erweiternden Interessen ermöglichen die Einführung von immer komplexeren und umfangreicheren Sachverhalten und Themen, die in der Zweitsprache behandelt werden können. Mit dem Alter steigt auch die Anzahl von Interaktions- und Aktivitätsmöglichkeiten, durch die die Zweitsprache immer erfolgreicher vermittelt werden kann.

2. Bilingualismus

2.1. Zum Begriff „Bilingualismus“

Bilingualismus ist ein Phänomen oder eine Fähigkeit des Menschen, die für viele Wissenschaften, wie z.B. Linguistik, Psychologie oder Pädagogik interessant ist. Jede dieser Wissenschaften untersucht bestimmte Aspekte der Zweisprachigkeit bzw. der Mehrsprachigkeit, und jede versucht, unter Berücksichtigung ihrer besonderen Schwerpunkte in der Forschung eine eigene Definition des Bilingualismus zu konstruieren.

Beinahe jeder Autor stellt sich seine eigene Terminologie zusammen, oder er benutzt allgemein gebräuchliche Begriffsbezeichnungen, übernimmt die Terminologie von jemand anderem und füllt die Begriffe dann mit einer anderer Bedeutung. Dies kann zu einer großen Verwirrung führen, deshalb versuche ich am Anfang, auf potentielle Unklarheiten aufmerksam zu machen.

Als Synonyme gelten folgende Begriffsbenennungen: „Bilingualismus“, „Bilingualismus“, „Zweisprachigkeit“ und „Bilingualität“; oder – auf mehrere Sprachen bezogen – „Multilingualismus“ und „Mehrsprachigkeit“. Der Bilingualismus kann sowohl in bezug auf einen einzelnen Menschen als auch auf eine ganze Gemeinschaft betrachtet werden; in der vorliegenden Arbeit konzentriere ich mich ausschließlich auf den sogenannten individuellen Bilingualismus und lasse den kollektiven Bilingualismus außerhalb meiner Interessenssphäre⁴⁰.

Unter dem Phänomen „Bilingualismus“ versteht man im allgemeinen, daß ein Individuum mehr als eine Sprache beherrscht oder verwendet (S. Arsenian 1972: 16, R. de Cillia 1994: 12). Diese so breitgefaßte Formulierung läßt zahlreiche Interpretationen zu, weil sowohl der Grad der Beherrschung als auch die funktionale Verteilung der jeweiligen Sprache auf verschiedene Domänen sehr unterschiedlich sein kann. Daraus ergibt sich, daß es beinahe so viele Definitionen der Zweisprachigkeit gibt wie Forscher⁴¹. Die verschiedenen Definitionen, die ich im folgenden kurz darstellen möchte, lassen sich in einige Typen aufteilen. S. Arsenian (1972: 19–21) nennt mehrere Kriterien, die bei der Bestimmung von Zweisprachigkeit sowie bei der Konstruktion ihrer Definition von Bedeutung sind. Ich möchte im folgenden auf insbesondere vier der von ihm genannten Kriterien genauer eingehen. Es sind:

- der Grad der Beherrschung der beiden Sprachen (= Sprachkompetenz in beiden Sprachen)
- die individuelle Einschätzung des Bilingualen seiner Kenntnis der beiden Sprachen

⁴⁰ zum kollektiven oder gesellschaftlichen Bilingualismus – Diglossie – siehe z.B. J. A. Fishman 1975: 97f., S. Arsenian 1972, C. Baker 1993b: 35f.

⁴¹ vgl. M. Clyne 1975: 66, T. Skutnabb-Kangas 1987: 80f., P. Graf 1987: 18, J. Aleemi 1991: 12.

- die Lernmethode, mit der die zweite Sprache erworben wurde (natürliche vs. künstliche Bilingualität)
- das Alter, in dem die zweite Sprache erworben wurde.

2.1.1. Sprachkompetenz als Maßstab der Bilingualität

Als Grundlage für einen Definitionstyp, der auf dem ersten Kriterium basiert, gilt der linguistische Begriff der Kompetenz, d.h. der Kenntnis beider Sprachen. Es geht hier um den Grad der Beherrschung beider Sprachen. Diese Art der Definitionen umfaßt ein sehr breites Spektrum an Möglichkeiten, die von dem erwünschten Idealzustand:

beide Sprachen müssen vollkommen und gleichmäßig beherrscht werden
(S. Jonekeit/ B. Kielhöfer 1995: 11);

native-like control of two languages
(L. Bloomfield 1935 in M. Clyne 1975: 66),

active, completely equal mastery of two or more languages
(M. Braun 1977 in T. Skutnabb-Kangas 1987: 82);

über neutrale Feststellungen:

to be considered bilingual, a person must have the ability to use two different languages
(P. Hornby 1977b: 3, vgl. auch S. Arsenian 1972: 16, R. de Cillia 1994: 12),

bis zu der anderen Extremposition reichen:

die Zweisprachigkeit beginnt „at the point where the speaker of one language can produce complete, meaningful utterances in the other language
(E. Haugen 1953 in T. Skutnabb-Kangas 1987: 82);

oder:

es genügt, in einer zusätzlichen Sprache, etwas verstehen zu können
(S. Jonekeit/ B. Kielhöfer 1995: 11, vgl. Pohl 1965 u. Diebold 1964 in T. Skutnabb-Kangas 1987: 82).

Hierzu muß bemerkt werden, daß keine der beiden Extrempositionen die zweisprachige Realität genau genug beschreibt. Es gibt nämlich keinen Idealzustand in der Kenntnis einer Sprache; man kann einen Idealzustand gar nicht erreichen, selbst ein Einsprachiger beherrscht kaum alle Varietäten seiner Muttersprache perfekt, er kann jeder Zeit neue Wörter, Begriffe, neue Sprachregister und Stile dazulernen. Auch der Begriff „*native-like control*“ scheint ein bißchen unpräzise zu sein, weil doch nicht alle Muttersprachler ihre Sprache auf dieselbe Art und Weise und in demselben Grade unter Kontrolle haben (vgl. F. Grucza 1993a).

Was den anderen „Pol“ betrifft, so würde wahrscheinlich kaum jemand bestreiten, daß das bloße Verstehen oder das „Ein-Bißchen-Sprechen“ in einer zweiten Sprache nicht als Bilingualismus bezeichnet werden kann.

In einigen Definitionen der Bilingualität wird auf bestimmte Aspekte der Zweisprachigkeit aufmerksam gemacht: einige Autoren sprechen zum Beispiel vom Reinheitsgrad beider Sprachen als Kriterium bei der Einschätzung der Zweisprachigkeit. Bilingualismus ist ihrer Meinung nach:

complete mastery of two different languages without interference between the two linguistic processes (Oestreicher 1974 in T. Skutnabb-Kangas 1987: 82).

Im Zusammenhang damit spricht man in der Literatur oft vom sogenannten „code-switching“ als der Fähigkeit, sich gezielt in Abhängigkeit von bestimmten Faktoren wie Gesprächspartner oder – thema, Situation u.a. auf eine der beiden Sprachen einstellen zu können. Dieses schnelle und richtige Umschalten wird von vielen Autoren als ein wichtiger Bestandteil der bilingualen Kompetenz angesehen⁴².

Einige Wissenschaftler schlagen die systematische Messung des Grades der Bilingualität vor. Nach ihrer Meinung sollte die Frage nach der Zweisprachigkeit nicht einfach lauten: „Ist jemand bilingual?“, sondern: „Wie bilingual ist er?“ (W.E. Fthenakis et al. 1985 : 16).

In der Messung der Bilingualität geht man vor allem von den vier sprachlichen Hauptfähigkeiten aus: der Fähigkeit des Lesens, des Hörverstehens, des Schreibens und des Sprechens. Die sprachliche Kompetenz im Rahmen dieser vier Fähigkeiten sowie im Bereich des Wortschatzes und der Grammatik wird mittels verschiedener Testverfahren diagnostiziert. Außer traditionellen Testmethoden, in denen die Quantität, Qualität und die Geschwindigkeit der Reaktion auf einen Stimulus sowie die Anzahl und Frequenz der Sprachmischungen gemessen wird (siehe z.B. K. Lambeck 1984: 41, J.A. Fishman 1971: 485f.), werden in der modernen Bilingualismusforschung zusätzliche komplexe Verfahren vorgeschlagen, die auch den Grad der kommunikativen Kompetenz („*communicative language testing*“) in der Zweitsprache (Fremdsprache) untersuchen, sowie den Unterschied zwischen einer „oberflächlichen FS-Kenntnis“ und der „akademischen Reife“ oder der „kognitiv-akademischen Sprachkompetenz“ in der Fremdsprache, also der Fähigkeit, „die Sprache wirksam als ein Instrument des Denkens zu benützen und kognitive Operationen mittels Sprache zu repräsentieren“ (J. Cummins 1978, zit. nach W.E. Fthenakis et al. 1985: 52, vgl. auch „*surface competence*“ und „*academically related language competence*“ – C. Baker 1993b: 11 u. 26), festzustellen versuchen. Zur Messung der Bilingualität gehören auch Verfahren, die der Bestimmung des sprachlichen Hintergrundes („*language background scales*“) bei bilingualen Individuen dienen (Sprachen in der Familie und Verwandtschaft), sowie Fragen nach relativer Selbsteinschätzung des Grades eigener Bilingualität („*self rating on proficiency*“ – vgl. C. Baker 1993b: 21f., vgl. auch 2.1.2.).

Ist sowohl die sprachliche als auch die kommunikative Kompetenz in beiden Sprachen in einem genauso hohen Grade ausgeprägt, so ist damit ein Idealzustand, die sogenannte „ausgeglichene Zweisprachigkeit“ („*balanced bilingualism*“ – ein Terminus von Lambert, vgl. C. Baker 1993b: 8) erreicht. Mit so einem Zustand haben wir es aber im wirklichen Leben äußerst selten zu tun, viel häufiger ist es so, daß die

⁴² vgl. L.S. Buttaroni 1994: 37, S. Jonekeit/ B. Kielhöfer 1995: 11, H. Wode 1995: 39.

einzelnen sprachlichen Fähigkeiten in unterschiedlichen Kombinationen und in unterschiedlichen Qualitäten in der ersten und in der zweiten Sprache ausgebildet sind. Auch hier spielen verschiedene Faktoren eine Rolle, wie die Art, Intensität und der Zeitpunkt des Kontaktes mit beiden Sprachen, die schulische Ausbildung, emotionale Einstellung, soziale und persönliche Gründe, individuelle Motivation u.a.(vgl. z.B. D. Larsen-Freeman/ M. Long 1991: 172ff.).

In diesem Zusammenhang werden in der modernen Bilingualismusforschung Begriffe wie „funktionale Sprachtrennung“, „*functional bilingualism*“ (vgl. C. Baker 1993b: 13, P. Graf 1987: 20, K. Lambeck 1984: 50, J. Aleemi 1991: 72) oder „die starke Sprache“ („dominante“, „dominierende“) und „die schwache Sprache“ verwendet (S. Jonekeit/ B. Kielhöfer 1995: 12). Mit dem Begriff „*functional bilingualism*“ wird eine Neigung oder eine Fähigkeit eines bilingualen Menschen bezeichnet, in Abhängigkeit von der sprachlichen Domäne die eine oder die andere Sprache zu bevorzugen und konsequent zu wählen, z.B. die eine Sprache im Beruf und die andere in privaten Kontakten, oder die eine Sprache im mündlichen Sprachverkehr und die andere im schriftlichen Bereich. Bei der Entscheidung (die von einem Bilingualen oft unbewußt getroffen wird), welche der beiden Sprachen als die dominante und welche als die weniger ausgeprägte zu bezeichnen ist, spielt vor allem das Kriterium der quantitativen Dominanz einer Sprache, aber auch die soziopragmatischen Bedingungen sowie die Einstellung des Bilingualen – z.B. eine negative Einstellung einer der Sprachen gegenüber – die wichtigste Rolle (S. Buttaroni 1994: 37, C. Baker 1993b: 13).

2.1.2. Individuelle Einschätzung versus systematische Messung des Grades der Bilingualität

„Unter Zweisprachigkeit ist zu verstehen die Zugehörigkeit eines Menschen zu zwei Sprachgemeinschaften in dem Grade, daß Zweifel darüber entstehen können, zu welcher der beiden Sprachen das Verhältnis enger ist, oder welche als Muttersprache zu bezeichnen ist, oder welche mit größter Leichtigkeit gehandhabt wird, oder in welcher man denkt.“ (E. Blocher 1982 /1909/ 17).

Einen anderen Typ stellen Definitionen dar, in denen die emotionale Einstellung und die subjektive Einschätzung der eigenen Bilingualität oder der eines anderen Menschen als Kriterium bei der Bestimmung des Zweisprachigkeitsgrades unterstrichen wird. Abgesehen von der „objektiv“ meßbaren Kompetenz in der Zweitsprache ist eben dieses Kriterium für viele Bilinguale am wichtigsten, wenn sie nach der Selbsteinschätzung der eigenen sprachlichen Kompetenz gefragt werden (J. Aleemi 1991: 82f.). Deshalb vertreten manche Autoren (z.B. S. Jonekeit/ B. Kielhöfer 1995: 11) die Meinung, daß das Bewußtsein der Zweisprachigkeit, das individuelle Gefühl, in beiden Sprachen „zu Hause zu sein“, überhaupt die entscheidende Instanz für die Bilingualität ist.

2.1.3. Natürliche versus künstliche Bilingualität

Ein anderes Kriterium, das dem zweiten Typ von Definitionen der Zweisprachigkeit zugrunde liegt, ist die Methode, zur Zweisprachigkeit „zu gelangen“. Allgemein gesagt, handelt es sich um den „natürlichen“ und den „künstlichen“, „gesteuerten“ Weg zum Bilingualismus. Leider ist es gar nicht so einfach zu bestimmen, welche Verfahren im Zweitspracherwerb als natürlich und welche als künstlich zu bezeichnen sind, weil verschiedene Autoren sehr unterschiedliche Vorstellungen von der Bedeutung beider Bezeichnungen vertreten. Zum einen werden sie auf die Weise bezogen, in der das Kind die Sprachen lernt, und zum anderen auf die Bedingungen, in denen das Kind die Sprachen lernt. Ich versuche im folgenden einen Überblick über die Ansichten der einzelnen Forscher darzustellen. Es ist hier auch wichtig zu unterstreichen, daß in diesem Kontext die Termini „Zweisprachigkeit“ und „Zweitspracherwerb“ oder „zweisprachige Erziehung“ gewissermaßen als Synonyme betrachtet werden.

S. Jonekeit und B. Kielhöfer repräsentieren eine extreme Position: sie konzentrieren sich ausschließlich auf den Erwerb zweier Sprachen im zweisprachigen Elternhaus, wo die Kinder „in ihrer natürlichen Umgebung beide Sprachen „von alleine“ lernen.“ Der künstliche Zweitspracherwerb liegt ihrer Meinung nach vor, wenn in einem einsprachigen Elternhaus natürliche Zweisprachigkeit künstlich nachgeahmt wird, d.h. wenn ein oder beide Elternteile versuchen, mit dem Kind in einer anderen Sprache als ihrer Muttersprache zu kommunizieren (S. Jonekeit/B. Kielhöfer 1995: 15).

U. Schönplüg (1977: 119) faßt den Begriff des natürlichen Zweit- bzw. Mehrspracherwerbs anders auf: Es ist der Erwerb einer zweiten oder weiteren Sprache ohne Unterricht in täglichen Kommunikationssituationen mit Partnern, die nur die zu erlernende Sprache benutzen. Sie beschränkt also die Lernumgebung nicht ausschließlich auf das Zuhause des Kindes und spricht nur vom Benutzen der anderen Sprache durch die Bezugspersonen, schließt aber nicht aus, daß es nicht ihre Muttersprache ist.

E. Blocher (1982/1909: 17) bemerkt, daß „natürliche“ Zweisprachigkeit dort entstehen kann, „wo Angehörige verschiedener Sprachfamilien in engem Verkehr des täglichen Lebens stehen“, d.h. entweder in einer bilingualen Familie oder in einer mehrsprachigen Gemeinschaft, in einem Land, in dem eine andere Sprache als die Familiensprache das vorherrschende Kommunikationsmedium ist. Die Kinder „hören von Anfang an, oder sobald sie in die Schule kommen, zwei Sprachen und eignen sie sich, oft ohne zu wissen, daß man verschiedene Sprachen unterscheidet, für ihre Bedürfnisse den nötigen Sprachstoff in zwei Sprachen an“. Mit der künstlichen Zweisprachigkeit haben wir es Blochers Meinung nach zu tun, wenn sie „aus politischen oder sozialen Gründen“ im Elternhaus (z. B. durch Hausangestellte und Lehrer), durch Aufenthalt im Ausland oder durch die Schule erlernt wird.

Die meisten Bilingualismusforscher unterstreichen in ihrer Darlegung der Problematik die Dichotomie zwischen dem frühzeitigen, unbewußten Spracherwerb und dem schulischen Fremdsprachenlernen. So unterscheidet P. Graf (1987: 22) zwischen dem „natürlichen Spracherwerb“ und dem „gesteuerten Lernen“, oder in An-

lehnung an Krashens Theorie zwischen dem „unbewußten, natürlichen Spracherwerb“ (*acquisition*) und dem „Monitor-gesteuerten Lernen“ (*learning*), also der gesteuerten Vermittlung einer Fremdsprache durch Lehrbücher und Kurse. Ähnlich sieht dieses Problem Fthenakis (W.E. Fthenakis et al. 1985: 17) und versteht unter dem natürlichen Bilingualismus „den unmittelbaren aktiven und passiven Gebrauch zweier Sprachen (...)“, wobei die Zweitsprache „wie von selbst“ in der natürlichen Umgebung zusätzlich zur Muttersprache erworben wird und zwar zu dem Zeitpunkt, in dem die kognitive und intellektuelle Entwicklung des Kindes noch in dem Stadium ist, daß die Umwelt durch die Muttersprache (Erstsprache) oder durch die Zweitsprache erlebt werden kann. Dem „natürlichen“ wird der „kulturelle“ Bilingualismus gegenübergestellt, ein sogenannter „Schulbilingualismus“ als Ergebnis einer systematischen formellen Unterweisung (vgl. auch T. Skutnabb-Kangas 1987: 95f.).

Ein bißchen anders betrachten dieses Problem Edmondson und House (1993: 141). Sie stellen dem Fremdsprachenlernen den natürlichen Zweitsprachenerwerb gegenüber, der jedoch ihrer Meinung nach sowohl mit als auch ohne unterrichtliche Unterweisung erfolgen kann. Hier wird also die Unterscheidung zwischen der *Zweitsprache* und der *Fremdsprache* hervorgehoben, obwohl die Bedeutung beider Termini in der Bilingualismusforschung leider nicht eindeutig definiert worden ist, und obwohl sie nicht konsequent voneinander getrennt oder gegenübergestellt gebraucht werden (vgl. auch Kap. 3.1.). Für die einen sind beide Begriffe annähernd gleichwertig (vgl. R. de Cilia 1994: 12), die anderen beschränken den Gebrauch des Begriffs *Fremdsprache* auf den Kontext des schulischen Lernens und die Kommunikation außerhalb der eigenen sprachlichen Gemeinschaft, und den Begriff *Zweitsprache* auf die Situation in der Familie oder in der direkten Umgebung des Kindes, d.h. wenn das Kind beide Sprachen im Rahmen seinen täglichen Kontakte in seiner Umgebung gebraucht (vgl. z.B. P. Graf 1987: 22).

Aus der oben dargestellten Übersicht zu verschiedenen, in der modernen Bilingualismusforschung vertretenen Ansichten über die Natürlichkeit oder Künstlichkeit des Zweitsprachenerwerbs geht deutlich hervor, daß eigentlich jeder Forscher seinen eigenen Maßstab für diese Unterscheidung anwendet. Schwierigkeiten in allen oben zitierten Definitionen und Erklärungen ergeben sich vielleicht aus der Tatsache, daß das Wort „natürlich“ sehr umgangssprachlich ist, und daß alle glauben, annähernd dasselbe darunter zu verstehen. In Wirklichkeit ist das gar nicht der Fall. Die Art und Weise oder die Methode der Zweitsprachvermittlung durch z. B. das fremdsprachige Au-pair-Mädchen, das sich in einer Familie um die Kinder kümmert, ist für die einen durchaus natürlich (z.B. U. Schönflug, 1977, W.E. Fthenakis et al. 1985, P. Graf 1987, J. Aleemi 1991) und für die anderen – künstlich (z.B. S. Jonekeit/ B. Kielhöfer 1995, E. Blocher 1982). Sehr oft als entscheidendes Kriterium dafür, ob der Zweitsprachenerwerb natürlich oder gesteuert war, führen die Autoren die geheimnisvollen Formulierungen: „oft ohne zu wissen“, „von alleine“, „wie von selbst“ „spielend leicht“ u. a. an. Das scheint ihre Begründung in der alltäglichen Beobachtung zu haben, daß kleine Kinder wirklich „spielend leicht“ und „natürlich“ mehrere Sprachen erwerben können. Es gibt kaum Menschen, die entweder in der eigenen Verwandtschaft oder im Bekanntenkreis derartige Phänomene erleben konnten. Die Erfahrungen mögen unterschiedlich sein, was die Praxis, die Ergebnisse der mehr-

sprachlichen Erziehung oder die Folgen für die Entwicklung des Kindes betrifft; es ist auch nichts Verwunderliches, da die Erscheinung des Bilingualismus mit zahlreichen Bedingungen zusammenhängt und von vielen Faktoren abhängig ist, deren Beschreibung und Analyse bei der Erstellung eines erfolversprechenden Modells zur bilingualen Erziehung von größter Bedeutung sind.

In einem Punkt scheinen sich dennoch alle Forscher einig zu sein, und zwar in der Feststellung, daß der frühzeitige Beginn der Zweitsprachenvermittlung eine der wichtigsten Voraussetzungen für die erfolgreiche, „natürliche“ bilinguale Erziehung ist.

Hier lassen sich jedoch wieder zwei unterschiedliche Einstellungen verzeichnen: Einige Wissenschaftler unterstreichen die Notwendigkeit einer parallelen Entwicklung beider Sprachen von Anfang an – beide Sprache müssen simultan von der Geburt an gelernt werden (S. Arsenian 1972: 19). Die anderen nennen ein bestimmtes Alter des Kindes – 3 Jahre – nach dem ihrer Meinung nach der natürliche Erwerb einer Sprache – im Sinne des Spracherwerbs „*as the first language*“ – nicht mehr möglich ist (C. Baker 1993b: 67).

Dem simultanen Bilingualismus wird also der sequentielle (konsekutive – vgl. dazu auch W. Wölck 1984: 111f.) gegenübergestellt. Der sequentielle Zweitsprachenerwerb (nach dem Alter von 3 Jahren) kann sowohl mit als auch ohne formale Instruktionen verlaufen. Aus diesem Grund ist die eindeutige Trennung zwischen den Begriffen „*language acquisition*“ und „*language learning*“ im Sinne Krashens nicht möglich (C. Baker 1993b: 68).

Mit der Unterscheidung zwischen dem simultanen und dem sequentiellen Zweitsprachenerwerb kommen wir zu dem nächsten Kriterium, das in der Diskussion über den Erfolg oder den Mißerfolg einer bilingualen Erziehung oft unterstrichen wird, und zwar zu dem Alter, in dem der Zweitsprachenerwerb einsetzt.

2.1.4. Das Alter als Faktor beim Zweitsprachenerwerb

Die Frage, welche Rolle das Alter beim Prozeß des Zweit- oder Fremdsprachenerwerbs spielt und welche Folgen es für den Erfolg oder Mißerfolg dieses Prozesses hat, ist in der Psycholinguistik ausführlich diskutiert worden und hat auch nicht nur in den Fachkreisen besonderes Interesse genossen: Das Alter ist „*the most commonly cited determiner of success or failure in second language learning.*“ (Hatch, zit nach B.-O. Rieck 1989: 170, vgl. auch C. Baker 1993b: 67, W. Edmondson/ J. Hou-se 1993: 165).

Im Zusammenhang mit dem Alter als Faktor im Spracherwerb werden in der Bilingualismusforschung hauptsächlich zwei Aspekte hervorgehoben: Einerseits wird der natürliche Erwerb einer zusätzlichen Sprache bei Kindern und Erwachsenen verglichen, und andererseits wird der natürliche Erwerbsprozeß dem Lernprozeß gegenübergestellt.

Die tägliche Erfahrung, daß kleine Kinder wirklich scheinbar mühelos fremdsprachliche Fertigkeiten erwerben, was den Erwachsenen große Anstrengung kostet, veranlaßte Bilingualismusforscher zu der Überlegung, welches Alter für den Erwerb

einer anderen Sprache ideal wäre. Diese Frage konnte trotz zahlreicher Untersuchungen bis heute nicht endgültig beantwortet werden (vgl. B.-O. Rieck 1989: 170), und die Meinungen der Forscher sind geteilt.

Viele Bilingualismusforscher vertreten entschieden die Position, jüngere Lerner seien im allgemeinen gegenüber älteren Lernern im Vorteil. Die Überlegenheit der Kinder gegenüber den Jugendlichen und Erwachsenen im Zweit- oder Fremdsprachenerwerb zeigt sich besonders deutlich in der Aussprache. Man findet in der Fachliteratur die Meinung, daß in der Regel nur Kinder vor der Pubertät eine fließende, akzentfreie Sprachbeherrschung erreichen, die die „*native speakers*“ kennzeichnet (vgl. z.B. E.H. Lenneberg 1967: 176).

Die in der Fachliteratur meist zitierten Studien, wie von Asher / Garcia (1969), von Fathman (1975), von Thata, Wood / Lowenthal (1981) oder von Oyama (1976, 1978 u. 1982)⁴³, scheinen diese Feststellung völlig zu bestätigen. In den oben genannten Untersuchungen wurden bei mehreren Subjekten – meistens Einwanderern in die USA nach mehrjährigem Aufenthalt – in allen Alterstufen solche Fähigkeiten wie die Aussprache beim freien Sprechen, das Hörverständnis und die Imitationsfähigkeiten getestet. In allen Studien wurde eine starke Korrelation zwischen dem Alter, in dem der Zweitsprachenerwerb einsetzte und dem Grad der „*native-like*“ Kompetenz, und zwar zugunsten der jüngeren Testpersonen festgestellt.

Aber es ist nicht nur die Aussprache, bei deren Erwerb und Beherrschung die Kinder begünstigt zu sein scheinen. Es liegen auch zahlreiche Studien vor, die Unterschiede in dem „*kindlichen*“ und „*erwachsenen*“ Erwerb der Syntax und Morphologie untersuchen.

Viele Untersuchungen⁴⁴ bestätigen die These über die Überlegenheit jüngerer Lerner gegenüber älteren beim Erwerb einer muttersprachlerähnlichen syntaktischen Kompetenz. Alle erwachsenen Testpersonen erzielten in den Untersuchungen schlechtere Ergebnisse im Hinblick auf die Richtigkeit und Komplexität ihrer Äußerungen als jüngere Probanden, und zwar unabhängig von der Länge des Aufenthaltes im Land der Zielsprache, vom Ausmaß der Kontakte zur Zielsprache sowie von ihrem sozialen Status und ihrer Ausbildung. Keinen ausschlaggebenden Einfluß auf die Testergebnisse schien auch die Tatsache zu haben, ob der Erwerb der zielsprachlichen Morphosyntax mit oder ohne formelle Unterweisung verlief.

Zusammenfassend könnte man feststellen, daß die negative Korrelation zwischen dem Erfolg im natürlichen Zweitsprachenerwerb und dem Lebensalter sehr überzeugend dokumentiert wurde⁴⁵. Die Bilingualismusforscher scheinen sich darüber einig zu sein, daß es zwischen Kindern und Erwachsenen bedeutende Unterschiede im natürlichen Spracherwerbsprozeß gibt; umstritten ist dagegen die Erklärung, warum diese Unterschiede bestehen (D. Larsen-Freeman/ M. Long 1991: 163).

⁴³ hier nach W. Edmondson/ J. House 1993: 170, vgl. auch U. Schönplflug 1977: 127f, B.-O. Rieck 1989: 171, eine genaue Übersicht der Forschung bei Singelton 1989: 81f. und D. Larsen-Freeman/ M. Long 1991: 154.

⁴⁴ z.B. B.-O. Rieck 1989: 14, E. Hanania/ H. Gradman 1977 oder M. Patkowski 1980.

⁴⁵ B.-O. Rieck 1989: 171, vgl. auch C. Baker 1993b: 76.

Es wird postuliert (z.B. J. Aleemi 1991: 16), daß die zweite Sprache nicht nach ca. 12–13 Jahren erworben werden sollte, weil „dann ein natürlicher Spracherwerb (...) nicht mehr möglich“ ist. Die Erklärung für diese Grenzziehung ergibt sich einerseits aus der Theorie der kognitiven Entwicklung von Piaget und andererseits aus der Hypothese der „kritischen Phase“ von Penfield / Roberts und E.H. Lenneberg.

Piaget hat in seiner kognitiven Entwicklungstheorie die Pubertät (ca. 11–13 Jahre) mit dem Abschluß der kognitiven Entwicklung gleichgesetzt. Auf dieser Abschlußstufe können die formalen Operationen vollzogen werden, d.h. abstraktes Denken und Problemlösungsvermögen werden durch kognitive Reifung ermöglicht (vgl. auch Kap. 1.3.4.).

Die Hypothese der „kritischen Periode“ oder der „kritischen Phase“ für den natürlichen Spracherwerb entstand aufgrund von Beobachtungen der Entwicklung des Kindes, seiner Sprache, seiner Intelligenz, seines Denkens und seines Verhaltens, sowie von Ergebnissen der Verhaltensforschung an anderen Lebewesen (z.B. an Vögeln und Säugetieren – siehe E.H. Lenneberg 1967: 175). Es wurde erforscht, daß es bei vielen Tierarten Altersgrenzen (*critical periods*) für den Erwerb von bestimmten Verhaltensweisen gibt, die mit der Entwicklung, und genauer gesagt mit der Lateralisation des Gehirns, d.h. mit der endgültigen Festlegung von Funktionen der linken und rechten Gehirnhälfte, zusammenhängen.

Die „*critical period hypothesis*“ für den Spracherwerb durch Menschen wurde von Penfield und Roberts 1959 erstellt und von E.H. Lenneberg 1967 weiterentwickelt. Sie gingen von der Annahme aus, daß das menschliche Gehirn nur in einer zeitlich begrenzten Phase auf den Erwerb von Sprache eingestellt ist und eine „Plastizität“ aufweist, und zwar vom 2. Lebensjahr an bis zur Pubertät. In dieser Periode vollzieht sich normalerweise der natürliche Erwerb der Erstsprache. Die ausführlich dokumentierten und in der Fachliteratur oft zitierten Fälle der sogenannten Wolfskinder, d.h. Kinder, die aus verschiedenen Gründen (Leben unter Tieren, sadistische Eltern) nicht vor der Pubertät mit der menschlichen Sprache konfrontiert wurden und später nur mit größter Anstrengung und nur im begrenzten Maße sich die Sprache aneignen konnten, scheinen die Theorie der kritischen Periode zu untermauern. Trotzdem gilt es bis heute als unentschieden, ob der Verlust der Gehirnplastizität das einzige oder das ausschlaggebende Hindernis bei der verspäteten Sprachentwicklung war, und welche Rolle andere Faktoren wie z.B. emotionale und psychische Störungen dabei spielten (D. Singleton 1989: 45f., B. McLaughlin 1984: 50–52).

In Analogie zur Erstsprachentwicklung wird auch in der Ausbildung des Zweitsprachensystems eine kritische Phase angenommen. Dies bedeutet nicht, daß nach der Pubertät keine Fremdsprachen erlernt werden können. Aber in der späteren Phase ist die Beherrschung einer zusätzlichen Sprache eindeutig mit Anstrengung und gezielter Übung verbunden und resultiert äußerst selten – wenn überhaupt – in einer „*native-like*“ Kompetenz in der Fremdsprache (E.H. Lenneberg 1967: 176).

Lennebergs Schlußfolgerungen werden heute von vielen Wissenschaftlern bezweifelt (siehe z.B. B. McLaughlin 1987: 96f.). Einerseits gibt es Annahmen, daß die „kritische Periode“ gar nicht erst im pubertären Alter, sondern viel früher zu

Ende ist⁴⁶, andererseits gibt es einige Untersuchungen, die genauso gute oder sogar bessere Sprachleistungen in der Zweitsprache bei älteren Kindern und Erwachsenen feststellen als bei kleineren Kindern⁴⁷.

Die zu der oben besprochenen gegensätzliche Position, in der die Überlegenheit oder zumindest die Nicht-Unterlegenheit von älteren Lernern gegenüber Kindern unterstrichen wird, resultiert hauptsächlich aus der Forschung über den FS-Erwerb im Unterricht. D. Singleton (1989: 94f.) präsentiert eine umfangreiche und ausführliche Übersicht der Forschung in diesem Bereich.

In einigen Untersuchungen, wie z.B. von Neufeld (1979)⁴⁸ werden bestimmte Methoden der Fremdsprachenvermittlung getestet und ihr Erfolg dokumentiert. Andere Studien, wie von Asher / Price (1967 – hier nach D. Singleton 1989: 94) oder von C.E. Snow / M. Hoefnagel-Höhle (1978), konzentrieren sich auf den Vergleich einzelner Altersgruppen (Kinder, Jugendliche, Erwachsene) hinsichtlich ihrer Lernfortschritte im Fremdsprachenerwerb über einen begrenzten Zeitraum.

Diese Untersuchungen, deren Ergebnisse bessere Leistungen und schnellere Fortschritte von älteren Lernern gegenüber jüngeren dokumentieren, widerlegen jedoch nicht die These, daß sich kleinere Kinder langfristig eine zweite Sprache besser aneignen können. Die guten Leistungen im Zweitsprachenerwerb beweisen nur, wie erfolgreich bestimmte Methoden in der Zweitsprachenvermittlung sein können, z.B. ein Intensivtraining in der fremden Aussprache, um das es sich in der Untersuchung von Neufeld handelte. Die Erwachsenen kommen zudem viel besser als jüngere Lerner mit einer formellen Situation im Klassenraum zurecht, was ihre bessere und schnellere Fortschritte im expliziten Sprachunterricht erklärt (vgl. J. Macnamara 1977: 22).

Angesichts dieser Resultate könnte jedoch die Schlußfolgerung gezogen werden, daß die Theorie der kritischen Periode für den Zweitsprachenerwerb als unbewiesen gelten kann. Vor dem Hintergrund neuerer neuropsychologischer und neurophysiologischer Untersuchungen des menschlichen Gehirns und deren methodologischen Komplexität bleiben noch viele Fragen über die Lateralisation offen. Es gibt Befunde, daß beide Gehirnhälften in die Sprachverarbeitung involviert sind, nichtsdestoweniger werden neuropsychologische Unterschiede in Reaktionen in der linken und rechten Gehirnhälfte im Falle des Früh- und des Spätererbs der Zweitsprache festgestellt (S. Buttaroni 1994: 39f.). Deshalb nehmen die meisten Wissenschaftler an, daß es einen besonders günstigen Zeitpunkt für den Erwerb einer Zweitsprache, oder eine sog. „*sensitive period*“, für die optimale Aneignung und Entwicklung einer anderen Sprache gibt (z.B. M. Patkowski 1980: 450 u. 462). Die äußerst umfangreiche Literatur, in der zahlreiche Studien über eine bilinguale Erziehung von Kindern

⁴⁶ z.B. etwa 4–5 Jahre für die Aussprache – W. Edmondson/ J. House 1993: 170 u. 173, B. McLaughlin 1984: 47f., G. Saunders 1982a: 201.

⁴⁷ W. Edmondson/ J. House 1993: 168f., eine ausführliche Diskussion der Arbeiten und Ergebnisse dazu findet sich auch bei B. McLaughlin 1984: 52–58 und bei D. Larsen-Freeman/ M. Long 1991: 154f.

⁴⁸ hier nach D. Larsen-Freeman/ M. Long 1991: 159, vgl. auch W. Edmondson/ J. House 1993: 170, M. Patkowski 1980.

in einer zweisprachigen Familie oder in einer zweisprachigen Umgebung beschrieben wurden, bestätigen eindeutig die Tatsache, daß sich die Kinder durch den Prozeß des simultanen Zweitsprachenerwerbs in allen seinen Formen und Varianten unter bestimmten Bedingungen (vgl. Kap. 3.2.1.) zu kompetenten bilingualen Individuen entwickeln können. Der sequentielle Zweitsprachenerwerb, ob natürlich oder gesteuert, resultiert nicht immer in einer vergleichbaren zweisprachigen Kompetenz des Lernalters. Zwar erwerben Erwachsene und ältere Kinder in der Regel (zumindest in einer Unterrichtssituation) eine Zweitsprache schneller als Kleinkinder, die jedoch normalerweise zu einer besseren Beherrschung der Sprache gelangen⁴⁹. Selbst eine günstige Lernsituation kann in vielen Fällen nicht verhindern, daß sich der Altersfaktor auf das „Endergebnis“ des Erwerbsprozesses negativ auswirkt⁵⁰.

Es wäre bestimmt falsch zu behaupten, daß in diesem Prozeß lediglich der Faktor Alter eine Rolle spielt – in der neueren Bilingualismusforschung wird unterstrichen, daß die Ursachen für gravierende Unterschiede zwischen dem kindlichen und dem erwachsenen Spracherwerb durch eine Menge von Einflußvariablen zu erklären sind. Es werden andere mögliche Interpretationen der Unterschiede zwischen dem kindlichen und erwachsenen Zweitsprachenerwerb diskutiert, darunter vor allem die „input“-Position und die sozio-psychologische Position⁵¹. Die erste Position vertritt die These, daß Kinder besser als Erwachsene imstande sind, den sprachlichen Input, der ihnen angeboten wird, aufzunehmen, zu segmentieren und zu verarbeiten. Die sozio-psychologische Position sucht die Erklärung für Schwierigkeiten, die sich im Zweitsprachenerwerb bei älteren Lernern ergeben, in verschiedenen emotionalen und psychischen Blockierungen („*language-learning blocks*“ – ein Terminus von E.H. Lenneberg 1967: 176), die mit der Persönlichkeitsentwicklung, der Motivation, kulturellen Barrieren u.a. zusammenhängen. Bei Kindern und bei Erwachsenen spielen die Lernmotivation und Einstellungen eine unterschiedliche Rolle. Das Kind „ergreift“ sofort eine andere Sprache, sofern sich ihre Erlernung als eine Notwendigkeit darstellt, z.B. das Erfordernis, mit bestimmten Personen zur Erfüllung seiner Wünsche kommunizieren zu müssen. Jugendliche und Erwachsene lernen in der Regel eine andere Sprache, weil man von ihnen im schulischen oder beruflichen Leben erwartet, daß sie Fremdsprachen sprechen.

Intuitiv wissen wir, daß Kinder keine Vorurteile haben, die sich bei manchen Erwachsenen dagegen sehr negativ auf die Lernleistungen auswirken können. Kinder haben keine Angst vor Fehlern, die manche Erwachsene manchmal zu paralysieren scheint. Kinder kennen keine Hemmungen in der Kommunikation, Erwachsene umgeben zahlreiche Barrieren, die sich teilweise aus Höflichkeit und Takt, teilweise aus Desinteresse oder sogar Abneigung gegenüber der anderen Sprache und Kultur ergeben⁵².

⁴⁹ vgl. D. Larsen-Freeman/ M. Long 1991: 156, B. McLaughlin 1984: 55, D. Singleton 1989: 116f.

⁵⁰ vgl. z.B. HPD-Projekt in B.-O. Rieck 1989: 172.

⁵¹ D. Larsen-Freeman/ M. Long 1991: 163ff, vgl. auch C. Baker 1993b: 75.

⁵² über die Rolle von Motivationen und Einstellungen im Zweitsprachenerwerb siehe auch Kap. 3.2.3.1.

Im Rahmen der sozio-psychologischen Position unterstreicht man auch die Rolle der individuellen Sprachbegabung, des individuellen kognitiven Stils, der Lernstrategien, des Gedächtnisses und anderer Faktoren im Zweitsprachenlernen. Den Erwachsenen stehen ganz andere kognitive Instrumente zur Verfügung als den Kindern (die Fähigkeit des formalen, logischen Denkens, das reflektierte grammatische Wissen, das trainierte Gedächtnis u.s.w.), was bessere Voraussetzungen bedeutet, an einem Sprachunterricht teilnehmen zu können (vgl. D. Singelton 1989: 177). Obwohl die obengenannten Argumente empirisch nicht leicht überprüfbar sind, und tatsächlich keine überzeugenden Untersuchungsergebnisse zu dieser Problematik vorliegen, werden sie von zahlreichen Bilingualismusforschern akzeptiert. Weitgehend übereinstimmend wird die Auffassung vertreten, daß nicht nur das Alter „als biologisches Faktum (...) für den Erfolg oder Mißerfolg im Zweitspracherwerb entscheidend ist, sondern die damit einhergehenden sozialen und psychologischen Veränderungen das Altershandikap bewirken.“ (B.-O. Rieck 1989: 172)⁵³.

2.2. Formen des Bilingualismus

2.2.1. Koordinierte versus gemischte Zweisprachigkeit

Die Unterscheidung zwischen dem Erwerb zweier Sprachen in der Kindheit (dem frühen Bilingualismus) und dem ungleichzeitigen Erwerb der beiden Sprachen (dem späten Bilingualismus) wird von den Bilingualismusforschern auch in einem völlig anderen Kontext als – wie ich es oben dargestellt habe – in dem Kontext des günstigsten Zeitpunktes im Spracherwerb hinsichtlich des Grades der Beherrschung der beiden Sprachen und der Lernfähigkeit diskutiert. Es handelt sich nämlich um die Formen des Bilingualismus, um Unterschiede in der Organisation der beiden Sprachsysteme im Gehirn des Menschen, d.h. wie die Sprachsysteme im Gehirn gespeichert werden und wie sie gebraucht werden. Man unterscheidet zwischen drei Typen der Zweisprachigkeit: dem koordinierten, dem kompositionellen (gemischten, vermischten), und dem subordinierten Bilingualismus.

Die Termini "*coordinate*", "*compound*" sowie "*subordinate*" Bilingualismus stammen ursprünglich von U. Weinreich (1974/1953: 9–10). Beim koordinierten Bilingualismus gibt es zwei getrennte "Speicher" für linguistische Zeichen beider Sprachen. Die Bedeutungen und die lautlichen Repräsentationen beider Sprachen existieren demnach unabhängig voneinander. Bei dem kompositionellen Bilingualismus werden die lautlichen Zusammensetzungen auseinandergehalten, nicht aber die Bedeutungen, die gleich für beide Sprachen sind. Beim subordinierten Bilingualismus werden die Zeichen der zweiten Sprache unmittelbar aus der ersten übersetzt.

⁵³ vgl. auch W. Edmondson/ J. House 1993: 175, J.H. Schumann 1975: 229, D. Singelton 1989: 189–207.

Dem Beitrag Weinreichs folgte der Ansatz von S. Ervin-Tripp und Osgood (1986 /1966/), deren Unterscheidung zwischen dem *"coordinate language system"* und *"compound language system"* auf dem behavioristischen Modell *"of the way in which the mediating processes linking sign and response operate"* (T. Skutnabb-Kangas 1987: 101) basiert. In dem gemischten Zweisprachensystem sind ein Zeichen, das der ersten Sprache angehört (Sa) und ein zweites Zeichen, das der anderen Sprache angehört (Sb) durch einen Lernvorgang verknüpft mit der gleichen "vermittelnden inneren Reaktion" (mit der gleichen Bedeutung als einer spezifischen Konstellation von Vorstellungen und Assoziationen). In dem koordinierten Zweisprachensystem gibt es zwei unabhängig voneinander existierende vermittelnde innere Reaktionen, die verschiedene Bedeutungen repräsentieren. Ervin-Tripp und Osgood sprachen auch von einem subordinierten Typ des Zweisprachensystem, er wurde jedoch unter dem kompositionellen Typ subsumiert (J. Macnamara 1986: 28).

Das gemischte Sprachsystem wird von Ervin-Tripp und Osgood als Ergebnis des üblichen Fremdsprachenunterrichts angesehen, in dem die Zweitsprache durch die Erstsprache vermittelt wird. Das Bedeutungssystem der Erstsprache (der Muttersprache) wird in diesem Fall beibehalten und folglich kommt im Gebrauch der Zweitsprache die Struktur der Muttersprache stark zum Ausdruck (vgl. auch Caroll, 1970 in W.E. Fthenakis et al. 1985: 17). Der kompositionelle Typ kann auch dann entstehen, wenn ein Kind in einer zweisprachigen Familie aufwächst, wo die Eltern jeweils ohne feste Gebundenheit an bestimmte Situation einmal die eine, ein ander-mal die andere Sprache verwenden.

Als der erstrebenswertere Typ des bilingualen Sprachsystems erscheint das ko-ordinierte System. Es wird dann erreicht, wenn ein Kind vom Beginn des Zweitsprachenerwerbs an beide Sprachen in verschiedenen Kontexten verwendet, z. B. die Erstsprache zu Hause in der Kommunikation mit den Eltern und die Zweitsprache in der Schule oder unter seinen gleichaltrigen Freunden. Durch die getrennten Lern-situationen entwickeln sich die beiden Sprachsysteme „parallel“ und existieren dann unabhängig voneinander.

Das Modell von Ervin-Tripp und Osgood wurde später heftig kritisiert, beson-ders unter dem Einfluß von N. Chomsky und seiner Theorie zum Spracherwerb und -system⁵⁴.

In der modernen Forschung wurden die Begriffe „gemischtes“ und „koordiniertes Sprachsystem“ mit einer anderen Bedeutung geföhlt: Man spricht nicht mehr vom semantischen Gesichtspunkt über einen gemeinsamen oder über zwei getrennte Speicher für die Bedeutung der Wörter, sondern man sieht lediglich den Kontext, in dem der Erwerb von beiden Sprachen erfolgt (ob früh im Elternhaus oder in weiterer Umgebung des Kindes, oder später nach der Einschulung), für die Entwicklung des einen oder des anderen Typ des Bilingualismus als entscheidend an (K.C. Diller 1986: 19f.)⁵⁵.

⁵⁴ vgl. J. Macnamara 1986: 28, M. Clyne 1975: 87f., W.E. Lambert 1977: 15f., B. McLaughlin 1984: 9, W. W. Wölck 1984: 111.

⁵⁵ vgl. auch eine Literaturübersicht bei A. Paivio 1991.

Nach W.E. Lambert (1977, 1982) verfügen diejenigen, die ihre zweite Sprache in der frühen Kindheit ohne formellen Unterricht, also in der Familie in derselben Lernsituation wie die erste Sprache, erworben haben, über ein gemischtes Zweisprachensystem. Wenn dagegen der Zweitsprachenerwerb deutlich nach dem Erstsprachenerwerb einsetzt, z.B. erst in der Schule mit Hilfe formeller Unterweisung, dann entsteht ein koordiniertes Sprachsystem⁵⁶.

2.2.2. Additive versus subtraktive Zweisprachigkeit

Die Überlegungen einiger Bilingualismusforscher, wie sich die Zweisprachigkeit eines Kindes auf seine emotionale Entwicklung auswirken kann, brachten die Unterscheidung zwischen der „additiven“ und der „subtraktiven“ Form der Zweisprachigkeit hervor. Als erster sprach davon W.E. Lambert (1982: 48). Seiner Meinung nach haben wir es mit additiver Bilingualität zu tun, wenn die Kinder, die eine dominante Sprache eines Landes sprechen, sich Fertigkeiten zusätzlich in einer anderen Sprache aneignen; wie z.B. englischsprachige Kinder in Kanada oder in den USA die französische oder die spanische Sprache und Kultur kennenlernen. In diesem Fall erweitern die Kinder ihre kognitive Perspektive um eine neue Sprache, ohne eine „ethnische oder sprachliche Erosion befürchten zu müssen“. Die Muttersprache entwickelt sich weiter, bleibt auf dem gleichen Niveau wie bei Monolingualen, die Kinder werden aber um wachsende Kenntnisse einer oder mehrerer Fremdsprachen bereichert und können in psychologischer und sozialer Hinsicht enorm profitieren.

Wenn aber Kinder einer ethnischen Minderheit (wie z.B. Immigrantenkinder in Amerika, oder frankokanadische Kinder) in eine Schule aufgenommen werden, an der die gesellschaftlich bedeutende, dominante Sprache mit hohem Prestige – wie Englisch - Unterrichtssprache ist, und an der ihre Muttersprache völlig vernachlässigt wird, so daß sie ihre muttersprachlichen Kenntnisse nicht weiter entwickeln können; kurz gesagt, wenn Kinder eine neue zweite Sprache auf Kosten ihrer Muttersprache erwerben, dann entsteht die subtraktive Bilingualität. Dieses Verfahren ist mit zahlreichen emotionalen und psychischen Problemen der Kinder verbunden. Einerseits können sie starke Minderwertigkeitsgefühle hinsichtlich ihrer eigenen Sprache und Kultur entwickeln, andererseits können ihre schulischen Leistungen durch die zu hohen Ansprüche hinsichtlich der neuen Sprache negativ beeinflusst werden, bis zu einem völligen schulischen Versagen.

Parallel zu dem Begriff „*subtractive bilingualism*“ wird in der Literatur der Fachausdruck „*semilingualism*“ („doppelte Halbsprachigkeit“) verwendet.

2.2.3. Semilingualismus

Das Phänomen des Semilingualismus ist sozusagen die Kehrseite des Bilingualismus. Diese Bezeichnung führte N. Hansegard 1968 in seiner Arbeit „*Tvasprakighet*

⁵⁶ vgl. J. Macnamara 1986: 29, U. Schönplflug 1977: 132, W. E. Fthenakis et al. 1985: 17.

eller halvspakighet"ein (hier nach T. Skutnabb-Kangas 1987). Sie bezieht sich auf zweisprachige Kinder, die keine der beiden Sprachen so gut beherrschen wie einsprachig aufwachsende Kinder ihre Erstsprache, d.h. wenn bei bilingualen Kindern z.B. quantitative Mängel (geringer Wortschatz etc.) im Vergleich zu monolingualen Kindern unter gleichen Voraussetzungen (dasselbe Alter, dieselbe soziale Gruppe, dieselbe schulische Erziehung etc.) auftauchen (J. Aleemi 1991: 68, C. Baker 1993b: 9). Der Semilingualismus ist sehr schwer festzustellen, er zeigt sich oft ziemlich spät, wenn das Kind in der Schule z.B. abstrakte Begriffe verstehen und verwenden, oder komplexe Texte produzieren soll.

Genauso wie der subtraktive Typus des Bilinguismus (in der Terminologie von Lambert) entsteht die Doppelhalbsprachigkeit dann, wenn die zweite Sprache allmählich die Rolle der Muttersprache übernimmt. Bereits zu Beginn dieses Jahrhunderts wurde in Nordamerika beobachtet, daß viele Indianer ihre Muttersprache vergaßen, und zwar schneller als sie Englisch lernten, also „halb-bilingual“ wurden (Bloomfield 1927 in T. Skutnabb-Kangas 1987: 250). Dasselbe Problem beobachteten später u.a. D. Hymes (1974) bei Quechua-Indianern, die Spanisch lernten, sowie T. Skutnabb-Kangas und Taukomaa in ihren Untersuchungen von finnischen Migrantenkindern in Schweden. (T. Skutnabb-Kangas 1987: 249f.)

Die Frage nach den für die Entstehung dieses Phänomens verantwortlichen Faktoren ist von größter Bedeutung, weil das Problem sehr viele Kinder aus Minderheitengruppen, von Immigranten, Gastarbeitern in der ganzen Welt betrifft und nicht nur als „ein sprachliches Zurückbleiben, sondern auch (als) eine allgemeine, kognitive und interaktionale Retardierung des Kindes“ zu verstehen ist (P. Graf 1987: 19). Nach Skutnabb-Kangas und Taukomaa sind die Entstehungsbedingungen von Semilingualismus gesellschaftlicher Natur – der Verlust der Muttersprache bei gleichzeitigem unzulänglichem Erwerb der Zweitsprache ist ihrer Meinung nach typisch in der Situation „erlebter Diskriminierung und Identitätskonflikte“.

Die Bezeichnungen „Semilingualismus“ oder „doppelte Halbsprachigkeit“ werden jedoch in der Bilingualismusforschung nicht ohne Einwände akzeptiert. Problematisch ist bei diesen Begriffen, genauso wie beim Begriff „Bilingualismus“, die genaue Festlegung ihrer „Reichweite“, d.h. die Feststellung, ab wann ein Mensch als doppelhalbsprachig zu betrachten ist. T.E. Oksaar (1984b: 248) warnt ausdrücklich davor, die Existenz der Halbsprachigkeit kritiklos anzunehmen, für die es ihrer Meinung nach keine empirischen Beweise gibt. Sie vertritt die Ansicht, daß den Begriffen „jegliche theoretische Unterlage fehlt, da sie Sprachen als statistische absolute Größe erfassen“ und bei jeder Abweichung von der sprachlichen Norm einer Sprache negative Beurteilungen in bezug auf die Fähigkeiten des Sprechers vornehmen lassen.

J. Aleemi (1991: 68f. u. 82) postuliert in ihrer Arbeit auch, daß man den Begriff „Semilingualismus“ nicht zu weit fassen sollte. Sie hat in ihrer Untersuchung festgestellt, daß Zweisprachige oft Unsicherheiten und Mängel auf verschiedenen sprachlichen Ebenen und Gebieten zugeben, trotzdem sind sie nicht wirklich als doppelhalbsprachig einzustufen.

Sie befragte 32 bilinguale und mehrsprachige Personen im Prä-Test und 36 Personen im Haupt-Test nach ihrer Selbsteinschätzung der Kompetenz in beiden (meh-

rerer) Sprachen im Vergleich mit Einsprachigen: Bezogen auf die stärkere Sprache (Haupttest) haben 29 Personen ihre Kenntnisse als gleich, 3 – als annähernd gleich und 4 – als schlechter eingeschätzt; bezogen auf die schwächere Sprache haben 10 Personen keine Antwort gegeben, 5 – haben ihre Kompetenz als gleich, 9 – als annähernd gleich, 11 – als schlechter eingeschätzt. Trotzdem konnte nach Aleemi nur eine Person wirklich als doppelhalbsprachig bezeichnet werden.

3. Bilinguale Erziehung

3.1. Bilingualismus versus bilinguale Erziehung

Nachdem ich verschiedene Ansichten und Einstellungen in der modernen Bilingualismusforschung zum Begriff und zur Natur des Bilingualismus präsentiert habe, möchte ich versuchen, eine für weitere Überlegungen zu einem Modell einer erfolgreichen bilingualen Erziehung gültige Definition zu formulieren.

Da der Begriff Bilingualismus oder bilinguale Erziehung eine Koexistenz zweier Sprachen im Leben eines Individuums voraussetzt, müßte man zuerst überlegen, wie die beiden Sprachen definiert werden sollten. Die traditionelle Opposition besteht in der Trennung zwischen der Mutter- und der Fremdsprache. Parallel zur Bezeichnung „Muttersprache“ werden in der Literatur die Begriffe „Erstsprache“, „dominante“ und „stärkere Sprache“ gebraucht, wobei von manchen Autoren ausdrücklich unterstrichen wird, daß sie nicht automatisch als synonym zu betrachten sind (siehe z.B. N. Denison 1984: 1).

Die Bezeichnung „Muttersprache“ ist der Meinung einiger Forscher nach für die Sprache der Mutter des Kindes vorbehalten, während die Erstsprache diejenige Sprache ist, die das Kind als seine erste Sprache erwirbt und die nicht unbedingt die Sprache seiner Mutter sein muß. Es kann z.B. die Mehrheitssprache der Gemeinschaft sein, in der das Kind erzogen wird, und die im Laufe der Entwicklung des Kindes zu seiner stärkeren Sprache wird. In diesem Fall ist die Erstsprache des Kindes seine dominante Sprache und gleichzeitig die dominante Sprache der Gemeinschaft (die Mehrheitssprache). In vielen Fällen ist aber nicht die Erstsprache, d.h. die Sprache, die man zeitlich gesehen als erste erworben hat, diejenige Sprache, die man bevorzugt, oder die man am besten spricht (H. Wode 1974: 16). Die Erstsprache ist also auch nicht automatisch die dominante Sprache eines Menschen.

Einige Bilingualismusforscher betrachten jedoch den Begriff „Muttersprache“ als weniger an die Person der biologischen Mutter gebunden, sondern an das individuelle Gefühl der Identifikation mit der Sprache und der Gemeinschaft (T. Skutnabb-Kangas 1987: 15). So gesehen kann, muß aber nicht, die Muttersprache die Erstsprache sein und genauso kann, muß aber nicht unbedingt, die dominante Sprache sein, wie im Falle von Moussa N., einem 29-jährigen Studenten aus Senegal, dessen erste und immer noch dominante Sprache Französisch (die Sprache des Hauses und der Schule) ist, der aber als seine Muttersprache die Wolof-Sprache bezeichnet – die Nationalsprache Senegals. Wolof ist übrigens auch nicht die Sprache seiner Mutter, die aus einer Provinz kommt, in der Manding die Mehrheitssprache darstellt. Es kann natürlich auch so sein, daß sich bilinguale Personen mit ihren beiden Sprachen und mit beiden Gruppen identifizieren, oder aber mit keiner von ihnen. Dies zeigt die Untersuchung von J. Aleemi (1991: 80 ff.), in der mehrere Bilinguale und Multilinguale u.a. nach ihrer Muttersprache gefragt worden sind. Ungefähr die Hälfte der Befragten entschied sich spontan für eine ihrer Sprachen als Muttersprache, die anderen 50% gaben jedoch an, mehrere (2 oder 3) Muttersprachen

bzw. keine Muttersprache zu haben. Für die meisten Testpersonen, die sich für eine Muttersprache ausgesprochen haben, war diese Bezeichnung mit der Person der Mutter verbunden.

Daraus ergibt sich die Schlußfolgerung, daß man alle oben genannten Termini nicht außerhalb des Kontextes oder der Lebenssituation der Mehrsprachigen diskutieren und definieren sollte. Im Hinblick auf die Zielsetzung dieser Arbeit – die Erarbeitung eines Modells zur bilingualen Erziehung von 3- bis 6-jährigen Kindern in einem polnischen Kindergarten – und auf die Beschreibung des spezifischen soziolinguistischen Kontextes, der für die Erarbeitung dieses Modells relevant ist, erlaube ich mir daher im weiteren, alle 4 Bezeichnungen als Synonyme zu betrachten. Die Adressaten meines Projektes sind nämlich Kinder, deren Muttersprache Polnisch ist, es ist meistens die Sprache ihrer Mutter, die erste Sprache, mit der sie in Berührung kommen, die dominante Sprache der Gemeinschaft und auch die dominante Sprache der Kinder.

Was den anderen Teil der Opposition Muttersprache – Fremdsprache betrifft, so findet man in den meisten Arbeiten zum Thema Bilingualismus die Unterscheidung zwischen einer Fremdsprache und einer Zweitsprache, gleichzeitig auch zwischen dem Sprachenlernen und dem Spracherwerb (vgl. z.B. W. Edmondson/ J. House 1993: 11, R. de Cilia 1994: 12, vgl. auch Kap. 2.1.3). Der Spracherwerb bedeutet einen Prozeß des natürlichen (impliziten, unbewußten) Lernens einer zusätzlichen Sprache in der Familie oder in der Umgebung des Menschen. Die Sprache, die sich infolge des Spracherwerbs – meistens im Kindesalter – entwickelt, wird die Zweitsprache genannt. Die Fremdsprache wird hingegen als Ergebnis eines gesteuerten (expliziten, bewußten) Sprachenlernens, meistens in einem schulischen Kontext, angesehen. Mit dieser Unterscheidung ist also die Opposition zwischen dem Fremdsprachenunterricht und dem natürlichen Spracherwerb verbunden.

Für meine weitere Arbeit ist eine derartige eindeutige Trennung zwischen der Zweit – und Fremdsprache nicht relevant. Das von mir erstellte Modell sollte eine bilinguale Erziehung darstellen, die einerseits den natürlichen Zweitspracherwerb – hinsichtlich des Alters der Kinder – und andererseits den gesteuerten Unterrichtskontext verbindet. Mein Modell stützt sich vor allem auf die Ergebnisse der Immersionprogramme, d.h. der Programme, in deren Rahmen Kinder einer sprachlichen Mehrheit den Unterricht in einer anderen Sprache seit Anfang ihrer schulischen Erziehung (auch im Kindergarten) erhalten. In diesem Zusammenhang wird von den Autoren stets die Bezeichnung „*second language acquisition*“ und nicht „*foreign language acquisition*“ verwendet⁵⁷. Den Begriff „Spracherwerb“ sehe ich daher nach Wode (1974: 16) als einen Oberbegriff für jede Art der Aneignung der Sprache. Die bilinguale Erziehung im Rahmen meines Projektes sollte in der additiven Form der Zweisprachigkeit resultieren, d.h. eine zweite Sprache soll zu der ersten Sprache hinzukommen, und beide Sprachen sollen sich „ungestört“ weiter entwickeln. Der Weg zur Zweisprachigkeit wird „künstlich“ sein, d.h. die Kinder sollen ihrer zweiten Sprache in einer unterrichtsähnlichen Situation begegnen, obwohl sie nicht als Fremdsprachenunterricht im traditionellen Sinne zu verstehen ist. Die Be-

⁵⁷ vgl. z.B. W.E. Lambert 1977, F. Genesee 1987, 1991, 1995, R. C. Gardner 1991.

dingungen in diesem Unterricht sollten so geschaffen werden, daß der natürliche Erwerb einer Sprache durch die Kinder „nachgeahmt“ wird. Da die Adressaten dieses Projektes Kinder im Vorschulalter (3–6 Jahre) sind, wird der Zweitsprachenerwerb „natürlich“ verlaufen. Wenn es um das Erreichen eines bestimmten sprachlichen Niveaus in der Zweitsprache geht, so möchte ich im Moment keine festen Vorentscheidungen formulieren. Mit diesem Projekt soll lediglich eine Grundlage geschaffen werden, die unter der Bedingung einer weiteren Entwicklung der Zweitsprache, z.B. in der Schule, das Erreichen einer muttersprachler-ähnlichen Kompetenz ermöglicht.

3.2. Formen der bilingualen Erziehung

Die Zahl der möglichen Formen einer bilingualen Erziehung im Kindesalter ist theoretisch und auch praktisch sehr groß. Ganz allgemein können wir von zwei Typen zweisprachiger Erziehung sprechen, und zwar von:

- bilingualer Erziehung in der Familie oder in der weiteren Umgebung des Kindes ohne unterrichtliche Unterweisung,
- bilingualer Erziehung mit Hilfe von Zweitsprachenunterricht (in der Schule oder im Kindergarten).

3.2.1. Bilinguale Erziehung in der Familie oder in einer bilingualen Umgebung

Obwohl man im allgemeinen annimmt, daß ein simultaner Erwerb zweier Sprachen in einer bilingualen Familie oder Umgebung das erfolgversprechendste Konzept einer zweisprachigen Erziehung ist, müssen sich die Eltern, die sich dafür entscheiden, dessen bewußt sein, daß eine bilinguale Erziehung von Kindern eine schwere, mit vielen potentiellen Problemen verbundene Aufgabe ist. Einerseits müssen sich die Eltern darüber im klaren sein, daß die Bewältigung einer solchen Aufgabe von ihnen eine große Anstrengung und viel Konsequenz erfordern wird und daß sie andererseits für die Kinder auch eventuell eine Belastung darstellen könnte (vgl. z.B. E. Haugen 1987), obwohl die Zweisprachigkeit, wie es in der modernen Bilingualismusforschung mit zahlreichen Untersuchungsergebnissen belegt wurde, eine in jeder Hinsicht positive Erscheinung ist (vgl. Kap. 3.3.1.–3.3.2.). Unter den wichtigsten Aspekten, die man bei der Entwicklung beider Sprachen berücksichtigen muß, sind vor allem folgende zu nennen:

- das quantitative und qualitative Verhältnis der beiden Sprachen zueinander und dessen Einfluß auf die gleichmäßige bzw. ungleichmäßige Entwicklung der beiden Sprachen
- die Lebenssituation der Eltern und die daraus resultierende Einstellung der Eltern zu den jeweiligen Sprachen
- die Unterstützung des Kindes seitens der Eltern und anderer Bezugspersonen bei der Entwicklung der beiden Sprachen sowie die daraus resultierende Einstellung

des Kindes selbst zu den beiden Sprachen und die individuelle Motivation, die Sprachen zu lernen

- das Ausmaß der kindlichen Kontakte zu Sprechern der beiden Sprachen (außerhalb der Familie)

Die Probleme, die sich eventuell im Zusammenhang mit einer bilingualen Erziehung ergeben können, sollten jedoch nicht im Vordergrund dieser Arbeit stehen. In der folgenden Übersicht der Konzepte, Methoden und Prinzipien für die zweisprachige Entwicklung werden sie zwar angesprochen, jedoch nur im Hinblick auf die Suche nach Lösungsmöglichkeiten.

Die Forschungsberichte über mögliche Methoden einer zweisprachigen Erziehung im Rahmen der Familie lassen sich in drei Typen unterteilen:

1. Die beiden Elternteile haben verschiedene Muttersprachen, wobei eine davon die dominante Sprache der Gemeinschaft ist. Jeder Elternteil benutzt seine Muttersprache im Gespräch mit dem Kind seit dessen Geburt. Jeder besitzt eine gewisse Kenntnis der Muttersprache des anderen Elternteiles.
2. Das Kind wird schon sehr früh (manchmal seit seiner Geburt) mit zwei Sprachen konfrontiert. Die eine Sprache ist die Familiensprache, die andere – die Sprache der weiteren Umgebung des Kindes (der Gemeinschaft). In solchen Fällen können beide Elternteile verschiedene Muttersprachen haben, wobei eine die dominante Sprache der Gemeinschaft ist. Jedoch wird die andere, d.h. nicht die Sprache der Gemeinschaft, von beiden Elternteilen benutzt. Es könnte auch sein, daß beide Elternteile die gleiche Muttersprache haben, die nicht die dominante Sprache der Gemeinschaft ist.
3. Das Kind erwirbt eine Sprache, die nicht die Muttersprache seiner Eltern ist. In solchen Fällen versucht ein oder beide Elternteile eine andere Sprache als ihre Muttersprache mit dem Kind zu sprechen; oder es gibt in der Familie eine dritte Person, die eine andere Sprache in den Kontakten mit dem Kind benutzt.

Die erste Methode ist wohl die älteste, in der Bilingualismusforschung angewandte Methode (siehe auch Kap. 1.1.). Als Pionier auf diesem Gebiet gilt Jules Ronjat, der die bilinguale Entwicklung seines Sohnes Louis umfassend beschrieb. Ronjat beobachtete die Sprachentwicklung seines Sohnes bis zum Alter von 4,10 Jahren. Das Kind lernte durch seine Mutter Deutsch und durch seinen Vater Französisch. Die ganze Familie lebte in Frankreich. Die Sprachverwendung in der Familie Ronjat war strikt personengebunden nach dem Prinzip „*one person – one language*“, d.h. das Kind sprach mit der Mutter ausschließlich ihre Muttersprache – Deutsch – und mit dem Vater – ausschließlich Französisch. V. Vildomec (1971/1963: 300–301, nach: J. Ronjat 1913: 103–106) führt folgende Zusammenfassung der Ergebnisse von Ronjat an:

The pronunciation was from the very beginning that of a unilingual child in both languages; bilingualism did not lead to backwardness in speech; loans from one language into the other remained isolated; parallel development of

phonetics, morphology and syntax took place in both languages; the child soon became aware of his bilingualism and translated messages from one language into the other;(…)

Ronjat berichtet auch davon, daß sein Sohn die eine oder die andere Sprache für bestimmte Situationen wählte: Er verwendete „*either language with equal facility in ordinary conversation; in technical matters, however, he prefers French – the school language, and for literary self-expression he uses German.*”

Das von Ronjat eingeführte Prinzip „*one person – one language*“ wurde zur Grundlage von vielen späteren Kinderbiographien und zu einem der wichtigsten Kriterien für den erfolgreichen simultanen Erwerb von zwei Sprachen. Eine der bekanntesten, auf diesem Prinzip basierenden Arbeiten ist die sehr umfassende Studie von Leopold, der die Sprachentwicklung seiner bilingualen Tochter Hildegard bis zum Alter von 15,7 Jahren beobachtete. Seine Arbeit ist wissenschaftlich sehr wertvoll, u.a. weil die Äußerungen des Kindes systematisch in phonetischer Transkription nach dem System der International Phonetic Association notiert wurden. Seine Chronologie beinhaltet auch Daten seiner jüngeren Tochter Karla. Die Familie Leopold lebte in Amerika, Englisch war also die Sprache der Gemeinschaft und zugleich die Muttersprache der Mutter. Von dem Vater haben die Töchter seine Muttersprache – Deutsch – erworben. Leopold berichtet von starken Überlagerungen der englischen Sprache (der Sprache der Umgebung, Schule, der Spielkameraden) im Bereich der Lexik, der Syntax und der idiomatischen Wendungen. Relativ unabhängig verlief die Entwicklung im phonetischen, morphologischen und im Wortstellungsbereich. In den ersten zwei Jahren vermischte Hildegard oft englische und deutsche Wörter, im Alter von 1,11 gebrauchte sie z. B. Konstruktionen wie „*Don't spiel*“ oder „*right da*“. Am Anfang des dritten Jahres begann die bewußte Trennung beider Sprachen hinsichtlich der Situation und des Gesprächspartners, die völlige und aktive Trennung der Sprachen vollzog sich aber erst am Ende des dritten Jahres (W. Leopold 1971a: 141).

Die späteren Jahre brachten zahlreiche Untersuchungen zur Sprachentwicklung des bilingualen Kindes (eine Übersicht der neueren Forschung in diesem Bereich findet sich bei A. de Houwer 1995: 241f. und bei B. McLaughlin 1984: 73). In den meisten Fällen handelt es sich um Fallstudien, d.h. Beobachtungen einzelner Kinder, oft der eigenen oder solchen aus der näheren Umgebung der Forscher; es gibt aber auch einige großangelegte Projekte zur Erforschung der mit einer bilingualen (multilingualen) Entwicklung verbundenen Fragen, wie z.B. das Projekt „Deutsch Und Französisch Doppelter Erstspracherwerb“ (DUFDE – N. Müller 1990) oder das Hamburger Projekt mit Estnisch, Schwedisch und Deutsch (E. Oksaar 1987c). Eine der aufschlußreichsten Untersuchungen, in der nicht nur die quantitative und qualitative Entwicklung der beiden Sprachen in den einzelnen Sprachbereichen, sondern auch der Einfluß von mehreren Faktoren, wie der Frequenz des Gebrauchs und des Kontaktes mit Sprechern der beiden Sprachen, der Entwicklung der kindlichen Einstellungen und Motivationen zum Lernen der beiden Sprachen, den Einstellungen und Verhaltensweisen der Eltern, auf die Sprachentwicklung eingehend beschrieben wurde, ist das Buch „Zweisprachige Kindererziehung“ von S. Jonekeit und B. B.

Kielhöfer (1995). In den meisten neueren Arbeiten zu diesem Thema wird unterstrichen, daß die Eltern, um Erfolg bei diesem Typ der bilingualen Erziehung zu erzielen, vor allem auf die Gleichmäßigkeit der Entwicklung der beiden Sprachen achten müssen, so daß keine von ihnen „zu kurz kommt“. In bilingualen Familien, in denen ein Mitglied eine Sprache spricht, die in der Gemeinschaft kein hohes Prestige genießt, kann es nämlich leicht dazu kommen, daß die Sprache dieses Familienmitglieds möglicherweise von dem Kind als nicht lernenswert empfunden werden könnte, so daß es sogar den Gebrauch dieser Sprache verweigert. Von so einem Fall berichtet z.B. L. Arnberg (1987: 4 u. 12f), die einen Brief von einer in Schweden lebenden Polin erhalten hat, in dem sie ihre Familiensituation beschreibt. Sie war mit einem Schweden verheiratet und hatte eine Tochter. Mit der Tochter hat die Mutter immer ihre Muttersprache – Polnisch – gesprochen, trotzdem mußte sie feststellen, daß die Tochter immer öfters auf Schwedisch antwortet, obwohl sie Polnisch wohl versteht. Von einer solchen Situation berichten auch viele andere polnischsprachige Eltern, die in einer Mischehe leben (private Kontakte der Autorin). Solche Probleme können u.a. dadurch vermieden werden, daß innerhalb der Familie der gleiche Stellenwert der beiden Sprachen unterstrichen wird, daß die Eltern und andere Bezugspersonen stets positive Einstellungen beiden Sprachen und Kulturen gegenüber vermitteln, daß ausreichende Kontakte zu den beiden Sprachen – durch Pflege von Beziehungen zu Sprechern der beiden Sprachen oder regelmäßige Besuche im Land der anderen Sprache – gesichert werden und daß die Kinder eine aktive Unterstützung bei der Entwicklung der schwächeren Sprache – meistens der nicht-schulischen Sprache oder der nicht-dominanten Gesellschaftssprache – erhalten (vgl. dazu auch W.E. Lambert 1977: 20f.).

Mit dem zweiten Typ der bilingualen Erziehung haben wir vor allem im Falle der Familienmigration zwischen zwei Nationen zu tun. Die Kinder werden in so einer Situation schon von sehr früh an mit zwei Sprachen konfrontiert, von denen die eine die Elternsprache ist (obwohl nicht unbedingt die Muttersprache beider Elternteile) und die andere die Sprache der weiteren Umgebung: anderer Bezugspersonen, Spielkameraden, Medien usw. In diesem Fall können die Prozesse, die zur Entwicklung der Zweitsprache (der Umgebungssprache) führen, sowohl simultan als auch konsekutiv zum Erstspracherwerb (Erwerb der Elternsprache) verlaufen. Das Prinzip, das diesem Konzept der zweisprachigen Erziehung zugrunde liegt, wird in Anlehnung an das oben erwähnte Prinzip „*one person – one language*“ das Prinzip „*one environment – one language*“ genannt (A.E. Fantini 1985: 37). In der modernen Literatur finden sich zahlreiche Studien, die die kindliche Entwicklung unter solchen Bedingungen untersuchen (eine Übersicht der Forschung in diesem Bereich findet sich bei B. McLaughlin 1984: 101f. u. 113).

E. Oksaar (1987c) berichtet von der sprachlichen Entwicklung ihres Sohnes Sven. Sie analysiert einige Daten des Erwerbs der estnischen Sprache (3 erste Jahre) in Stockholm, also in einer schwedisch-sprachigen Gemeinschaft. Sie gibt keine genauen Angaben über die Sprachen der Eltern, erwähnt nur, daß sowohl die estnische als auch die schwedische Sprache von Anfang an die täglichen Sprachen der Umgebung des Kindes waren. Ihre Arbeit enthält auch Daten von 5 anderen Kindern desselben Alters und mit demselben sprachlichen Hintergrund. A.E. Fantini (1985)

präsentiert eine Entwicklungsstudie seiner beiden Kinder, die in einer englischsprachigen Umgebung die spanische Sprache (die Muttersprache ihrer Mutter und die dritte, außer Englisch und Italienisch, Sprache ihres Vaters) lernten. Seine Beobachtung erstreckte sich über 15 Jahre und berücksichtigte außer den Aspekten der phonetisch-phonologischen und morpho-syntaktischen Entwicklung der Kinder auch andere, den Spracherwerb beeinflussende Faktoren, wie die Rolle der weiteren Umgebung und des Kindergartens auf den kindlichen Sprachgebrauch oder die Erscheinung des „*language-mixing*“ und „*code-switching*“.

Die „konsekutive“ Variante der zweiten Methode zur bilingualen Erziehung von Kindern in bilingualer Umgebung wurde u.a. von Zierer (1977, hier nach G. Saunders 1982b: 27f.) angewandt. Zierer lebte als Deutschsprachiger in Peru, seine Frau hatte Spanisch als Muttersprache, Spanisch war auch die dominante Sprache der Umgebung. Beide Eltern waren sowohl in der einen als auch in der anderen Sprache kompetent, trotzdem haben sie sich entschieden, mit ihrem Sohn zu Hause ausschließlich Deutsch zu sprechen. Mit dem bewußten Verzicht auf den Gebrauch der spanischen Sprache in der ersten Lebensperiode des Kindes beabsichtigten die Eltern einen sequentiellen Spanischerwerb: Erst nachdem das Kind eine ausreichende Kenntnis der deutschen Sprache erlangt hätte, sollte es mit Spanisch konfrontiert werden, was ungefähr im Alter von 2,10 erfolgte. Die anderen Familienmitglieder, wie die monolinguale, spanisch sprechende Großmutter des Kindes, wurden gebeten, mit dem Jungen bis zu jenem Alter nicht auf Spanisch zu reden.

Alle oben genannten Studien belegen einen großen Erfolg dieses Konzeptes einer bilingualen Erziehung. Sowohl die sprachliche als auch die gesamte kognitive und emotionale Entwicklung der Kinder verlief vergleichbar zur Entwicklung monolingualer Kinder. In allen diesen Studien handelte es sich aber um eine von den Eltern absichtlich gewählte Methode einer zweisprachigen Erziehung, obwohl sie in einem direkten Zusammenhang mit der Lebenssituation der Familie stand. Von den Eltern wurden daher auch gezielte Maßnahmen getroffen (wie z.B. regelmäßige Reisen ins Land der in der weiteren Umgebung des Kindes nicht-dominanten Familiensprache – A.E. Fantini 1985: 27), um die Entwicklung der beiden Sprachen aktiv zu fördern.

Sehr oft haben wir es jedoch mit einer Situation zu tun, in der die bilinguale Erziehung nicht von den Eltern gewünscht, sondern durch die Lebenssituation der Familie erzwungen ist. Es handelt sich vor allem um Migranten- und Aussiedlerfamilien. In der modernen Bilingualismusforschung wird im Zusammenhang mit dieser Situation auf zahlreiche Gefahren für die kindliche Entwicklung nicht nur im Bereich Sprache, sondern auch im emotionalen und intellektuellen Bereich, hingewiesen⁵⁸. Unter den für den Erfolg oder Mißerfolg der zweisprachigen Erziehung entscheidenden Faktoren werden vor allem der Einfluß des sozio-ökonomischen Status der Familie und das Prestige der Elternsprache genannt. Unter negativen so-

⁵⁸ siehe z.B. K. Kuhs 1989 – u.a. über Persönlichkeitsentwicklung, I. Karasu 1995, E. Hepsöyler/ K. Liebe-Harkort 1991, K. Dorfmueller-Karpusa 1993, J. Aleemi 1991, W. E. Fthenakis et al, 1985, H.-Ch. Thalmann 1996 – über Identitätsentwicklung, vgl. auch Kap. 2.2.3., 2.3.5., 2.3.6.

zio-ökonomischen Lebensbedingungen der Familie, bei eventuellen Diskriminationserlebnissen und bei mangelnder Unterstützung der Familienmitglieder und der weiteren Umgebung des Kindes bei seinem Erwerb der beiden Sprachen kann es zu schwerwiegenden Problemen und emotionalen Konflikten kommen, die sich dann auch auf die intellektuelle Entwicklung des Kindes und seinen schulischen Erfolg negativ auswirken können.

Die dritte Methode – die auf der Schaffung einer „künstlichen“ bilingualen Situation in der Familie beruht – wird im allgemeinen als unrealistisch angesehen und häufig kritisiert. Die Zeiten, in denen es üblich war, die Zweisprachigkeit der Kinder durch Dienstboten und Hauslehrer zu fördern, sind, wie es scheint, endgültig vorbei, obwohl diese Tradition in manchen (reichen) Häusern immer noch gepflegt wird. Auch die Versuche der Eltern, mit den Kindern in einer anderen Sprache als ihrer Muttersprache zu kommunizieren, bleiben meistens erfolglos (vgl. S. Jonekeit/ B. Kielhöfer 1995: 15). Die Eltern haben entweder zu wenig Ausdauer, um konsequent bei einer – der für sie fremden – Sprache zu bleiben oder es ist für sie einfach zu schwer, ausschließlich die andere Sprache zu verwenden. Außerdem merken die Kinder, die ein unausgesprochenes Gefühl für Natürlichkeit haben, daß die Situation irgendwie künstlich ist, was zu verschiedenen Konflikten und Mißverständnissen in der Familie, in äußersten Fällen bis zu Sprachverweigerung durch das Kind, führen kann. G. Saunders (1982a u. 1982b) erwähnt jedoch drei Fälle, in denen diese Methode erfolgreich angewandt wurde: die Arbeit von Dimitrijevic (1965), Past (1976) sowie seine eigene Studie. Dimitrijevic beschreibt einen erfolgreichen Erwerb der englischen Sprache bei seinem Sohn Rayko, der in einer serbischen Umgebung und in einer serbischen Familie – in der der Vater absichtlich auf seine serbische Muttersprache verzichtete und mit dem Sohn ausschließlich auf Englisch kommunizierte – aufgewachsen ist. Past berichtet über seine Tochter Mariana, die Englisch und Spanisch in Texas lernte. Beide Elternteile, deren Muttersprache Englisch war, versuchten, jeden Tag zwischen einer und eineinhalb Stunden miteinander und mit der Tochter Spanisch zu reden. In der häuslichen Umwelt war eine Unterscheidung der Sprachen nach dem jeweiligen Sprecher nicht möglich. Stattdessen wurde Mariana ermuntert, zu bestimmten Tageszeiten Spanisch und nicht Englisch mit ihren Eltern zu sprechen. Die Ergebnisse Pasts, die auch einen erfolgreichen Spanischerwerb bei der Tochter belegen, sind besonders interessant, weil, wie Past zugibt (hier nach G. Saunders 1982a: 33), die beiden Eltern selbst über keine perfekten Spanischkenntnisse verfügten. Trotzdem ist es ihnen gelungen, dank verschiedener zusätzlicher Maßnahmen den Erwerb des Spanischen bei der Tochter so zu fördern, daß sie sich zu einem bilingualen Individuum entwickeln konnte. Unter den den Zweitsprachenerwerb unterstützenden Maßnahmen unterstreicht Past vor allem die Rolle des spanischsprachigen Fernsehens, die Kontakte zu spanischsprachigen Kindern und den Besuch eines spanischsprachigen Kindergartens ab dem Alter von 5 Jahren.

Der dritte Fall, der nach G. Saunders mit einem großen Erfolg gekrönt wurde, ist seine eigene Untersuchung. Er beobachtete die Entwicklung der deutschen Sprache bei seinen drei Kindern, Thomas, Frank und Catrina. Sie erwarben Deutsch seit ihrer Geburt durch den Vater, der selbst, wie auch die Mutter der Kinder, aus einer monolingualen englischsprachigen Familie kam. Er hatte aber Deutsch studiert und be-

herrschte die Sprache nach Meinung anderer deutscher Muttersprachler auf einem muttersprachler-ähnlichen Niveau (G. Saunders 1982a: 23f.). In den ersten Jahren seiner Untersuchung konzentrierte sich G. Saunders auf die Beobachtung der Entwicklung der beiden Sprachen bei den Kindern sowie auf die Beschreibung der charakteristischen Merkmale beim Gebrauch der beiden Sprachen und ihres Verhältnisses zueinander (u.a. Sprachmischung). Er stellte fest, daß Deutsch sich zu einer schwächeren Sprache gegenüber dem Englischen entwickelte – nur 25% der deutschen (an den Vater adressierten) und 95% der englischen (an die Mutter adressierten) kindlichen Äußerungen waren korrekt (G. Saunders 1982a: 138f.). Trotzdem wurde die Förderung der deutschen Sprache vom Vater nicht aufgegeben, im Gegenteil – er unternahm eine systematische Messung des Kompetenzgrades in den beiden Sprachen und überlegte sich weitere den Deutscherwerb unterstützende Maßnahmen (G. Saunders 1982a: 159f.). Aufgrund einer eingehenden Analyse der Fehlertypen im Deutschen (Wortstellung, Verbformen, Flexionen, lexikalische und semantische Interferenz – S. 175f.) schlußfolgerte G. Saunders, daß es für eine erfolgreiche Entwicklung einer Zweitsprache nicht ausreicht, ausschließlich „umgangsprachliche“ Kenntnisse zu vermitteln, sondern man müßte versuchen, andere Fertigkeiten, vor allem Lesen und Schreiben, in der Zweitsprache aktiv und intensiv zu fördern (G. Saunders 1982a: 210f.). Unter den wichtigsten Faktoren, die eine ausschlaggebende Rolle im Prozeß der Zweitsprachentwicklung spielen, sah er vor allem Bücher, audio-visuelle Medien, Kontakte (darunter auch Briefkontakte) zu deutschen Muttersprachlern und Reisen in die deutschsprachigen Länder.

3.2.2. Bilinguale Erziehung in der Schule und im Kindergarten

Es gibt viele verschiedene Wege, die Zweisprachigkeit über die Schule zu erlangen oder zumindest die Zweitsprache in einem hohen Grade zu beherrschen. Im Zusammenhang damit, in welchen Kontexten sich der Zweitspracherwerb in der Schule vollzieht (z.B. die freiwillige oder unfreiwillige Migration der Familie zwischen Nationen, Erwerb der Zweitsprache im Heimatland), läßt sich die bilinguale Erziehung mit Hilfe von Zweitsprachenunterricht im allgemeinen in drei Typen unterteilen:

- der traditionelle frühe Zweitsprachenunterricht
- der bilinguale Unterricht
- der Besuch von Auslandsschulen und -kindergärten im Heimatland, bzw. der Besuch von Schulen im Ausland

3.2.2.1. Der frühe Zweitsprachenunterricht

Der frühe Zweitsprachenunterricht unterscheidet sich vom traditionellen Fremdsprachenunterricht vor allem in bezug auf das Alter, in dem mit dem Unterricht in der Schule begonnen wird. Heute setzt der Fremdsprachenunterricht in den meisten

Ländern in der Regel erst in der Sekundarstufe I ein (BRD; in Polen – ab der 5. Klasse der 8-jährigen Grundschule). Die Gründe für so einen späten Anfang von Fremdsprachenvermittlung lassen sich wahrscheinlich auf negative Vorurteile gegen frühe Zweisprachigkeit zurückführen, die für die Pädagogik im 19. Jh. und in der ersten Hälfte des 20. Jh. charakteristisch waren (vgl. auch Kap. 3.3.2.).

Im Geiste seiner Zeit schrieb Adolph Diesterweg (1836, hier nach I. Gogolin, 1995: 105): Der Sprachunterricht müsse sich einer „naturgemäßen Methode“ bedienen, die den Stufen der kindischen Sprachentwicklung folge. Ein Unterricht nach dieser Methode knüpfe stets an die dem Schüler schon geläufigen Formen an und gelte daher zunächst nur der Muttersprache. Erst wenn „Wesen und Formen“ der Muttersprache völlig zum klaren Bewußtsein gelangt wären, sei die Voraussetzung dafür erreicht, daß im Schulunterricht auch fremde Sprachen gelehrt werden könnten. Denn würden diese zu früh an den Schüler herangetragen, so entstünde „notwendig Unklarheit und Verwirrung“; hieraus ergebe sich, daß der Fremdsprachenunterricht nicht vor dem Ende des Elementarunterrichts einsetzen dürfe.

Eine ähnlich negative Beurteilung von Zweisprachigkeit präsentiert E. Blocher (1982/1909: 20f.). Unter den negativen Auswirkungen von Bilingualität sah er vor allem "die Abstumpfung und Schwächung des Sprachgefühls", Interferenzfehler und Identitätsprobleme. Einer seiner schwerwiegendsten Vorwürfe gegen die Zweisprachigkeit lautete: "Wer in zwei Sprachen heimisch ist, spielt zwei Rollen, lebt eine Art Doppelleben.". Insgesamt stellt er fest: "Die Nachteile überwiegen so sehr die Vorteile, daß man die Forderung aufstellen muß: ohne dringende Notwendigkeit soll Zweisprachigkeit nicht erzeugt oder gefördert werden."

Solche Auffassungen beherrschen bis heute die übliche Schulorganisation im Hinblick auf die Fremdsprachen; sie spiegelt sich ebenso in vielen Alltagsmeinungen über Vorzüge und Gefahren der Mehrsprachigkeit wider.

Die reservierte Einstellung gegenüber dem frühen Einsatz von Fremdsprachenunterricht scheint „auf den ersten Blick“ ihre Begründung auch in der neueren Forschung zu finden⁵⁹.

Im Jahre 1963 wurde in England unter der Leitung von C. Burnstall ein großangelegtes Projekt zum Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe (das *Nuffield Language Project* von *Nuffield Foundation For Educational Research /NFER/*; hier nach D. Rowlands 1974, vgl auch G.G. Gompf 1975: 13f.) durchgeführt, in dem an einer Reihe ausgewählter Grundschulen in verschiedenen Gebieten Englands der Französischunterricht bereits ab dem 3. Schuljahr, d.h. im Alter von 8 Jahren begann. Einzelne Versuche betrafen auch den Deutsch- und Italienischunterricht sowie den Englischunterricht in Wales. Im Rahmen des Projektes wurden mehrere tausend Schüler getestet. Der Lernerfolg dieser Schüler lag nicht deutlich über dem jener, die erst im Alter von 11 bis 12 Jahren angefangen haben. Die „Frühanfänger“ wiesen einige Vorteile bei der Sprachproduktion gegenüber den „Spätanfängern“ auf, auch wenn ihre rezeptiven Fähigkeiten kaum besser waren. Gompf und (1995: 437) weisen jedoch auf gravierende Defizite der obengenannten Studie hin, aufgrund deren nega-

⁵⁹ vgl. z.B. die Ergebnisse von C.E. Snow/ M. Hoefnagel-Höhle 1978, 1979, im Kap. 2.1.4.

tiver Resultate in Großbritannien auf die geplante Einführung des Fremdsprachenunterrichts ab der 3. Klasse verzichtet wurde.

Heute gibt es dennoch in der ganzen Welt immer mehr Befürwörter des Konzepts eines frühen Zweitsprachenunterrichts. Die ersten Versuche mit früher Fremdsprachenvermittlung – ein Projekt unter dem Namen „*Foreign Languages in Elementary Schools*“ (*FLES*) – wurden kurz nach dem Ersten Weltkrieg in den USA durchgeführt und gefördert. In den 20er Jahren stieß die Konzeption eines früh beginnenden Fremdsprachenlernens auch in Deutschland auf Resonanz. Einige private Schulen führten 1920 Englisch/Französisch als Unterrichtsfächer ab der 1. Klasse ein. An öffentlichen Grundschulen wurden in der Zeit punktuelle Versuche mit wahlweise Englisch oder Französisch ab der 3. Klasse durchgeführt. In beiden Fällen wurde der Fremdsprachen-Frühbeginn zugleich mit inhaltlich-methodischen Reformen verknüpft: Betonung des Mündlichen, Einbezug von musischen und phantasievollen Inhalten, Berücksichtigung der Spielfreude der Kinder usw. (vgl. G. Gompf 1975: 11, G. Gompf/ U. Krabe 1995: 436).

Nach dem Krieg wurde die Idee der frühen Vertrautmachung mit fremden Sprachen in den USA fortgesetzt und weiterentwickelt, bis sie Ende der 50er Jahre eine maßgebliche Neugewichtung erfuhr. Auch in Europa fand auf dem Gebiet des frühen Fremdsprachenunterrichts am Ende der 50er und am Anfang der 60er Jahre ein fundamentalere Wandel statt. Immer zahlreichere Projekte in vielen west- und osteuropäischen Ländern wurden zu dieser Zeit gestartet.

In Westeuropa wurde der FS-Frühbeginn Mitte der 50er Jahre zunächst mit dem Projekt "*English without a Book*" von M. Gorosch und C.-A. Axelsson (1964) in Schweden aufgegriffen. In den 60er und 70er Jahren wurden in den meisten westeuropäischen Ländern (z.B. in Frankreich, Schweden, Finnland, Deutschland – vgl. G. Gompf 1975: 21f., M. Pelz 1974: 71, K. H. Hellwig/ E.-A. Kröpelin/ A. Brander 1975, P. Doye/ D. Lüttge 1977) Großprojekte zur Erprobung und Etablierung von fremdsprachlichem Unterricht in der Primarstufe durchgeführt. In der Regel handelte es sich um Englisch, seltener um Französisch, Deutsch oder Russisch ab der 1. bis zur 3. Klasse.

Auch in den ehemaligen Ostblockstaaten (vor allem in der ehemaligen Sowjetunion, der ehemaligen Tschechoslowakei und in der ehemaligen DDR – vgl. B. Schiff 1974, G. Gompf 1975: 33f.) gab es seit den 50er und 60er Jahren zahlreiche Versuche zum frühen Fremdsprachenunterricht. Es handelte sich in der Regel um sogenannte „Spezialklassen“ oder „Spezialschulen“ mit einem erweiterten oder verstärkten Fremdsprachenunterricht (4 bis 6 Stunden pro Woche), in denen Russisch, Deutsch, Englisch oder Französisch ab Klasse 1, 2 oder 3 vermittelt wurde. Die Erfahrungen der mittel- und osteuropäischen Spezialschulen sind jedoch kaum dokumentiert und wurden wissenschaftlich nicht untersucht (S. Fischer 1994: 48).

Als Ursachen für die zunehmende Popularität des frühen Fremdsprachenunterrichts galten vor allem schlechte Erfahrungen im späteren Fremdsprachenunterricht (vgl. z.B. E. Helms/ D. Möhle 1975: 147f.). Bei älteren Schülern hat man oft solche sich negativ auf den Lernprozeß auswirkenden Charakteristika festgestellt wie Passivität, Desinteresse und mangelnde Äußerungsbereitschaft. Im Zusammenhang damit erhoffte man sich von einem früheren Einsatz des Fremdsprachenunterrichts

eine Behebung dieser Schwierigkeiten. Das bedeutete natürlich nicht, daß der frühe Kontakt mit einer Fremdsprache im Unterricht als ein Wundermittel gegen alle im Lernprozeß vorkommenden und in der späteren unzulänglichen Fremdsprachenkompetenz resultierenden Probleme angesehen wurde. Die meisten Autoren (vgl. E. Helms/ D. Möhle 1975, P. Doye/ D. Lüttge 1977, H. Gutschow 1974) unterstreichen die Tatsache, daß der frühe Fremdsprachenunterricht mit vielen Schwierigkeiten verbunden ist. Unter den wichtigsten Einschränkungen, die eine allgemeine Einführung des Fremdsprachenunterrichts im Primarbereich erschweren, sehen die Autoren vor allem den Mangel an finanziellen Mitteln, die eine Neugestaltung von Schulcurricula erfordert. Oft haben auch Lehrer, die eine Fremdsprache ab Klasse 1, 2 oder 3 unterrichten sollten, keine entsprechende Ausbildung oder Qualifikationen. Die Erarbeitung einer entsprechenden Methodik für einen frühen Fremdsprachenunterricht stellt auch eine sehr komplexe Aufgabe dar. Es wird postuliert, daß die Methoden im frühen traditionellen Fremdsprachenunterricht „kindgerecht“ gestaltet, d.h. an die Bedürfnisse und Möglichkeiten der Kinder angepaßt werden sollten. Das bedeutet in der unterrichtlichen Praxis, vor allem in den ersten Schuljahren, eine Vorherrschaft der mündlichen Unterrichtsaktivitäten, eine intensive Berücksichtigung motorischer Fähigkeiten der Kinder, einen Verzicht auf grammatische Analyse sprachlicher Erscheinungen und statt dessen einen Spracherwerb durch ständiges Wiederholen („*habit forming*“ oder „*pattern drills*“), einen intensiven Einsatz von audiovisuellen Hilfsmitteln und eine abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung⁶⁰.

Die mündliche Interaktion zwischen dem Lehrer und den Schülern sowie unter den Schülern selbst wird als das methodische Kernstück der Fremdsprachenvermittlung auf der Primarstufe angesehen. Daher sollten im 1. Schuljahr nur mündliche Fertigkeiten – Hörverstehen und (imitatives) Sprechen, vor allem die Aussprache, der Satzrhythmus und die Intonation – ausgebildet werden. Einige Autoren sind der Meinung, daß im 1. Schuljahr eventuell auch punktuell das Lesen von einfachen Texten einsetzen sollte. Diese Fertigkeit würde aber erst ab dem 2. Schuljahr, neben dem Hören und Sprechen, weiter intensiv gefördert. Versuchsweise ab Klasse 2 und intensiv ab Klasse 3 sollte auch die Fertigkeit ‘Schreiben’ entwickelt werden.

Ein wichtiges methodisches Prinzip für den frühen Fremdsprachenunterricht stellt auch „die Verknüpfung von Sprechen und Handeln“ dar (H. Gutschow 1974: 12). Es wird postuliert, daß im Unterricht das kindliche Bedürfnis nach körperlicher Bewegung und ihre Fähigkeit, durch Handlungen zu lernen, berücksichtigt werden sollte. Körperliche Aktivitäten der Kinder, genauso wie andere Spiele – Sprachspiele, Lieder, Reime u.v.a. – ermöglichen eine abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung und bilden daher ein unentbehrliches Element des frühen Fremdsprachenunterrichts. Ähnlich wie der Einbezug von Unterrichtsspielen ist für die Fremdsprachenvermittlung im Primarbereich der Einsatz von audiovisuellen Medien von größter Bedeutung. Technische Medien, die eine optimale Veranschaulichung der zu vermittelnden Inhalte ermöglichen, sollten jedoch auf keinen Fall eine direkte Interaktion zwischen dem Lehrer und den Schülern vermindern oder gar ersetzen (vgl. dazu auch E. Ok-

⁶⁰ vgl. G. Gompf 1975: 56f., M. Pelz 1974: 82f., H. Gutschow 1974: 12f., K. H. Hellwig/ E.-A. Kröpelin/ A. Brander 1975: 42f.

saar 1987b: 184). Problematisch erscheint hier auch im Hinblick auf die Zielsetzung der ersten beiden Schuljahre – die Förderung der mündlichen Fertigkeiten – die Anwendung von schriftlichen Materialien, u.a. von einem Lehrwerk. Die Meinungen zu diesem Problem sind geteilt, und die Entscheidung über den Verzicht oder den Einbezug eines Lehrwerks scheint dem Lehrer überlassen zu sein. Der Lehrer bzw. die Schuldirektion der jeweiligen Schule muß auch über ein anderes Problem entscheiden, und zwar wie lange die Fremdsprachen-Unterrichtsstunde dauern sollte. Die empfohlene Dauer für eine Unterrichtseinheit variiert nämlich von 45 über 30 bis 15–20 Minuten.

Ähnlich ungelöst erscheinen auch viele andere mit dem frühen Fremdsprachenunterricht verbundene Probleme im Hinblick auf die Zielsetzung, Curriculumgestaltung oder Durchführung einer Unterrichtsstunde. In der Fachliteratur umstritten sind u.a. das Prinzip der Einsprachigkeit des Unterrichts, die Themenauswahl oder der Umfang und die Auswahl grammatischer und lexikalischer Elemente (G. Gompf 1975: 58f., H. Gutschow 1974: 16f.).

Abgesehen von den in der Fachliteratur auftretenden Meinungsverschiedenheiten zu den einzelnen oben erwähnten Aspekten des frühen Fremdsprachenunterrichts, belegen viele Studien einen großen Erfolg von zahlreichen Projekten zum Frühbeginn der Fremdsprachenvermittlung auf der Primarstufe⁶¹. Obwohl die individuellen Unterschiede in den Testergebnissen unter einzelnen Schülern und Klassen teilweise erheblich waren, stellten die Autoren fest, daß alle Schüler, unabhängig von ihren Veranlagungen zum Fremdsprachenerwerb – ihrer Intelligenz und Sprachbegabung – vom frühen Kontakt mit der Fremdsprache profitierten. Es wurden weiter keinerlei negative Einflüsse des Fremdsprachenunterrichts auf andere Schulfächer (Muttersprache, Mathematik) ermittelt. In vielen Ländern (z.B. Schweden, Österreich, Italien, Spanien, Niederlanden) hat sich daher der frühe Fremdsprachenunterricht im öffentlichen wie im privaten Schulwesen als obligatorisches Schulfach im Primarbereich etabliert. In anderen Ländern (Frankreich, BRD, – und auch Polen) gibt es den frühen Sprachunterricht immer noch nur versuchsweise (I. Gogolin 1995, 104f., G. Gompf / U. Krabe 1995: 436f.).

3.2.2.2. Der bilinguale Unterricht

Mit dem Begriff „bilingualer Unterricht“ oder „bilinguale Erziehung“ bezeichnet man, im Gegensatz zu traditionellen Methoden des frühen Fremdsprachenunterrichts, die Unterrichtsorganisation, in der mehr als eine Sprache (die Muttersprache) als Unterrichtsmedium verwendet wird. Der bilinguale Unterricht darf nicht so verstanden werden, daß man mit dem traditionellen Fremdsprachenunterricht nur früher und intensiver anfängt. Die Fremdsprache ist in diesem Unterrichtsmodell nicht primär das Objekt oder das Ziel des Lernens, sondern das Mittel der Wissensvermittlung und die Arbeitssprache im Unterricht (R. de Cilia 1994: 12, Ch. Lauren 1994b: 28, F. Genesee 1991: 185). Hinsichtlich des soziolinguistischen Kontextes, d.h. der

⁶¹ vgl. z.B. die Ergebnisse von P. Doye/ D. Lüttge 1977: 87f., K. H. Hellwig/ E.-A. Kröpelin/ A. Brander 1975: 58f.

Rolle und des Stellenwertes der beiden Sprachen in einer bestimmten Gesellschaft, sowie hinsichtlich des Zieles, das mit dem bilingualen Unterricht erreicht werden sollte, unterscheidet man zwischen mehreren Modellen der bilingualen schulischen Erziehung.

Allgemein gesagt, lassen sich diese Modelle in drei grundlegende Typen aufteilen⁶²:

1. Bereicherungsprogramme (*enrichment bilingual education*), die ein freiwilliges Unterrichtsangebot für Kinder der sprachlichen Mehrheit (hauptsächlich aus Mittelschicht-Familien) darstellen und in denen die Zweitsprache intensiver und effektiver gelernt wird, als es im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht möglich wäre.
2. Übergangsprogramme (*transitional bilingual education*), deren Ziel es ist, über kürzere oder längere Zeit die Kinder der sprachlichen Minderheit in den einsprachigen Regelunterricht in der Mehrheitssprache integrieren zu können.
3. Spracherhaltungsprogramme, deren Angebot sich sowohl an die Kinder der Minderheitensprachen als auch der Mehrheitssprache richtet und deren Ziel die Popularisierung oder Wiederbelebung von bedrohten Minderheitensprachen und Kulturen ist.

Bereicherungsprogramme

Das Bereicherungsmodell bezeichnet ein Konzept der bilingualen Erziehung, das durch die ständige Vermittlung und den parallelen Gebrauch zweier Sprachen in der Schule gekennzeichnet ist. Ohne irgendwelche Nachteile in der Pflege der Erstsprache soll das Kind um die Kenntnis einer Zweitsprache bereichert werden.

Die Bandbreite der Bereicherungsprogramme reicht von der radikalsten „*early total immersion*“ – Programmen, bei denen die Kinder schon im Kindergarten, also im Alter von 3 bis 6 Jahren, zu 100% in die Fremdsprache „eingetaucht“ werden, über andere Varianten der „Sprachbadschule“, die ich im folgenden kurz beschreibe, bis zu bilingualen Sekundarschulen, in denen es zu einem punktuellen Einsatz der Fremdsprache in kleineren Unterrichtseinheiten in einem bestimmten Unterrichtsfach kommt. Das Ziel dieser Programme ist die Entwicklung einer „ausgewogenen“ bilingualen Kompetenz, d.h. der kompletten sprachlichen Kompetenz in allen Sprachfähigkeiten und in allen Bereichen des Sprachgebrauchs, darunter besonders die Erreichung der akademischen Reife in beiden Sprachen, sowie die Bikulturalität im Sinne des Verständnisses und der Toleranz gegenüber beiden und insbesondere der fremden Kultur (C. Baker 1993b: 153).

Die Immersionkonzepte basieren auf der Erkenntnis, daß in einem frühen Alter die Sprache, wie die Erstsprache, unbewußt beherrscht wird, sowie auf der alltäglichen Beobachtung, daß man eine Fremdsprache besser und effektiver lernt, wenn man durch die Lebenssituation gezwungen ist, sie zu gebrauchen (C. Baker 1993b, 230, vgl. auch J.M. Artigal 1993: 34). Man versuchte also ein Programm für den

⁶² vgl. dazu: H. Wode, et al. 1994, C. Baker 1993b: 153f., R. de Cilia 1994: 14, H. H. Baetens Beardsmore 1993a: 3, R. Weber 1993: 26, P. Graf 1987: 34.

Schulunterricht in der Fremdsprache zu erarbeiten, das sich sozusagen auf eine altbewährte Erfahrung der natürlichen oder direkten Methode stützt, obwohl die Idee einer schulischen Erziehung in einer anderen Sprache als der Sprache des Elternhauses auch nicht neu war (vgl. F. Genesee 1987: 1).

Die ersten klassischen Immersionsprogramme wurden Anfang der 60er Jahre in Kanada von den Wissenschaftlern der McGill University in Montreal, unter der Leitung von W.E. Lambert und auf Wunsch von englischsprachigen Einwohnern der Stadt, erarbeitet (siehe z.B. W.E. Lambert/ R. G. Tucker 1972). Die englischsprachigen Eltern wünschten sich für ihre Kinder bessere Französisch-Kenntnisse, die es ihnen ermöglichen würden, bessere Chancen im Berufsleben wahrzunehmen. Im Vordergrund der elterlichen Postulate stand die Beurteilung der traditionellen Schule, die in der Vermittlung dieser Sprachkenntnisse bis dahin gescheitert war. Diese Situation konnte die Erhöhung der Stundenzahl für den Französischunterricht sowie die Verwendung von neueren Methoden auch nicht deutlich verbessern. Die Wissenschaftler der McGill University übernahmen die Verantwortung für die Erarbeitung einer neuen Unterrichtsmethode und widersetzten sich damit den verbreiteten Vorurteilen gegenüber der frühen Zweisprachigkeit und der allgemeinen Angst vor deren negativen Auswirkungen auf die sprachliche, kognitive und emotionale Entwicklung der Kinder (vgl. Kap. 3.3.1. und 3.3.2.).

Die inzwischen sehr zuverlässigen und wissenschaftlich sehr gut abgesicherten Ergebnisse der Immersionsprogramme⁶³, die ihren Erfolg nicht bestreiten lassen, trugen auch dazu bei, daß sie sowohl in Amerika als auch in Europa viele Nachahmer fanden. Es wurden zahlreiche Modelle der Immersionserziehung erarbeitet, die sich von dem klassischen Experiment Lamberts hinsichtlich der Dauer, der Intensität und des Alters, in dem die Zweitsprache als Unterrichtsmedium einsetzt, unterscheiden (siehe Abbildung 13). Die frühe totale Immersion sieht eine hundertprozentige Verwendung der Fremdsprache als Unterrichtssprache vor, und zwar von Anfang des Kindergartens an. Sie wird auch in der ersten Grundschulklasse beibehalten, so daß sich auch die Alphabetisierung (Lesen- und Schreibenlernen) in der Fremdsprache vollzieht. Die Muttersprache wird dann ab Klasse 2 immer stärker als Unterrichtssprache miteinbezogen, bis in der 6. Klasse die Hälfte der Stunden auf Englisch gehalten wird. Eine Alternative zu der „*early total immersion*“ stellt die frühe partielle Immersion („*early partial immersion*“) dar. Im Rahmen dieses Programms werden die beiden Sprachen – die Muttersprache der Kinder und die Zweitsprache – als Unterrichts- und Kommunikationsmedium auch schon im Kindergarten verwendet, wobei der Anteil der Stunden, die in der Zweitsprache gehalten werden, mindestens 50% betragen muß (F. Genesee 1987: 1). Genauso wie in der frühen totalen Immersion steigt in diesem Programm der Anteil der Stunden (und Fächer), in denen man in der Muttersprache der Kinder unterrichtet, in den späteren Schuljahren kontinuierlich an. Eine andere Variante der Immersionsprogramme bilden auch die verzögerte oder mittlere („*delayed immersion*“) und die späte („*late immersion*“) Immersion. In der verzögerten Immersion setzt die Zweitsprache als Unterrichtssprache

⁶³ vgl. z.B. W. E. Fthenakis et al. 1985: 25f., H. Wode 1995: 13.

von etwa 80% der Fächer mit dem Beginn der Sekundarstufe I (4. oder 5. Schuljahr) ein und in der späten Immersion – mit dem Beginn der Sekundarstufe II (7. oder 8. Schuljahr). In beiden Fällen geht der Einführung der Zweitsprache als Unterrichtssprache eine 2- oder 3-jährige Vorbereitungsphase („*pre-immersion-phase*“) voraus, in der die Kinder einen intensiven formellen Zweitsprachenunterricht bekommen. In der Fachliteratur spricht man auch von einem anderen Modell der Immersionserziehung, und zwar von der sogenannten doppelten Immersion, in der der Unterricht anfangs in der Muttersprache und in der Zweitsprache und später auch in einer dritten Sprache gehalten wird.

Zu der enormen Popularität aller Modelle der Immersionserziehung trugen, wie oben erwähnt, zahlreiche Untersuchungsergebnisse bei, die den Erfolg der Programme überzeugend belegen⁶⁴. Seit den ersten Erprobungen von Immersionsprogrammen wurden viele Befürchtungen hinsichtlich der Defizite in der geistigen Entwicklung und der Lernfähigkeit der Kinder geäußert. Sie wurden von den Immersionsforschern immer sehr ernst genommen, deshalb sind die Immersionsprojekte so gründlich wie kein anderer Schulversuch wissenschaftlich evaluiert worden. Die ersten detaillierten Studien über die Auswirkungen der Immersion auf die sprachliche und kognitive Entwicklung der Schüler sowie auf ihre Schulleistungen wurden in Kanada durchgeführt (W.E. Lambert/ R.G. Tucker 1972, F. Genesee 1987). Die Autoren haben ein umfangreiches und umfassendes Instrumentarium entwickelt, um die Kompetenz der Schüler im Bereich der einzelnen sprachlichen Fähigkeiten in der Mutter- und Zweitsprache, im Bereich der Intelligenz sowie im Bereich der akademischen Reife (*academic achievement*) in den einzelnen Schulfächern zu testen. Auch in anderen Ländern, wie in den USA (F. Genesee 1987: 116f.) und in Europa (vgl. z.B. J.M. Artigal 1993: 42, Arenas i J. Sampera 1994: 13–26, A. Bel Gaya 1994: 31f.), wurden viele Untersuchungen nach dem kanadischen Modell durchgeführt. In allen Experimenten waren die Ergebnisse mit den kanadischen vergleichbar: Die Immersionsschüler erzielen im Bereich der muttersprachlichen Entwicklung genauso gute Resultate wie ihre monolingualen Kontrollgruppen oder sogar bessere (siehe z.B. E. Day/ S.M. Shapson, 1996, 12). Diejenigen Untersuchungen, die relativ früh nach dem Beginn des Immersionsprogramms durchgeführt wurden (während der ersten 2 Jahre der Grundschule) dokumentieren zwar Schwächen der Immersionsschüler im Bereich des Lesens und Schreibens in der Muttersprache (vgl. z.B. Forns-Santacana / J. Gomez-Benito, 1994, 101). Dies sollte jedoch angesichts der Tatsache, daß diese Kinder in der Fremdsprache alphabetisiert werden und die meisten formellen Unterweisungen in der Fremdsprache erhalten, nicht überraschen. Die anfänglichen Schwierigkeiten in der Entwicklung der muttersprachlichen Kompetenz werden in den nächsten 2 bis 3 Jahren mit dem quantitativen Anstieg der Instruktionen in der Muttersprache problemlos ausgeglichen (M. Swain / S. Lapkin 1991: 205). Im Bereich der kognitiven Entwicklung sowie im Hinblick auf die Leistungen in den einzelnen Schulfächern (vor allem Mathematik)

⁶⁴ eine Literaturübersicht zur Geschichte und Entwicklung der Immersionsforschung siehe E. Day/ S. M. Shapson 1996: 5f., Genesee 1991: 193f.

erzielen die Immersionsschüler oft bessere Resultate als ihre monolingualen Kollegen (vgl. z.B. M. Forns-Santana/ J. Gomez-Benito 1994: 101, M. Prokop 1997a: 38).

Wenn es um die Entwicklung der Zweitsprache geht, so wird in der neuesten Literatur unterstrichen (vgl. z.B. C. Baker 1993b: 174f., E. Day/ S.M. Shapson 1996: 11 u. 19f.), daß die Kompetenz der Immersionsschüler in der Zweitsprache der Sprachbeherrschung der muttersprachlichen monolingualen Benutzer doch nicht gleicht. Nur im Bereich des Hör- und Leseverstehens erreichen die Immersionsschüler in der Regel eine mit den Muttersprachlern vergleichbare Kompetenz (M. Prokop 1997a: 36f., F. Genesee 1991: 188f.). Aus vielen Untersuchungen geht hervor, daß die meisten Schwächen der Immersionsschüler im Bereich der Grammatik, der Orthographie, der Aussprache sowie der Richtigkeit und Flüssigkeit des Ausdrucks liegen. Die Immersionsschüler entwickeln nicht immer einen so exzellenten Sinn für Stilistik und ein Gefühl für den sozial bedingten Sprachgebrauch wie die Muttersprachler. Darüber hinaus kann ihr Gebrauch der Fremdsprache als „*decidelly nonidiomatic, uncommon or highly unlikely for native-speaker*“ bezeichnet werden (F. Genesee 1991: 195). Das hängt, wie es scheint, mit dem begrenzten Zugang zur Zweitsprache, der in der Regel nur auf die Person des Lehrers oder die Schule beschränkt ist, zusammen. Da die Fremdsprache außerhalb der Schule nicht oder kaum benutzt wird, kann es dazu kommen, daß die Schüler eine eher passive als aktive bilinguale Kompetenz entwickeln (C. Baker 1993b: 228, Ch. Lauren 1994b: 27–28). In allen Modellen der Immersion können jedoch deutlich bessere Erfolge verzeichnet werden als im traditionellen Fremdsprachenunterricht (Ch. Lauren 1994b: 26), obwohl Kinder in der „*early total immersion*“ in der Regel bessere Resultate in der Zweitsprache erreichen als Schüler in den anderen Immersionsprogrammen. Zudem ermöglicht der frühe Immersionsunterricht eine leichtere Beherrschung von weiteren Fremdsprachen. F. Genesee (1991: 198) faßt die Untersuchungsergebnisse, die den Erfolg der Immersionsprogramme hinsichtlich der Fremdsprachenentwicklung dokumentieren, in drei Punkten zusammen:

1. Instructional approaches in which content and language instruction are integrated are likely to be more effective than approaches in which language is taught in isolation.
2. The use of instructional strategies and academic tasks that encourage extensive interaction between learners and between learners and the teacher are likely to be especially beneficial for second language learning.
3. Explicit and systematic planning for, and attention to, language development are called for in the development of the academic curriculum in order to maximize language learning.

Der große Erfolg der Immersion veranlaßt immer mehr Bilingualismusforscher zur Erprobung und wissenschaftlichen Evaluierung derartiger Projekte in der ganzen Welt. Auch in Europa wird von einem Erfolg der Immersion berichtet, obwohl es hier nur relativ wenige Projekte gibt, die auf den kanadischen Erfahrungen basieren. Sie werden dennoch nur punktuell durchgeführt und behalten dadurch ihren exklusiven Charakter. Zu den bilingualen Schulversuchen in Eu-

ropa gibt es zusätzlich noch bislang nur ganz wenige detaillierte wissenschaftliche Evaluierungen (vgl. H. Wode 1995: 13).

Ein klassischer Immersionsversuch wird seit einigen Jahren in Vaasa, einer finnischen Stadt, durchgeführt (Ch. Lauren 1994a, 1994b, S. Björklund 1994). In Finnland ist die soziolinguistische Situation vergleichbar mit der in Kanada: Finnisch ist die Mehrheitssprache, Schwedisch – eine Minderheitssprache, die aber gleichzeitig ein hohes Prestige im Berufsleben und außerhalb von Finnland (in ganz Skandinavien) genießt. Die finnischsprachigen Kinder, die an dem Versuch teilnehmen, begegnen der schwedischen Sprache im Alter von 3 Jahren, d.h. sobald sie in den Kindergarten kommen. Die gesamte Kommunikation und Interaktion mit den Erziehern und Erzieherinnen im Kindergarten erfolgt in der schwedischen Sprache. In der ersten Grundschulklasse werden die Kinder dann zu 85% auf Schwedisch und zu 15% in ihrer Muttersprache unterrichtet. Ab Klasse 3 vermindert sich der Anteil des Schwedischen als Unterrichtsmediums jeweils um 10% (S. Björklund 1994: 177). Die ersten Ergebnisse im Rahmen dieses Experimentes wurden erhoben, als die Kinder die 4. Schulklasse besuchten. Es konnte festgestellt werden, daß die Immersionsgruppe hinsichtlich ihrer sprachlichen Entwicklung in der Zweitsprache und ihrer Schulleistungen genauso gute Resultate erzielt hat wie die schwedische Kontrollgruppe (S. Björklund 1994: 181, vgl. auch R. Gustavsson 1994). Ch. Lauren (1994b: 25f.), der das Experiment in Vaasa wissenschaftlich betreut, stellt zusätzlich fest, daß die finnischen Kinder im Laufe der bilingualen Erziehung nichts von ihrer muttersprachlichen Entwicklung verlieren. Zwar gibt es Probleme mit der Rechtschreibung und der formellen Beherrschung der Muttersprache bei Kindern, die in der Fremdsprache (Schwedisch) alphabetisiert werden, aber diese Schwierigkeiten werden bereits in der 5. Klasse überwunden. Angesichts dieser Resultate berichten die Autoren von einem großen Erfolg des Immersionsexperimentes in Finnland.

Projekte zur bilingualen Kindergartenerziehung (*early partial immersion*) finden auch u.a. in Deutschland (H. Wode 1998b, K. Westphal 1998) und in Frankreich (Morgen, 1997) statt. Wode berichtet vom deutsch-englischen Kindergarten “Li-La-Löwen” in Kiel, der seit 1991 funktioniert. An diesem Projekt nahmen deutschsprachige Kinder im Alter von 1–6 Jahren teil. Sie wurden von einer englischsprachigen und von mehreren deutschsprachigen Erzieherinnen betreut, so daß auf die englische Sprache etwa 4–6 Stunden täglich entfielen. Leider liegen Untersuchungen zur Sprachentwicklung dieser Kinder nicht vor, nur eine kurze Skizze von Knauer (1991, hier nach H. Wode 1998b: 6f.), die eine positive Beurteilung des Projektes enthält. In Rostock existiert seit 1995 eine deutsch-französische Kindergartengruppe, die sich auf ähnliche organisatorische Prinzipien gründet. Die Betreuung der Kinder erfolgt durch zwei Erziehungspersonen, von denen eine in der Interaktion mit den Kindern ausschließlich die deutsche und die andere – die französische Sprache verwendet, so daß auf die beiden Sprachen etwa 50% der Zeit entfallen. Eine Pilotuntersuchung zu diesem Projekt (K. Westphal, 1998) berichtet von einer hervorragenden Entwicklung der rezeptiven Fähigkeiten der Kinder in der Zweitsprache und von einer weniger bemerkenswerten, jedoch positiven Leistung bei den produktiven Fähigkeiten.

Die ersten bilingualen Kindergärten in Elsaß (Französisch und Deutsch) wurden 1992 eröffnet und sind in das französische öffentliche Erziehungssystem integriert. Das bedeutet, daß die Verteilung der Sprachen, die im Kindergarten jeweils 50% pro Sprache beträgt, in den ersten Grundschulklassen beibehalten wird. Das Elsässer Projekt unterliegt von Anfang an einer jährlichen Kontrolle seitens der französischen Schulbehörden, die einen großen Erfolg der bilingualen Erziehung im Bereich der Muttersprache (Französisch) und des Faches Mathematik dokumentiert. In den bisherigen Evaluierungen schnitten die Immersionsschüler nicht nur altersgemäß gut ab, sondern waren in vielen Fällen sogar etwas besser als die monolingualen Vergleichsgruppen. In der Entwicklung der zweitsprachlichen Kompetenz (Deutsch) wird in den Untersuchungen auf eine gewisse Diskrepanz zwischen der rezeptiven gegenüber produktiven Fähigkeiten hingewiesen (D. Morgen 1997: 83).

Ein interessantes Projekt – „Vienna Bilingual Schooling“ – wird seit dem Jahre 1992 in Wien durchgeführt (I. Kuchl/ S. Simpson 1994). Im Rahmen dieses Experimentes wurde eine bilinguale Kindergartengruppe (siehe auch Kap. 4.2.) und eine bilinguale Volksschule (Grundschule) errichtet. In die erste Klasse der Volksschule werden 50% österreichische und 50% englischsprachige Kinder aufgenommen. Beide Gruppen werden gemeinsam nach folgenden Prinzipien unterrichtet: In jeder Klasse unterrichten zwei Lehrer – ein deutscher und ein englischer Muttersprachler. 50% der Unterrichtszeit sind der Muttersprache gewidmet, in der die Alphabetisierung der Kinder erfolgt. In der anderen Hälfte des Unterrichts werden beide Sprachen im Teamteaching verwendet – es handelt sich um solche Schulfächer wie Musikerziehung, Sachunterricht, Sport und Kunst. Der Erfolg des Projektes wurde bisher noch nicht wissenschaftlich evaluiert, und in der Literatur wird lediglich von einigen Beobachtungen berichtet.

Mit der kanadischen späten Immersion läßt sich das Konzept eines bilingualen Gymnasiums vergleichen⁶⁵. In den letzten Jahren ist die Zahl der bilingualen Gymnasien sowohl in Westeuropa als auch in Mitteleuropa enorm gestiegen. In der BRD begannen die Schulversuche mit dem bilingualen Unterricht bereits 1969. Heute existieren in fast allen Bundesländern bilinguale Zweige mit mehreren verschiedenen Zielsprachen an Schulen der Sekundarstufe. Schüler, die im Alter von 12 Jahren in so ein Gymnasium aufgenommen werden, bedürfen eines speziellen Sprachtrainings in der Fremdsprache. Sie erhalten einen intensiven (ca. 20 Stunden pro Woche) traditionellen Fremdsprachenunterricht. Diese Vorbereitungsphase, die Präimmersionsphase genannt, dauert in der Regel ein Jahr lang. Danach wird der reguläre Fremdsprachenunterricht fortgesetzt, und die Schüler werden gleichzeitig in 3 bis 5 Fächern, wie z.B. in Geographie, Biologie, Chemie, Physik oder Mathematik, in der Fremdsprache unterrichtet. Die bilingualen Sachfächer können abwechselnd zweisprachig – in der Muttersprache und der jeweiligen ersten Fremdsprache – unterrichtet werden, wobei derselbe Lernstoff nicht erst in der einen und dann in der zweiten Sprache wiederholt wird. Auch diese Schulen verzeichnen einen großen Erfolg in der Entwicklung der beiden Sprachen, sowie in der allgemeinen intellektuellen Entwicklung ihrer Schüler, die das Abitur in zwei Sprachen ablegen, was sie

⁶⁵ H. Wode et al. 1994: 161, H. Wode 1995: 112f., R. Weber 1993: 29, Mäsch 1993, 1998a, 1998b, F. Koschat/ G. Wagner 1994.

berechtigt, sowohl in ihrem Heimatland als auch im Land der Fremdsprache zu studieren (vgl. z.B. H. Wode 1998a: 16f.). Auch in den Ländern Mittelosteuropas, wie in Polen, Ungarn, Tschechien und in der Slowakei, werden seit Ende der 80er oder Anfang der 90er Jahre bilinguale Bildungsgänge organisiert, deren Zahl auch ständig wächst (N. Douda 1997, J. Przybylska-Gmyrek 1997, F. Koschat/ G. Wagner 1994). Die organisatorischen und methodisch-didaktischen Prinzipien in mittel- und osteuropäischen bilingualen Schulen sind dieselben wie in den westeuropäischen, mit dem Unterschied, daß die Ausbildung in mittelosteuropäischen Oberschulen in der Regel nicht sechs, sondern vier Jahre dauert.

Zu den wichtigsten Kritikpunkten, die im Zusammenhang mit den europäischen Projekten zur bilingualen Erziehung gemeldet werden, gehört, wie oben erwähnt, der exklusive Charakter dieses Erziehungstyps. Die ausgezeichnete Ausbildung, die die bilingualen (multilingualen) Schulen in der Regel ihren Schülern bieten, sowie die Vorteile, die mit einer bilingualen (multilingualen) Kompetenz im künftigen Berufsleben verbunden sind, veranlassen Jahr für Jahr viele Kandidaten, sich um die wenigen Plätze in diesen Schulen zu bewerben. Nur wenige können jedoch aufgenommen werden, was dazu führt, daß die bilinguale Erziehung immer noch streng limitiert bleibt und ihren elitären Charakter behält. Ein gutes Beispiel dafür bildet die „German-American Community School“ in Berlin - eine Eliteschule mit sehr guten Erfolgen in der bilingualen Erziehung sowie in der Vermittlung der Kenntnisse in allgemeinbildenden Fächern (W.F. Mackey 1972).

Einen multilingualen Schultyp stellen auch die sogenannten „*European Schools*“ dar (H. Baetens Beardsmore 1993b, H. Wode 1995: 94f., W. Hammer 1990: 85–102). Die „Europäische Schule“ ist eine trilinguale Eliteschule für zivile Angestellte und Beamte der Europäischen Union. In diesem Schultyp gilt die besondere Aufmerksamkeit der Muttersprache der Kinder, in der die Mehrheit der Unterrichtsstunden auf der Primarstufe gehalten wird. Die Zweitsprache (Englisch, Deutsch oder Französisch) wird aber auch von Anfang an vermittelt. Ab dem 3. Schuljahr beginnen die Kinder zusätzlich eine dritte Sprache zu lernen. Die Stundenzahl und die Anzahl der Fächer, in denen die Zweit- oder die Drittsprache als Unterrichtsmedium angewendet wird, hängt von Schulleistungen und dem Stand der Entwicklung der beiden anderen Sprachen ab (H. Baetens Beardsmore 1993b: 124). Dieses individuell orientierte Schulsystem erfordert jedoch sehr große finanzielle Mittel, die Schulgebühr ist dementsprechend hoch und die Schule ist deshalb nicht allgemein zugänglich (H. Baetens Beardsmore 1993a: 3).

Zusammenfassend könnte man feststellen, daß der bilinguale Unterricht im Rahmen eines Bereicherungsmodells mit äußerst positiven Resultaten in der Vermittlung der Zweitsprache sowie in der Entwicklung der muttersprachlichen Kompetenz und allgemeiner kognitiver Fähigkeiten bei den Kindern verbunden ist. Der Erfolg der Bereicherungsprogramme wurde in der Fachliteratur überzeugend dokumentiert.

Übergangsprogramme

Die Übergangsprogramme werden im folgenden nur ganz kurz besprochen, weil sie in sozio-linguistischen Kontexten von Bedeutung sind, die für die polnische Situation nicht zutreffen. Mit der Bezeichnung „Übergangsprogramme“ („transitional bilin-

gual education“, „compensatory bilingual education“) sind Konzepte einer bilingualen Erziehung verbunden, deren Angebot sich in der Regel an Kinder aus Migrantenfamilien richtet. Das Übergangsmodell dient der Eingliederung fremdsprachiger Kinder in das vorhandene Schulsystem durch den Erwerb der Landessprache und ist so konzipiert, daß es eigentlich nur zum Übergang von einer Einsprachigkeit in eine andere dient. Innerhalb des Übergangsmodelles wird auch die Erstsprache der Kinder als Unterrichtssprache gebraucht, sie spielt jedoch eine zweitrangige Rolle.

Die Migrantenkinder befinden sich beim Schuleintritt in einer sehr schwierigen Lage. Ihre Muttersprache ist in der Gesellschaft keine Prestige-Sprache und spielt im schulischen Kontext meistens keine oder nur eine geringe Rolle. Die Kinder müssen also die Mehrheitssprache der Gemeinschaft beherrschen, um ihre Ausbildung fortführen und abschließen zu können. So eine Situation, in der die Zweitsprache die Rolle der Muttersprache übernimmt und zur dominanten Sprache des Kindes wird, wird in der Fachliteratur die „Submersion“ genannt.

Submersionsprogramme unterscheiden sich auf den ersten Blick nicht sehr von den oben besprochenen Immersionsprogrammen. In beiden Fällen werden die Kinder ab einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Schulbildung in einer anderen Sprache als ihrer Muttersprache unterrichtet. In beiden Fällen ist auch das Ziel des jeweiligen Erziehungsmodell das Erreichen eines sehr hohen Kompetenzgrades in der Zweitsprache. Trotzdem entscheiden andere Faktoren, die in den beiden Konzepten der bilingualen Erziehung ausschlaggebend sind, darüber, daß die beiden Modelle als konträr angesehen werden können. Die Immersionsprogramme beginnen alle Schüler ohne oder nur mit wenig Kompetenz in der Unterrichtssprache. Sie dürfen am Anfang der Schulbildung ihre Muttersprache, deren Wert als der Gemeinschaftssprache von der Schule völlig anerkannt wird, benutzen und werden von den Lehrern verstanden, wenn sie dies tun. Die Kinder werden auch jedesmal belohnt, wenn sie die Unterrichtssprache gebrauchen. Die Entwicklung der Zweitsprachenkompetenz wird im Immersionsmodell nicht über die Entwicklung der Muttersprache des Kindes gestellt. Beide Sprachen werden gefördert und gepflegt, so daß dieses Erziehungsmodell in einer ausgewogenen Bilingualität resultiert.

Im Gegensatz dazu werden Kinder in einem Submersionsprogramm oft mit anderen Kindern unterrichtet, deren Muttersprache die Unterrichtssprache ist. Die mangelnde Kompetenz in der Unterrichtssprache der Migrantenkinder wird oft als ein Zeichen begrenzter intellektueller und schulischer Fähigkeiten verstanden. Solche Kinder werden oft in der Rolle der Unangepaßten und Aggressiven gesehen. Sie werden von Lehrern unterrichtet, die ihre Muttersprache nicht beherrschen und ihre spezifischen sprachlichen und auch kulturellen Probleme, z.B. die infolge des Aufeinanderprallens verschiedener Orientierungen in der familiären und schulischen Erziehung entstandenen Störungen in der Identitätsentwicklung, oft nicht erkennen und verstehen können. Die Muttersprache der Migrantenkinder spielt in so einem Kontext keine bedeutende Rolle und wird oft als ein unnötiger Störfaktor empfunden. Die Entwicklung der Muttersprache und die Pflege der Herkunftskultur findet daher im Rahmen eines Submersionsmodells nicht statt (vgl. dazu J. Cummins 1982: 36f., I. Gogolin 1988, I. Kurcz 1992: 192f.).

Die Submersionsprogramme wurden aufgrund des mit diesem Erziehungstyp verbundenen massiven Schulversagens der Migranten- und Minderheitenkindern heftig kritisiert⁶⁶. Diese Art von Erziehung stellt sehr hohe Ansprüche an die Kinder und bedeutet für viele von ihnen eine enorme emotionale und intellektuelle Belastung (siehe z.B. Thalmann, 1996). Die Fähigkeiten in der Muttersprache werden im Rahmen dieser Erziehungsmodelle in der Regel in keinem ausreichenden Grade ausgebaut, und es resultiert eine „subtraktive Bilingualität“ (oder Semilingualismus). Sowohl in Amerika als auch in Westeuropa, die besonders von diesem Problem betroffen sind, werden daher seit mehreren Jahren neue Lösungsmöglichkeiten überlegt. Aus dem Versuch, neue Methoden und Förderungsmaßnahmen für Migranten- und Aussiedlerkinder zu erarbeiten, resultiert eine neue erziehungspraktische Perspektive, die in der Literatur als „Interkulturelle Erziehung“, „Bilingual-bikulturelle Erziehung“ oder „Multikulturelle Pädagogik“ bezeichnet wird (U. Coburn-Staeger/ M. Zirkel 1996, W.E. Fthenakis et al. 1985). Mit der Bezeichnung „Interkulturelle Pädagogik“ sind zahlreiche Schulversuche und -programme verbunden. Gogolin (1988) beschreibt und analysiert mehrere solche Experimente und Projekte, die z.B. in Deutschland, in den Niederlanden, in Dänemark und Frankreich durchgeführt wurden. Die von ihr besprochenen Übergangsjahre hatten zum Ziel, durch entsprechende Vorgehensweisen die Schwierigkeiten bei den fremdsprachigen Kindern zu mildern und den Erwerb hinreichender Kenntnisse der Mehrheitsprache zu beschleunigen. Der zweisprachige Unterricht, im Rahmen dessen die Muttersprache der Kinder eine wichtige Rolle spielt und die Zweisprachigkeit nicht als eine vorübergehende Kompetenz, sondern als Erziehungsziel angesehen wird, sollte einen Beitrag zur Überwindung der Schwierigkeiten bei den Migrantenkindern leisten, die auf „sprachliche und kulturelle Defizite“ zurückgeführt werden. Der bilinguale Unterricht wird ergänzend und parallel zum Regelunterricht in der Mehrheitsprache angeboten, so daß die Überführung der Schüler in das Regelsystem des jeweiligen Landes prinzipiell jederzeit möglich ist. Der Einbezug der Muttersprache als (gleichwertiger) Unterrichtssprache sowie die individuelle Betreuung der Schüler in der Phase der Überleitung in eine Regelklasse sollten den Kindern das Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit geben und die Entwicklung kognitiver Funktionen fördern.

Obwohl die Förderung der kognitiven und sprachlichen Entwicklung der Kinder in einer Submersionssituation durch den muttersprachlichen Schulunterricht zumindest in den ersten 2–3 Jahren der Schulbildung einen bedeutenden Erfolg bei der Behebung des potentiellen Schulversagens der Migrantenkinder verspricht, hängt eine erfolgreiche bilinguale Erziehung auch mit vielen anderen sozialpsychologischen Faktoren zusammen (vgl. Kap. 3.3.3.), die noch einer genaueren Erforschung bedürfen. Die bilinguale Entwicklung der Migrantenkinder ist deshalb ein sehr interessanter Forschungsgegenstand mehrerer moderner Untersuchungen⁶⁷.

⁶⁶ T. Skutnabb-Kangas 1987, W. E. Fthenakis et al. 1985, vgl. auch die Interdependenz-Hypothese von J. Cummins 1982, 1992, im Kap. 3.3.2.

⁶⁷ siehe z.B. K. Dorfmueller-Karpua 1993, K. Kuhs 1989, E. Hepsöyler/ K. Liebe-Harkort 1991, I. I. Karasu 1995.

Spracherhaltungsprogramme

Zu den Spracherhaltungsprogrammen werden solche Unterrichtsmodelle angerechnet, in denen Kinder der Minderheitensprachen und Kinder der Mehrheitssprache gemeinsam in der Minderheitensprache (oder in beiden Sprachen) unterrichtet werden zwecks Erhaltung oder Belebung der jeweiligen Minderheitensprache. Das Spracherhaltungsmodell („*maintenance bilingual education*“) setzt sich den Aufbau einer additiven Bilingualität durch den Erwerb und die Förderung der Fremdsprache bei gleichzeitiger Beibehaltung und zusätzlichem Ausbau der muttersprachlichen Kompetenz zum Ziel. Die Einbeziehung der Minderheitensprache als Unterrichtssprache sollte auch zur Erhöhung ihres Prestiges und ihres Wertes beitragen (C. Baker 1993a: 7).

Zu diesen Programmen gehören z.B. die sogenannten „*heritage language immersion programs*“ in den USA und in Kanada (C. Baker 1993b: 162, F. Genesee 1987: 19, J. Cummins 1995), in denen die Kinder in der Sprache ihrer Vorfahren unterrichtet werden. Außer der aktiven Förderung der Herkunftssprache der Kinder steht hier auch die regelrechte Entwicklung der dominanten Sprache der Gesellschaft im Vordergrund, so daß als Resultat dieser Erziehung die ausgewogene Bilingualität zu erwarten ist.

Daß die Förderung der Muttersprache, besonders im Falle der Migranten- und Minderheitenkinder, für den schulischen Erfolg und die vollständige intellektuelle Entwicklung des Kindes von entscheidender Wichtigkeit ist, haben viele Studien eindeutig bewiesen (vgl. Übergangsprogramme). Auf diese Erkenntnis stützen sich auch viele europäische Konzepte der schulischen Erziehung für sprachliche Minderheiten, wie z.B. das bilinguale Schulwesen in Wales (C. Baker 1993a) und in Schottland (M. MacNeil 1994), das trilinguale Erziehungsmodell in Luxemburg (N. Lebrun/ H. Baetens Beardsmore 1993) sowie die bilinguale oder multilinguale Erziehung in vielen anderen mehrsprachigen Regionen, wie im Grenzgebiet Dänemark-Deutschland (M. Byram 1993, B. Sondergaard 1993), in Österreich (F. Koschat/

G. Wagner 1993) oder in Belgien (J. Leman 1993). Zu den Spracherhaltungs- oder Wiederbelebungsprogrammen gehören auch die katalanischen und baskischen Immersionsprogramme für spanischsprachige Kinder dar (J. Arenas i Sampera 1994, M. Forns-Santana/ J. Gomez-Bonito 1994, J.M. Artigal 1993) sowie die „Dual-Language-Programme“ in Kanada (C. Baker 1993b: 164, F. Genesee 1987: 51). In Polen werden seit wenigen Jahren bilinguale Programme zur Förderung der deutschen Sprache in schlesischen Gebieten ausprobiert. Das Angebot dieser Programme richtet sich vor allem an Vertreter der deutschen Minderheit in Schlesien, d.h. an Kinder, deren Familien seit drei Generationen in Polen leben und die Polnisch als ihre dominante Sprache beherrschen. Das Ziel dieser Programme ist also die Wiederbelebung der Herkunftssprache dieser Kinder. Da die sozio-pragmatische und linguistische Situation in den oben genannten Regionen und Ländern spezifisch und mit der Situation in den meisten Gebieten Polens nicht vergleichbar ist, werden diese Programme hier nicht eingehender beschrieben. Erwähnenswert sind nur vielleicht die Resultate, die in solchen Schulen erzielt werden – hinsichtlich der Zweitspra-

chenkompetenz beweisen die Spracherhaltungsprogramme eindeutig einen großen Erfolg bilingualer Erziehung im Vergleich mit traditionellen Methoden im Fremdsprachenunterricht (vgl. z.B. J.M. Artigal 1993: 42, Arenas i J. Sampera 1994: 13–26, A. Bel Gaya 1994: 31f.). Im Hinblick auf die Anzahl und Verschiedenheit der einzelnen Spracherhaltungsmodelle werden in der Literatur jedoch auch einige kritische Anmerkungen geäußert – eine eingehende Diskussion dieser Problematik findet sich bei z.B. J. Aleemi (1991) und bei U. Coburn-Staeger/ M. Zirkel (1996).

3.2.2.3. Der Besuch von Auslandsschulen und der Besuch von Schulen im Ausland

Der Besuch von ausländischen Schulen im Heimatland oder der Besuch von Schulen im Ausland als ein Modell der bilingualen Erziehung wird im folgenden auch nur kurz besprochen.

Das in vergangenen Jahrhunderten in reicheren Familien hochgeschätzte und populäre Verfahren, die Kinder im Ausland ausbilden zu lassen (vgl. z.B. E. Blocher 1982/1909: 24), findet auch heutzutage viele Befürworter. Für Studenten sind sogenannte Auslandssemester oder Auslandspraktika beinahe ein Muß, aber es gibt (auch in Polen) einige Projekte, die jüngeren Schülern längere Auslandsaufenthalte anbieten, die mit einem Schulbesuch verbunden sind. Die Erziehung von Kindern und Jugendlichen in ausländischen Schulen und Universitäten ist dazu noch durch das Angebot von Auslandsschulen und -kindergärten im jeweiligen Heimatland (z.B. das deutsche und das österreichische Gymnasium in Istanbul, Botschaftsschulen, Firmenschulen u.a. – vgl. dazu: W. Hammer 1990) erweitert worden.

Obwohl es sehr schwer ist, in der Fachliteratur genauere, wissenschaftlich evaluierbare Angaben über die Ergebnisse dieser Art der bilingualen Erziehung zu finden, könnte man im allgemeinen feststellen, daß in individuellen Fällen sowohl in der Zweitsprache als auch in allgemeinbildenden Fächern gute und sehr gute Resultate erzielt werden. Die Auslandsschulen in den jeweiligen Ländern gelten auch in der Regel als sehr gute, wenn nicht die besten Institutionen im Land und werden als Eliteschulen angesehen (W. Hammer 1990: 110f.).

Gegen dieses Modell der bilingualen Erziehung sind jedoch viele Einwände zu verzeichnen:

Die Möglichkeit, Kinder ins Ausland oder in eine ausländische Schule im Heimatland zu schicken, bleibt für viele Familien aus politischen, sozialen und ökonomischen Gründen verschlossen. Der Zugang zu dieser Art der Schulbildung ist auch deshalb eingeschränkt, weil in diese Schulen vor allem Kinder aus dem jeweiligen Herkunftsland aufgenommen und „Außenstehenden“ in der Regel nur wenige Plätze angeboten werden. So eine Situation, in der wenige fremdsprachige Kinder in einer Klasse unterrichtet werden, in der die Mehrheit der Schüler die Unterrichtssprache als ihre Muttersprache beherrscht, stellt eine typische Submersionssituation dar (vgl. Kap. 3.2.2.2.). Der Unterschied zwischen dem Besuch von Auslandsschulen und typischen Submersionsprogrammen besteht zweifellos darin, daß diejenigen Kinder, die die Chance der Erziehung in einer Auslandsschule wahrnehmen, in der Regel,

wie oben erwähnt, einen guten sozioökonomischen Familienstatus genießen. Sie werden auch von ihren Eltern im Prozeß der schulischen Erziehung unterstützt und gefördert, was in einer positiven Motivation resultieren und zu guten Schulleistungen führen kann. Aber auch in so einer positiven Situation bleibt die größte Gefahr dieser Art der bilingualen Erziehung und gleichzeitig der schwerwiegendste Einwand ihr gegenüber bestehen: Es handelt sich um die Vernachlässigung der Muttersprache (vgl. H. Wode 1995: 17). In den meisten ausländischen Schulen in den jeweiligen Heimatländern der Kinder (wie in der deutschen Schule in Warschau oder im österreichischen Gymnasium in Istanbul) wird zwar der ergänzende Sprachunterricht in der Mehrheitsprache des Landes angeboten, die Kompetenz in dieser Sprache wird jedoch, sowohl wenn es um muttersprachige als auch um anderssprachige Kinder geht, in keinem so hohen Grade entwickelt wie die in der Zweitsprache (der Unterrichtssprache der Schule). Krützfeld (1990) berichtet in seinem Beitrag über die Situation in der deutschen Schule in Japan. Er bemerkt, daß die deutschen Kinder und Jugendliche, die in dieser Schule ausgebildet werden, kaum Kontakt zu japanischen Gleichaltrigen und dadurch auch zur japanischen Sprache und Kultur haben. Sie bleiben in der japanischen Umgebung isoliert und fremd und leiden deswegen unter starken emotionalen Problemen. Aber auch Kinder, die muttersprachige Benutzer der Mehrheitsprache sind, haben oft keine ausreichende Möglichkeit, ihre Kompetenz in der Muttersprache zu entwickeln. Sie entwickeln zwar eine Kompetenz, die für die alltägliche Kommunikation völlig ausreichend ist, sie erreichen aber in der Regel keine kognitiv-akademische Sprachkompetenz (vgl. Kap. 2.1.1.) in beiden Sprachen, was in der modernen Bilingualismusforschung als ein notwendiger Bestandteil der Zweisprachigkeit angesehen wird.

In dieser Hinsicht ist der Besuch von Auslandsschulen also gar kein Modell der bilingualen Erziehung.

3.3. Motive für die bilinguale Erziehung

3.3.1. Bilingualismus und sprachliche Entwicklung

Methodologisch gesehen unterscheiden sich die meisten Studien und Beobachtungen zum Spracherwerb des bilingualen Kindes, allgemein gesagt, nicht von Untersuchungen zur Sprachentwicklung des monolingualen Kindes, die in Kap. 1 dargestellt wurde. In beiden Fällen wird die kindliche Entwicklung im Bereich der Phonetik und Phonologie, der Morphologie und Syntax und – in einigen Fällen – der Semantik und der kommunikativen Kompetenz beschrieben⁶⁸. Einige Bilingualismusforscher konzentrieren sich überdies auch auf die Erforschung einiger mit der bilingualen Entwicklung verbundener Phänomene in der Kindersprache, wie der Interferenz

⁶⁸ siehe z.B. W. Leopold 1971a, 1971b, A. E. Fantini 1985, E. Oksaar 1987b, 1987c, I. Watson 1992, A. de Houwer 1995.

oder der Sprachmischung, des Kodewechsels und der häufigsten Fehlertypen⁶⁹. Schwierigkeiten bei einer genaueren Bestimmung von Ähnlichkeiten und Differenzen beim mono- und beim bilingualen Spracherwerb ergeben sich vor allem aus der Tatsache, daß einerseits Daten für die Entwicklung von vielen Sprachen, oder zumindest für die Entwicklung aller Sprachbereiche der jeweiligen Sprachen, immer noch fehlen, und daß andererseits nur wenige Projekte durchgeführt wurden, im Rahmen derer man gleichzeitig Daten für eine einsprachige und eine zweisprachige Entwicklung hätte auswerten können. In den meisten Fällen berücksichtigen Bilingualismusforscher bei der Analyse eigener Daten Untersuchungsergebnisse anderer Forscher mit, und auf dieser Grundlage werden Vergleiche aufgestellt⁷⁰. Individuelle Differenzen in der Entwicklung der kindlichen Sprache sind bei der Aufstellung solch eines Vergleichs aber auch nicht außer acht zu lassen.

Abgesehen von den oben beschriebenen Einschränkungen, formulieren viele Bilingualismusforscher die These, daß sich bezüglich der Morphosyntax, der Phonetik und Phonologie der monolinguale Erwerb im allgemeinen nicht vom bilingualen Spracherwerb unterscheidet⁷¹. Wenn man die Unterschiede zwischen den in der bilingualen Erziehung anwendbaren Methoden und die daraus resultierenden Konsequenzen für die kindliche Sprachentwicklung berücksichtigt (z.B. eine im Vergleich zu einem simultanen Spracherwerb verspätete Entwicklung der Phonetik und Phonologie der zweiten Sprache im konsekutiven Spracherwerb – vgl. V. Vildomec 1971: 300–301 und I. Watson 1992: 36), lassen sich in der bilingualen sprachlichen Entwicklung des Kindes gewisse Regelmäßigkeiten feststellen. In Anlehnung an die oben erwähnten Arbeiten zum bilingualen Spracherwerb schildere ich im folgenden zusammenfassend einige Beobachtungen:

- die sprachliche Entwicklung verläuft einigermaßen parallel in beiden Sprachen, auch wenn sie nicht von Anfang an im Umgang mit dem Kind verwendet wurden; wenn aber der Kontakt zu beiden Sprachen ausreichend ist, erreicht das Kind in der Regel ungefähr um das 4. Lebensjahr vergleichbare Kompetenz in beiden Sprachen,
- in den ersten zwei Jahren der gleichzeitigen zweisprachigen Entwicklung kommt es oft zu Sprachmischungen beim Kind,
- das Bewußtsein der Existenz mehrerer Sprachen formt sich ungefähr während des 3. Lebensjahres,
- unter dem Einfluß von äußeren Umständen (Art und Intensität des Kontaktes mit beiden Sprachen) sowie emotionalen Gründen (Beziehung zu einzelnen Personen aus der Umgebung, Wünsche zu kommunizieren u.a.) „wählt“ das Kind eine der Sprachen als seine stärkere und die andere – als seine schwächere Sprache,

⁶⁹ siehe z.B. G. Saunders 1982a, M. Wandruszka 1984, L. Arberg 1987, E. Haugen 1987, eine Übersicht bei B. McLaughlin 1984: 87f.

⁷⁰ siehe z.B. Müller 1990, eine Übersicht der Projekte bei A. de Houwer 1995: 241f.

⁷¹ siehe eine Übersicht der Forschungsergebnisse bei S. Buttaroni 1994: 35f.

- es kann als erwiesen gelten, daß der frühe Kontakt mit mehreren Sprachen durchaus keine negativen Auswirkungen auf die sprachliche Entwicklung des Kindes hat,
- bei positiven Bedingungen für den Erwerb der beiden Sprachen sowie positiven Einstellungen sowohl der Familie und der weiteren Umgebung als auch des Kindes selbst gegenüber den beiden Sprachen und Kulturen kann es sich „ungestört“ zu einem kompetenten bilingualen Individuum entwickeln, während unter negativen sozio-psychologischen Umständen die Entwicklung der einen oder der beiden Sprachen gestört werden kann.

3.3.2. Bilingualismus und kognitive Entwicklung

Das Interesse an der Erforschung des Zusammenhanges zwischen der Kenntnis von mehr als einer Sprache und der kognitiven Entwicklung (insbesondere der Intelligenz) hat in der Bilingualismusforschung eine lange Tradition. Dieses Problem gehört zu den am häufigsten diskutierten und gleichzeitig zu den kontroversesten Forschungsfragen (vgl. z.B. K. Lambeck 36). Es wurden zahlreiche Untersuchungen durchgeführt, aufgrund von denen man festzustellen versuchte, welchen Einfluß die Zweisprachigkeit auf die kognitiven Fähigkeiten des Kindes hat: auf die Entwicklung seines Wissens und Denkens, seines kognitiven Stils sowie seiner Fähigkeit der Problemlösung und Symbolisierung. Mit anderen Worten: Man versuchte zu ergründen, ob Mehrsprachigkeit Vorteile oder Nachteile hinsichtlich der intellektuellen Entwicklung und der intellektuellen Funktionen mit sich bringt.

Die Ergebnisse und „Meinungen“ zu diesem Thema umfassen fast die gesamte Skala der Möglichkeiten: es gibt zahlreiche Studien, die negative Einflüsse des Bilingualismus auf die Intelligenz konstatieren; solche, die kaum eine Beziehung feststellen, und auch solche, die eine positive Beziehung zwischen Bilingualismus und Intelligenz finden⁷².

Bevor man aber anfängt, über das Verhältnis zwischen Bilingualismus und Intelligenz zu diskutieren, müßte man zunächst überlegen, was unter dem Begriff „Intelligenz“ zu verstehen ist. Die Forschung zur Intelligenz hat in der Psychologie eine lange Geschichte und ist viel zu umfangreich, als daß sie hier auch nur in Umrissen dargestellt werden könnte. Ich möchte mich daher für meine weiteren Überlegungen auf die Beschreibung der Intelligenzstruktur stützen, die von A. Watkins (1996) angeboten wurde. Sie präsentiert in Anlehnung an die Arbeit „Frames of Mind“ von H. Gardner aus dem Jahre 1983 die These, daß „alle Menschen sieben Potentiale – sieben ‘Intelligenzformen’ – besitzen, die als Ergebnis genetischen Erbes vorhanden sind, die aber auch durch Interaktion mit der Umwelt in größerem oder kleinerem Maße ausgebildet werden“ (A. Watkins 1996: 71). Zu den sieben Intelligenzformen gehören:

⁷² vgl. z.B. L. Arnberg 1987: 23, K. Lambeck 1984: 36, eine Übersicht der Forschung siehe auch bei H. Wode 1995: 40f.

- die sprachliche Intelligenz, als die Fähigkeit, gesprochene und geschriebene Zeichen, Vorstellungen und Materialien zu gebrauchen;
- die logisch-mathematische Intelligenz, als die Fähigkeit, zahlenbezogene Vorstellungen zu benutzen und anzuwenden;
- die räumlich-beziehungsmäßige Intelligenz, als die Fähigkeit, Objekte im Raum innerlich darzustellen und zu manipulieren;
- die kinästhetische Intelligenz, als körperliches Bewußtsein und psychomotorische Fertigkeiten;
- die musikalische Intelligenz, als bewußte Wahrnehmung beim Wiedererkennen musikalischer Darbietungen und die Fähigkeit, diese zu reproduzieren;
- die interpersonale Intelligenz, als Empfindsamkeit beim Erkennen von Bedürfnissen anderer und entsprechendes Handeln;
- die intrapersonale Intelligenz, als Empfindsamkeit und Fähigkeit, eigene Bedürfnisse zu erkennen und entsprechend zu handeln.

In der Bilingualismusforschung konzentrieren sich die Untersuchungen zum Verhältnis von Bilingualismus und Intelligenz vor allem auf die „meßbaren“ Formen der Intelligenz, d.h. auf diejenigen intellektuellen Potentiale, deren Werte sich anhand von verschiedenen Testverfahren ermitteln lassen (vgl. z.B. K. Lambeck 1984: 36). Interessant erscheint für die Bilingualismusforscher hauptsächlich die Frage, wie sich die Zweisprachigkeit auf die verbale und die nonverbale (logisch-mathematische und räumliche) Intelligenz auswirkt. In der neuesten Forschung werden allerdings auch Fragen nach der Beziehung von Bilingualität und inter- und intrapersonaler Intelligenz immer öfter erörtert.

In der früheren Geschichte der Forschung waren die meisten Wissenschaftler von einer negativen Korrelation zwischen der Kenntnis von mehr als einer Sprache und dem Denken des Kindes überzeugt. Untersuchungen, die vor 1960, und vor allem in den 20er und 30er Jahren, durchgeführt wurden, belegen hauptsächlich negative Auswirkungen der Zweisprachigkeit auf kognitive Fähigkeiten. Man stellte in vielen Experimenten fest, daß bilinguale Kinder schwächere Leistungen in Intelligenztests und in schulischen Aufgaben vorbrachten als monolinguale. Besonders schlecht schnitten Bilinguale in den verbalen Teilen der Intelligenztests ab⁷³. Daraus schloß man, daß Zweisprachigkeit „geistige Verwirrung“ und „sprachliche Hemmungen“ verursacht (J. Cummins 1982: 35). Nur einige Untersuchungsergebnisse in dieser Zeitperiode⁷⁴ beurteilten den Bilingualismus hinsichtlich seiner Auswirkungen auf die mentale Entwicklung neutral oder sogar positiv.

Die teilweise widersprüchlichen Ergebnisse sollten jedoch im Hinblick auf die methodologischen Schwierigkeiten bei der Messung sowohl der Zweisprachigkeit (nicht nur im Sinne der Kompetenz, sondern vor allem hinsichtlich der unterschied-

⁷³ J. Cummins 1982: 35, ein Überblick der Studien in: J. Aleemi 1991: 162, K. Lambeck 1984: 36f., S. Arsenian 1972: 26f.

⁷⁴ z.B. die von J. Ronjat 1913, siehe V. Vildomec 1971, oder die von S. Arsenian 1972, siehe auch W.E. Lambert 1977: 15 und den Überblick der Forschung bei K. Lambeck 1984: 36f.

lichen Methoden und Umstände, zur Zweisprachigkeit zu gelangen) als auch der kognitiven Fähigkeiten nicht überraschen. Selbst in der modernen Bilingualismusforschung wird ausdrücklich darauf aufmerksam gemacht, daß sich die größten Einschränkungen in der Evaluierung der Untersuchungsergebnisse aus methodologischen Problemen ergeben (C. Baker 1993b: 127). Besonders sind aber die frühen Ergebnisse der Intelligenzmessung aufgrund methodologischer Schwächen zu kritisieren. Zu den schwerwiegendsten Kritikpunkten gehört hier die Tatsache, daß in diesen Experimenten jene, schon sehr früh in der Geschichte der Forschung (vgl. S. S. Arsenian 1972: 51f.) postulierten, sprachlichen und außersprachlichen Faktoren wie das Alter der Getesteten, die Methoden und Bedingungen des Spracherwerbs sowie die sozialen, ökonomischen, ausbildungsspezifischen, psychologischen und emotionalen Hintergründe nicht berücksichtigt wurden⁷⁵.

Nichtsdestoweniger war die Überzeugung von einer negativen Korrelation zwischen Zweisprachigkeit und Intelligenz in der Bilingualismusforschung so verbreitet, daß die Autoren einer Studie aus dem Jahre 1962, die eine Wende in der Forschung zur Zweisprachigkeit und Intelligenz brachte, E. Peal und W.E. Lambert (hier nach W.E. Lambert 1977, vgl. auch K. Lambeck 1984: 39f.) von der Annahme ausgingen, daß zwar vielleicht keine großen Unterschiede in den Ergebnissen der mono- und bilingualen Kinder im Bereich der nicht verbalen Intelligenz bestehen, daß aber Zweisprachige im Bereich der verbalen Intelligenz Einsprachigen unterlegen sind. Die Untersuchung von Peal / W.E. Lambert setzte sich zum Ziel, die potentiellen intellektuellen Defizite bei Bilingualen zu ermitteln, um Strategien zur Ausgleicheung dieser Defizite zu erarbeiten. Untersucht wurden 10-jährige ein- und zweisprachige Kinder aus mehreren kanadischen Schulen. Die Testpersonen wurden anhand von durch die Autoren selbst entwickelten Testverfahren in zwei Gruppen, in ausgeglichenen Bilinguale und Monolinguale, eingeteilt. Dann wurden die beiden Gruppen einer Reihe von Intelligenztests unterzogen. Die Untersuchungsergebnisse waren für die Autoren selbst äußerst überraschend. Es zeigte sich in fast allen sowohl nicht-verbalen als auch verbalen Teilen der Tests eine Überlegenheit der zweisprachigen Schüler. Auch ihre Schulleistungen erwiesen sich als besser als die von den Monolingualen.

Die Untersuchungsergebnisse von Peal / W.E. Lambert wurden in einer ganzen Reihe von Experimenten in der ganzen Welt bestätigt⁷⁶. Auch die meisten neuesten Experimente belegen eindeutig die Tatsache, daß sich die Bilingualität des Menschen auf seine kognitiven Funktionen positiv auswirken kann.

Als Erklärung für eine so ausgesprochen positive Auswirkung der Zweisprachigkeit auf kognitive Fähigkeiten des Menschen bietet Lambert die Hypothese, daß Bilinguale über eine vielseitigere und komplexere Intelligenzstruktur verfügen. Deutliche Vorteile zeigen Bilinguale im Bereich der „kognitiven Flexibilität“, der Kreativität und des „divergenten (kreativen) Denkens“ (W.E. Lambert 1977: 17f.). Diese These von Lambert wird in der modernen Bilingualismusforschung immer

⁷⁵ siehe z.B. W.E. Lambert 1977: 15, S. Ben-Zeev 1977: 29, L. Amberg 1987: 21

⁷⁶ eine Übersicht der Studien bei W.E. Lambert 1977: 16f., vgl. auch J. Aleemi 1991: 163, C. Baker 1993b: 117f.

öfter aufgegriffen, und es wird postuliert (z.B. von Bialystok, 1992), daß man über den Einfluß des Bilingualismus auf die Kognition nicht in Kategorien der traditionellen IQ-Messung urteilen sollte, sondern daß man vielmehr auf Unterschiede bei den Prozessen der Informationsverarbeitung und bei der Kreativität des Denkens achten müßte. Es werden moderne Testverfahren entwickelt, in denen das divergente Denken des Menschen untersucht wird. In solchen Tests schneiden Bilinguale deutlich besser ab als Monolinguale (C. Baker 1993b: 119). Außerdem zeigen die neueren Untersuchungsergebnisse die Überlegenheit von Zweisprachigen gegenüber Einsprachigen im Bereich des analytischen und metasprachlichen Denkens. Bilinguale verfügen über ein besseres Urteilsvermögen über die Grammatikalität der Sätze, reagieren sensibler auf semantische Relationen zwischen Wörtern, können effektiver ihr Wissen über die Sprache analysieren und kontrollieren besser ihre mentalen Sprachverarbeitungsprozesse (S. Ben-Zeev 1977: 32f.). Sie scheinen auch sensibler in verschiedenen Kommunikationssituationen reagieren zu können als Monolinguale (C. Baker 1993b: 123f.). Überdies werden bei bilingualen Personen, selbst in einem frühen Alter, ausgezeichnete Übersetzungsfähigkeiten festgestellt (M. Malakoff/K. Hakuta 1992).

Jedoch nicht alle Untersuchungsergebnisse berichten so optimistisch über den Einfluß der Zweisprachigkeit auf die kognitiven Fähigkeiten des Menschen. Die negative Korrelation zwischen Bilingualismus und Intelligenz wird auch in verschiedenen Untersuchungen der 70er und 80er Jahre bestätigt. Eins der markantesten Beispiele stellt hier die Untersuchung von Skutnabb-Kangas und Taukomaa (1977 hier nach T. Skutnabb-Kangas 1987) dar. Sie untersuchten finnische Migrantenkinder in Schweden und stellten fest, daß diese Kinder in beiden Sprachen Defizite aufweisen. Zu ähnlichen Resultaten gelang auch S. Ben-Zeev in ihrer Untersuchung von spanisch-englisch bilingualen Kindern in den USA (S. Ben-Zeev 1977: 33f.). Die Existenz von so verschiedenen, widersprüchlichen Untersuchungsergebnissen veranlaßte die Bilingualismusforscher zur Suche nach einer plausiblen Erklärung der Frage, von welchen Bedingungen eine positive bzw. eine negative Korrelation zwischen Zweisprachigkeit und Intelligenz abhängt.

Die Antwort auf diese Frage wird in der modernen Psycholinguistik stets im Zusammenhang mit den sozio-ökonomischen und psychologisch-emotionalen Faktoren im Spracherwerb gesucht. Es gibt viele theoretische Versuche, die Abhängigkeit von positiven Auswirkungen des Bilingualismus und dem Spracherwerbskontext zu erklären (siehe I. Kurcz 1992: 202f., C. Baker 1993b: 132–146). Eine der aufschlußreichsten Erklärungen dieses Problems bietet J. Cummins (hier: 1982, 1992). Bei der Aufstellung seiner zwei Hypothesen, der Schwellenniveau-Hypothese und der Interdependenz-Hypothese, ging er von der Beobachtung aus, daß diejenigen Kinder, die die dominante Sprache der Gemeinschaft sprechen und die Fremdsprachenkenntnisse durch einen Schulunterricht in dieser Fremdsprache erwerben, ausgezeichnete Leistungen sowohl in den beiden Sprachen als auch in anderen Schulfächern erreichen. Dagegen beherrschen viele Kinder, deren Muttersprache eine Minderheitssprache ist, sowohl ihre Muttersprache als auch die zweite Sprache (die dominante Sprache der Gemeinschaft) oft nur mangelhaft und weisen außerdem niedrige Schulleistungen auf. J. Cummins schrieb die markanten Unterschiede in den sprachlichen

und schulischen Leistungen der Kinder den Folgen von Unterrichtsprogrammen – den Immersionsprogrammen für Kinder der Mehrheitssprache und den Submersionsprogrammen für Kinder der Minderheitssprache – zu und überlegte, wie sich dabei soziokulturelle Faktoren (z.B. Einstellungen zu beiden Sprachen), der sozioökonomische Status der Familie, die Unterstützung des jeweiligen Schulprogramms durch die Gemeinschaft (vor allem durch die Eltern) und das relative Prestige der beiden Sprachen auf den Lernprozeß auswirken. Als Ergebnis dieser Überlegungen entstand die Schwellenniveau-Hypothese, die sich mit den kognitiven und schulischen Folgen verschiedener Formen zweisprachiger Erziehung beschäftigt, sowie die Interdependenz-Hypothese, die die funktionale, gegenseitige Abhängigkeit zwischen der Entwicklung der Erst- und Zweitsprache erörtert (J. Cummins 1982: 37). Cummins analysierte die unterschiedlichen Ergebnisse der Untersuchungen zur Beziehung zwischen Bilingualismus und Intelligenz und stellte fest, daß das Kompetenzniveau, das zweisprachige Kinder in den beiden Sprachen erreichen, einen bedeutenden Einfluß auf ihre kognitiven Fähigkeiten ausübt. Er nahm daher an, daß es ein Schwellenniveau sprachlicher Kompetenz geben könnte, das bilinguale Kinder erlangen müßten, damit ihre kognitive Entwicklung positiv beeinflußt werden könnte. Genauer gesagt, handelt es sich dabei um zwei Schwellen (siehe Abbildung 14). Das Erreichen der ersten Schwelle würde ausreichen, um die negativen kognitiven Auswirkungen zu vermeiden, aber erst das Erreichen der zweiten Schwelle könnte die Voraussetzung für eine positive Beeinflussung kognitiver Entwicklung bilden (J. Cummins 1982: 38). Die Interdependenz-Hypothese geht davon aus, daß eine Korrelation zwischen der Kompetenz, die das Kind in seiner Muttersprache erreicht hat und der Kompetenz, die es in seiner Zweitsprache erreichen könnte, besteht. Das hohe Niveau der Entwicklung der Erstsprache zum Zeitpunkt des ersten intensiven Kontaktes mit der Zweitsprache ermöglicht die Entwicklung ähnlicher Kompetenz in der Zweitsprache, während eingeschränkte Fähigkeiten in der Erstsprache zu diesem Zeitpunkt die Entwicklung der Zweitsprache beeinträchtigen (J. Cummins 1982: 39, 1992: 70f.).

Die beiden Hypothesen von Cummins ergaben sich „aus dem Versuch, die offenkundige Unvereinbarkeit (...) ‚negativer‘ und ‚positiver‘ Studien zur Untersuchung der Beziehung zwischen Zweisprachigkeit und Kognition zu lösen“ (J. Cummins 1982: 37). Die Untersuchungen zeigen eine solche Vielfalt von Ergebnissen, daß es, und das erklären eben die Hypothesen von J. Cummins, nicht möglich ist, den Zusammenhang von Intelligenz und Bilingualismus eindeutig zu bestimmen. Immer mehr Bilingualismusforscher sind der Meinung, daß der Bilingualismus selbst weder positive noch negative Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung des Kindes hat. Die positiven oder negativen Einflüsse der Zweisprachigkeit stehen jedoch in einem engen Zusammenhang mit dem soziokulturellen und sozioökonomischen Hintergrund der entsprechenden Untersuchungsgruppe. Die positiven Auswirkungen des Bilingualismus hängen demnach mit positiven Voraussetzungen für den Zweitspracherwerb zusammen: vor allem mit positiven Einstellungen des Kindes selbst, seiner Eltern und der Gemeinschaft gegenüber den beiden Sprachen, mit einem hohen Sozialprestige der beiden Sprachen, mit einem hohen sozioökonomischen Status der Untersuchungsgruppe und mit dem entsprechenden kulturellen

Hintergrund (vgl. z.B. S. Ben-Zeev 1997: 33, J. Aleemi 1991: 164). In der Terminologie von W.E. Lambert (1977: 18, vgl. auch Kap. 2.2.2.) haben wir es im Falle des additiven Bilingualismus mit einer ausgesprochen positiven Korrelation von Zweisprachigkeit und Kognition zu tun, während es im Falle des subtraktiven Bilingualismus zu einer negativen Beeinflussung der kognitiven Fähigkeiten des Kindes kommen kann.

3.3.3. Sozialpsychologische Faktoren im Zweitspracherwerb

Daß sozialpsychologische Faktoren einen großen Einfluß auf den Erfolg bzw. Mißerfolg des Zweitspracherwerbs haben, und daß man die mit dem Bilingualismus und dem Zweitspracherwerb verbundenen Phänomene nicht ohne Berücksichtigung des sozialpsychologischen Kontextes, in dem der Zweitspracherwerb stattfindet, betrachten sollte, darüber sind sich die meisten Bilingualismusforscher einig (vgl. K. Kuhs 1989: 13, P. Graf 1987: 82). Wie ich schon in den vorangegangenen Kapiteln angedeutet habe, wird in der modernen Bilingualismusforschung die Wichtigkeit von gruppenspezifischen Faktoren einerseits und von individuellen Faktoren andererseits für den Zweitspracherwerbsprozeß ausdrücklich unterstrichen. Gardner und Smythe (1975, hier nach R. C. Gardner 1991: 48f.) erarbeiteten ein theoretisches Modell, im Rahmen dessen sie den Einfluß von verschiedenen sozialpsychologischen Faktoren auf den Zweitspracherwerb darstellten. Dieses Modell beinhaltet folgende vier Klassen von Variablen: *social milieu*, *individual differences (intelligence, language aptitude, motivation etc.)*, *second language acquisition contexts (formal language training situations versus informal language experiences)* und *outcomes (linguistic – particular linguistic skill, linguistic knowledge, fluency etc; nonlinguistic – interest in using the language, open appreciation of the other language community, increased motivation etc)*. Das Modell von Gardner und Smythe ist eine dynamische Konstruktion, in der sich die einzelnen Faktoren gegenseitig beeinflussen. So bildet z.B. eine positive Motivation des Lerners zu der anderen Sprache eine gute Voraussetzung dafür, daß er schnelle Fortschritte in der Sprache macht. Gleichzeitig bringt seine immer bessere Kompetenz in der Zweitsprache dem Schüler Erfolgserlebnisse im Umgang mit dieser Sprache, was wiederum eine steigende Motivation zum weiteren Lernen der Zweitsprache bewirkt.

In Anlehnung an das Modell von Gardner und Smythe sowie an die Arbeiten von D. Larsen-Freeman und M. Long (1991), K. Kuhs (1989) und J. Arabski (1997) möchte ich im folgenden die Rolle der einzelnen sozialpsychologischen Faktoren im Zweitspracherwerb kurz besprechen. Für meine weiteren Überlegungen scheint es mir relevant zu sein, die Faktoren auch in vier Gruppen aufzuteilen, und zwar diskutiere ich im weiteren die Einflüsse von gruppenspezifischen (sozialen) Faktoren, von Einstellungen und Motivationen, von Kontakten mit der anderen Sprache und Kultur und von individuellen Faktoren auf den Prozeß des Zweitspracherwerbs. Zu den gruppenspezifischen Faktoren gehören vor allem der soziokulturelle und sozioökonomische Status der beiden ethnischen Gruppen sowie die Relationen zwischen den beiden Gruppen. Die gegenseitigen Verhältnisse der beiden ethnischen Gruppen –

vor allem die Dominanz einer der Gruppen über die andere und das damit zusammenhängende relative Prestige der einen Sprache – beeinflussen stark die Einstellungen der Gruppenmitglieder zu den beiden Sprachen und Kulturen und resultieren in verschiedenen Arten von Motivationen, die andere Sprache und Kultur kennen zu lernen. Die Motivationen werden in der Zweitsprachenerwerbsforschung traditionell zu den individuellen Variablen gezählt. Ich möchte sie jedoch gesondert besprechen, weil sie sich im Gegensatz zu anderen individuellen Eigenschaften des Menschen wie Intelligenz oder Sprachbegabung sozusagen „von außen“ beeinflussen oder gestalten lassen. Die Motivationen spiegeln sich in der Bereitschaft wider, Kontakte zu Vertretern der anderen Gruppe aufzunehmen und zu pflegen, welche für die weitere erfolgreiche Entwicklung der Kompetenz in der Zweitsprache auch eine ausschlaggebende Rolle spielen. Zu individuellen Faktoren werden vor allem solche gezählt, die sich direkt aus der Persönlichkeit des Lerners ergeben.

Die Bedeutung von allen oben genannten Einflußvariablen im Prozeß des Zweitsprachenerwerbs versuche ich im folgenden zu skizzieren:

3.3.3. Gruppenspezifische Faktoren

Wie oben schon erwähnt, ist in der modernen Bilingualismusforschung die Überzeugung weit verbreitet, daß man die mit dem Bilingualismus verbundenen Phänomene nicht losgelöst vom sozialen Kontext, in dem der Zweitsprachenerwerb stattfindet, diskutieren kann. Für manche Forscher (wie z.B. J. Macnamara 1973, 1976, hier in K. Kuhs 1989: 24) sind die sozialen Bedingungen des Spracherwerbs und der Lernkontext ausschlaggebend dafür, wie schnell und wie gut ein Individuum eine Zweitsprache lernt.

Die Überlegungen über die Auswirkungen von sozialen Faktoren auf den individuellen Zweitsprachenerwerb werden in der modernen Zweitsprachenerwerbsforschung stets im Bezug auf eine Situation unternommen, in der zwei ethnische Gruppen im Rahmen einer Gesellschaft koexistieren und in der Mitglieder der einen Gruppe die Sprache und Kultur der anderen Gruppe kennenlernen sollten. Dabei werden verschiedene Einflußvariablen genannt, die die gegenseitigen Relationen der beiden Gruppen prägen und bestimmen. Zu den wichtigsten sozialen oder gruppenspezifischen Faktoren zählt man den sozioökonomischen und soziokulturellen Status der beiden Gruppen und die damit einhergehende eventuelle Dominanzposition einer der beiden Gruppen; die Reaktionen von einzelnen Gruppenmitgliedern auf den Kontakt mit der anderen Gruppe – z.B. die Angst, die eigene ethnische und kulturelle Identität zu verlieren, oder der Wunsch, sich der anderen Gruppe vollständig anzupassen; das relative Prestige der beiden Sprachen und Kulturen, das sich in der Medienlandschaft und im Schulwesen widerspiegelt⁷⁷.

Es wird angenommen und in vielen Untersuchungen bestätigt (vgl. J. Cummins 1982, 1992, T. Skutnabb-Kangas 1987), daß eine günstige soziale Situation, in der

⁷⁷ vgl. dazu die „*social factors*“ von J. H. Schumann 1976, 1986 in K. Kuhs 1989: 13f., vgl. auch J. Arabski 1997: 52f.

diejenige Gruppe, die die Zweitsprache (L2) lernen will, nicht von der L2-Gruppe dominiert ist, in der die eigene Sprache (L1) einen hohen Stellenwert in der Gemeinschaft hat und in der die L1-Gruppe einen hohen sozioökonomischen und kulturellen Status genießt, ausgesprochen gute Voraussetzungen für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb schafft. Und umgekehrt: Eine ungünstige soziale Lage der L1-Gruppe gegenüber der L2-Gruppe könnte sich äußerst negativ auf die zweitsprachlichen Leistungen der L1-Gruppenmitglieder auswirken.

Die gegenseigen Relationen zwischen den beiden ethnischen Gruppen und die daraus resultierenden sozialen Kontakte – ihre Art und Qualität – bilden eine wichtige Einflußvariable im Prozeß des Zweitspracherwerbs auch aus dem Grund, daß sie eine bedeutende Quelle für die Entstehung von Einstellungen zur anderen Sprache, Kultur und gegenüber anderssprachigen Menschen sowie von Motivationen zum Erlernen und zum Gebrauch der Zweitsprache sind.

3.3.3.2. Einstellungen und Motivationen

Das steigende Interesse an der Erforschung der Frage nach einem Zusammenhang zwischen Motivationen und Leistungen in der Zweitsprache läßt sich in der Bilingualismusforschung seit Ende der 50er Jahre beobachten. Die ersten Studien auf diesem Gebiet entstanden in Kanada und sind vor allem mit den Namen W.E. Lambert und R.C. Gardner verbunden. Ihre Arbeit aus dem Jahre 1972 faßt die Ergebnisse der Forschung in diesem Bereich zusammen und gilt in der Psycholinguistik immer noch als maßgebend⁷⁸.

Lambert, Gardner und ihre Mitarbeiter fanden in ihren Untersuchungen eine eindeutige Bestätigung ihrer These, daß Lerner mit einer ausgeprägten positiven Motivation gegenüber der zu lernenden Sprache und Kultur sehr gute Leistungen in dieser Sprache erbringen. Als entscheidend für den Zweitspracherwerb und –gebrauch gilt der Faktor „Motivation“ aus verschiedenen Gründen: Motivierte Lerner sind eher bereit, Anstrengung, Zeit, Ausdauer für das Sprachenlernen aufzubringen als weniger motivierte; sie suchen eher als andere Gelegenheiten, die zu lernende Sprache zu gebrauchen, was sich positiv auf ihre Kontakte mit anderssprachigen Menschen und ihre Kommunikation auswirkt.

Die positive bzw. negative Motivation der Zweitsprachenlerner hängt eng mit ihren Einstellungen zu der Zweitsprache, zu der anderen Kultur sowie zu den muttersprachlichen Benutzern der Zweitsprache zusammen. Eine hohe Korrelation zwischen negativen Vorurteilen und Stereotypen gegenüber der anderen ethnischen Gruppe und einer niedrigen Motivation, die Sprache dieser Gruppe zu erlernen, genauso wie eine hohe Korrelation zwischen einer aufgeschlossenen, positiven Haltung gegenüber der fremden Gruppe und einer ausgeprägten positiven Motivation, wurde in vielen modernen Untersuchungen belegt – eine Übersicht der Forschung auf diesem Gebiet findet sich z.B. bei K. Kuhs (1989: 23f.). Gardner postuliert sogar

⁷⁸ zur Geschichte der Forschung zur Motivation siehe auch R. C. Gardner 1991: 44f.

die These, daß die Einstellungen zu der anderen Gruppe, ihrer Sprache und Kultur, die wichtigste Quelle von Motivationen sind (R. C. Gardner 1991: 49). Vor diesem Hintergrund erscheint die Frage nach der Entstehung von positiven bzw. negativen Einstellungen sowie nach ihrer eventuellen Beeinflussung und Gestaltung als für die Bilingualismusforschung von erstklassiger Bedeutung.

Als die wichtigsten Quellen von Einstellungen werden soziale Relationen und die Art der Kontakte zwischen den beiden ethnischen Gruppen angesehen, die aus politischen, ökonomischen, historischen und kulturellen Gegebenheiten resultieren und von diesen geprägt sind. Zu anderen wichtigen Quellen von Einstellungen werden außerdem auch noch die Lernsituation, die Meinungen von Gleichaltrigen und die Erfahrungen in Kontakten mit der anderen Gruppe hinzugerechnet⁷⁹.

Eine bedeutende Rolle bei der Herausbildung von kindlichen Einstellungen zur Zweitsprache fällt auch den Eltern zu. Wenn sie selber das Zweitsprachenlernen des Kindes bzw. seine bilinguale Erziehung befürworten und ihrerseits seine Entwicklung aktiv fördern und unterstützen, tragen sie dazu bei, daß das Kind positive Einstellungen zum Sprachlernen entwickelt, die sich wiederum in seinen positiven Motivationen und guten Leistungen in der Zweitsprache widerspiegeln. Und umgekehrt: Wenn die Eltern das Erlernen der Zweitsprache durch das Kind als eine Drohung für die kindliche Entwicklung oder seine eigene ethnische Identität ansehen, vermitteln sie dem Kind negative Einstellungen zur anderen Sprache und Kultur⁸⁰. Die Rolle der elterlichen Unterstützung der bilingualen Entwicklung des Kindes sowohl im Bezug auf eine bilinguale Familie als auch im Bezug auf eine bilinguale schulische Erziehung des Kindes wird insbesondere in den Arbeiten von kanadischen Autoren erörtert (z.B. W.E. Lambert 1997: 20f.). Ihren Untersuchungsergebnissen zufolge benötigen die Kinder unbedingt eine entsprechende Atmosphäre in der Familie, wenn sie eine integrative Einstellung gegenüber der zweitsprachlichen Gemeinschaft entwickeln sollten. Die Bezeichnung „*integrativeness*“ oder „*integrative motive*“ spielt in den kanadischen Konzepten der bilingualen Entwicklung und des Zweitsprachenerwerbs eine besonders wichtige Rolle. Es wird in der Literatur von integrativen Einstellungen, integrativer Motivation und integrativer Orientierung gesprochen.

Gardner und Lambert (1972) erarbeiteten im Rahmen ihrer Forschung zu Einstellungen und Motivationen im Zweitsprachenerwerb Instrumente zur Erhebung der Motivationswerte, dank derer es ihnen möglich war, zwischen der Motivationsstärke und dem Motivationsziel zu unterscheiden. Die Motivationsstärke zeigt sich im Ausmaß an Anstrengung und Mühe, die ein Lerner bereit ist aufzubringen, um die Zweitsprache zu erlernen. Wenn es sich um das Motivationsziel handelt, so trennen die Autoren zwischen zwei Arten von Motivationen für den Zweitsprachenerwerb. Mit der Bezeichnung „*integrative Motivation*“ ist das Ziel des Zweitsprachenlernens verbunden, mit der anderssprachigen Gemeinschaft zu kommunizieren, sich ihr zu nähern und sich eventuell integrieren zu können. Die „*instrumentelle Motivation*“

⁷⁹ vgl. z.B. D. Larsen-Freemann/ M. Long 1991: 178–180, R. C. Gardner 1991: 49.

⁸⁰ vgl. W.E. Lambert 1977: 20f., J. Aleemi 1991: 110 u. 132, K. Kuhs 1989: 32, P. Graf 1987: 90 u.a.

bezeichnet dagegen den Wunsch des Lerners, die Zweitsprache so gut zu beherrschen, daß sie bestimmten Zwecken – z.B. dem schulischen oder beruflichen Erfolg – dient. Integrative Motivation ist nicht mit der integrativen Orientierung gleichzusetzen, d.h. mit dem Wunsch, zur anderen Gruppe dazu zu gehören. Integrative Orientierung beinhaltet also mehr als die integrative Motivation, eine andere Sprache zu erlernen, um mit der anderen Gruppe kommunizieren zu können und um auf diese Weise „integriert“ zu werden. Gardner und Lambert stellten in ihren Untersuchungen weiter fest, daß eine integrative Motivation im allgemeinen zu besseren Leistungen und zum besseren Erfolg im Zweitspracherwerb führt. Obwohl ihre Ergebnisse in mehreren anderen Studien Bestätigung fanden⁸¹, wird in der modernen Bilingualismusforschung dennoch die Ansicht vertreten, daß erstens eine integrative Motivation nicht automatisch mit einer hohen Kompetenz in der Zweitsprache korreliert und daß zweitens eine instrumentelle Motivation zu einem guten Erfolg im Zweitspracherwerb führen kann. Mehrere neuere Untersuchungen belegen die These, daß beide Motivationsziele sich gleichermaßen einflußreich auf den Zweitspracherwerb auswirken können⁸².

Für den Zweitspracherwerb und -gebrauch bedeutsam sind nicht nur Einstellungen der Lernenden gegenüber der anderen ethnischen Gruppe, sondern auch ihre Einstellung zur eigenen Sprache und Kultur. In W.E. Fthenakis (1985: 276f.) findet sich eine Zusammenstellung mehrerer Studien, durch deren Resultate belegt werden kann, daß sich positive Einstellung zur eigenen ethnischen Gruppe auf die Kompetenz in beiden Sprachen positiv auswirkt (vgl. die Interdependenz-Hypothese von J. Cummins 1982: 1992 im Kap. 3.3.2.).

3.3.3.3. Kontaktausmaß und Kontaktqualität

Wie wichtig Kontakte zu muttersprachlichen Vertretern einer anderen, der zu erlernenden Sprache und Kultur sind, muß man nicht betonen. Kontakte schaffen Kommunikationssituationen und Sprechkanäle, die den Einsatz und die Weiterentwicklung der Zweitsprache (Fremdsprache) erforderlich machen und fördern. Viele moderne Untersuchungen in der Bilingualismusforschung dokumentieren überzeugend die These, daß je größer die Bereitschaft ist, Kontakte zur anderen Sprachgemeinschaft aufzunehmen, und je größer der Ausmaß dieser Kontakte ist, desto besser kann sich die andere Sprache entwickeln⁸³. Obwohl die meisten Untersuchungen eine Situation betreffen, in der Sprecher der einen Sprache im Lande der anderen Sprache in Kontakt mit Menschen und Medien treten, sind die Ergebnisse auch für andere Lernsituationen evaluierbar. Auch Lerner einer Zweitsprache (Fremdsprache), die diese Sprache im eigenen Land erwerben, versprechen bessere Leistungen

⁸¹ eine Übersicht der Studien findet sich bei U. Schönplflug (1977: 141f.).

⁸² J. Arabski 1997: 53, eine Übersicht der Studien – K. Kuhs 1989: 30f.

⁸³ eine Übersicht der Untersuchungen in diesem Bereich aus dem amerikanischen und europäischen Raum präsentiert K. Kuhs (1989: 17f.), vgl. auch P. Graf (1987: 82).

vorzubringen, wenn ihnen der Kontakt mit der „lebendigen Sprache“ gewährleistet wird.

Besonders im Falle von kleineren Kindern, die meistens besonders kontaktfreudig sind und bei denen andere Faktoren, die bei Erwachsenen ausgeprägter sind, wie Angstgefühle oder Hemmungen, eine geringere Rolle spielen, sind Kontakte zu Menschen der anderen Sprachgemeinschaft auf jeden Fall zu kreieren. Viele Bilingualismusforscher unterstreichen die Tatsache, daß im kindlichen Spracherwerb – also auch im Zweitsprachenerwerb - die Interaktion mit Erwachsenen eine zentrale Rolle spielt (E. Oksaar 1987b: 184); nicht weniger wichtig sind aber auch kindliche Kontakte zu gleichaltrigen Anderssprachigen, von denen die Kinder die andere Sprache noch effektiver und schneller lernen können (L. Arnberg 1987: 83). Entscheidend scheint dabei die kindliche Bereitschaft zu sein, Freundschaften mit anderen Kindern zu schließen. Eine engere persönliche Beziehung zu einer anderssprachigen Person (auch einer erwachsenen Person) schafft nämlich eine bessere Kontaktqualität – eine Variable, die sich neben dem Kontaktausmaß als eine bedeutende Einflußgröße herausstellt. In manchen Fällen scheint eine affektive Bindung an eine (anderssprachige) Person im Zweitsprachenerwerb noch mehr bewirken zu können als ein quantitativ umfangreicher Kontakt zu der anderen Sprache selbst (K. Kuhs 1989: 21).

Nichtsdestoweniger ist im Prozeß des Zweitsprachenerwerbs der Einsatz von fremdsprachlichen Medien nicht zu unterschätzen. K. Kuhs (1989: 18) berichtet in diesem Zusammenhang von Untersuchungen, die belegen, daß das Vorlesen von Büchern und der Fernsehkonsum einen positiven Einfluß auf die kindlichen Leistungen in der Zweitsprache ausüben.

Es wäre natürlich falsch zu behaupten, daß der Kontaktausmaß und die Kontaktqualität alleine die ausschlaggebende Relevanz für die sprachliche Entwicklung haben. Die Herstellung und Pflege der Kontakte zu Mitgliedern der anderen Sprachgemeinschaft sowie der Zugang zu anderssprachigen Medien spielen bestimmt eine wichtige, aber lediglich unterstützende Rolle im Zweitsprachenerwerb, wie es auch die oben erwähnten Untersuchungsergebnisse zeigen. Die Kontaktvariable als ein einflußreicher Faktor im Zweitsprachenerwerb bedarf noch weiterer systematischer Untersuchungen. Als besonders interessant erscheint in diesem Zusammenhang die Klärung der Phänomene, die mit der Wechselwirkung zwischen der Intensität und Qualität der Kontakte zu anderssprachigen Menschen und den Einstellungen und Motivationen, die sich aus den Erfahrungen im Umgang mit der anderen Sprache und Kultur ergeben, zusammenhängen.

3.3.3.4. Individuelle Faktoren

Die Rolle der individuellen Faktoren im Zweitsprachenerwerb (und im Fremdsprachenlernen) wird in der Bilingualismusforschung im Zusammenhang mit der Beobachtung diskutiert, daß manche Lerner eine Zweitsprache (Fremdsprache) trotz ungünstiger sozialer Bedingungen gut und schnell lernen können und auch daß manchmal die Zweitsprache (Fremdsprache) trotz optimaler Lernbedingungen nicht

so gut erworben wird (K. Kuhs 1989: 44). Diese Beobachtung läßt also vermuten, daß es in der Persönlichkeit des Lerners liegende Faktoren geben muß, die den Zweitsprachenerwerb (Fremdsprachenerwerb) beeinflussen. Obwohl die Relevanz von Persönlichkeitsfaktoren in der Bilingualismusforschung erkannt worden ist, fehlt es immer noch an Untersuchungen, die eindeutige empirische Beweise für den Ausmaß des Einflusses der oben genannten Faktoren auf den Zweitsprachenerwerb liefern. Überlegungen zu diesem Thema werden zusätzlich auch dadurch erschwert, daß es keine einheitliche Terminologie in diesem Bereich gibt und daß verschiedene Autoren unterschiedliche Begriffsbezeichnungen anwenden, ohne sie eindeutig zu definieren oder eine befriedigende Abgrenzung der einzelnen Komponenten zu unternehmen (vgl. K. Kuhs 1989: 45).

Eine Liste der Faktoren, die als individuelle Faktoren oder Persönlichkeitsfaktoren aufzufassen sind, präsentieren u.a. K. Kuhs (1989: 44f.), J. Arabski (1997: 89f.) und D. Larsen-Freeman / M. Long (1991: 167f.). Darunter nennen sie vor allem solche Variablen wie Sprachbegabung (D. Larsen-Freeman/ M. Long 1991: 167, J. Arabski 1997: 92f., H. Wode 1995: 33f.), Empathiefähigkeit (K. Kuhs 1989: 45, D. Larsen-Freeman/ M. Long 1991: 184), Introvertiertheit versus Extrovertiertheit (K. Kuhs 1989: 46, D. Larsen-Freeman/ M. Long 1991: 184), die Bereitschaft, Risiko einzugehen (K. Kuhs 1989: 46, D. Larsen-Freeman/ M. Long 1991: 184), „*cognitive style factors*“ (K. Kuhs 1989: 47f., D. Larsen-Freeman/ M. Long 1991: 192, Arabski 1997: 89f.), Ambiguitätstoleranz (K. Kuhs 1989: 45), „*learning strategies*“ (D. Larsen-Freeman/ M. Long 1991: 199) und das Gedächtnis (D. Larsen-Freeman/ M. Long 1991: 203, J. Arabski 1997: 100f.). Die Autoren diskutieren in ihren Arbeiten den Einfluß der individuellen Faktoren auf den Erfolg bzw. Mißerfolg im Zweit- und im Fremdsprachenerwerb. Für diese Arbeit scheint jedoch eine ausführliche Diskussion aller dieser Faktoren nicht von primärer Bedeutung zu sein, weil sich die Überlegungen insbesondere auf ältere Schüler mit ausgebildeter und gefestigter Persönlichkeit beziehen. Mit dem fortschreitenden Alter und mit der fortschreitenden kognitiven und emotionalen Entwicklung spielen diese Faktoren eine immer wichtigere Rolle, während bei Kindern im Kindergartenalter, bei denen die Persönlichkeit und Identität erst im Entstehen ist, die Überlegung von einer Wechselwirkung zwischen Zweisprachigkeit und Persönlichkeit von einem anderen Standpunkt aus relevanter zu sein scheint. Man sollte sich nämlich vielleicht nicht allzu sehr auf die Bedeutung von Persönlichkeitsfaktoren im Spracherwerbsprozeß konzentrieren, sondern überlegen, wie sich die Erfahrungen, die die Kinder im Zusammenhang mit der Begegnung mit einer anderen Sprache und Kultur machen, auf die Entwicklung ihrer Emotionen und ihrer Identität auswirken können. Zu diesem Thema gibt es eine umfangreiche Literatur. Ich möchte jedoch dieses Problem nur kurz ansprechen, weil die meisten Arbeiten Probleme betreffen, die für diese Arbeit nicht zutreffen, und zwar die Auswirkungen der Bilingualität und Bikulturalität auf die emotionale Entwicklung und auf die Identitätsentwicklung von Migrantenkindern, die eine fremde Sprache und Kultur in einer völlig anderen Situation erleben als die Kinder, die die Adressaten meines Projektes sind⁸⁴.

⁸⁴ ausführlich zu diesem Problem siehe z.B. K. Dorfmueller-Karpusa 1993, H.-Ch. Thalmann 1996, J. Aleemi 1991: 129f.

3.3.3.5. Abschließende Bemerkungen

Daß sich soziale und psychologische Faktoren auf den Lernerfolg in der Zweitsprache auswirken, kann aufgrund der bisherigen Erkenntnisse der Bilingualismusforschung als erwiesen gelten. Zwischen den einzelnen sozialpsychologischen Einflußvariablen besteht eine starke Wechselwirkung: Besonders ausführlich wird der Zusammenhang zwischen dem Status der Zweitsprache und der zweitsprachlichen Gemeinschaft, den Einstellungen und Motivationen für den Erwerb und Gebrauch der Zweitsprache und dem Erfolg in der Entwicklung der zweitsprachlichen Kompetenz diskutiert.

Obwohl die Relevanz der oben besprochenen Variablen, der sozioökonomischen und soziokulturellen Situation der beiden betreffenden Gruppen, der gegenseitigen Relationen, des Kontaktausmaßes und der Kontaktqualität, der Einstellungen, Motivationen und anderen individuellen Faktoren für den Zweitspracherwerb überzeugend und vielfach dokumentiert ist, bleiben in diesem Bereich noch viele Fragen offen. K. Kuhs (1989: 227) warnt aufgrund von ihren eigenen Untersuchungsergebnissen vor der Annahme einer automatischen Korrelation zwischen z.B. positiven Einstellungen oder einer integrativen Motivation und einem ausgeprägten Kontakt zur Zweitsprache einerseits und guten Sprachleistungen andererseits. Eingehender untersucht werden müssen auch Unterschiede im Ausmaß des Einflusses der oben genannten Variablen zwischen einem natürlichen Zweitspracherwerb und einer formellen Unterrichtssituation sowie zwischen dem kindlichen und erwachsenen Spracherwerb. J. Arabski (1997: 52f.) vertritt z.B. die Meinung, daß im Zusammenhang mit einem Fremdsprachenunterricht überhaupt keine Rede von integrativen Einstellungen oder integrativer Motivation sein kann, weil die Lerner einer Fremdsprache in der Schule zumindest am Anfang des Lernprozesses über gar keine oder über zu wenige Kenntnisse der anderssprachigen Gemeinschaft verfügen. Die Einflußgröße „Kontaktausmaß und -qualität“ spielt unter solchen Bedingungen daher auch eine geringe Rolle. Mit dieser Meinung könnte man aus dem Grund polemisieren, daß gerade in der heutigen Welt durch einen freien Zugang zu fremdsprachlichen Medien – vor allem amerikanischen Filmen und Musik – in vielen Fällen eben der Wunsch, der für den Lerner interessanten Kultur und Gemeinschaft näher zu kommen (integrative Motivation) der Grund für die Unternehmung eines Lernprozesses sein könnte.

Wenn es um die kindlichen Motivationen für den Zweitspracherwerb geht, so scheinen für viele Bilingualismusforscher (z.B. J. Macnamara 1973, 1976, hier nach K. Kuhs 1989: 24, vgl. auch J. Arabski 1991: 91) die Einstellungen zur anderen Sprache und Kultur nur einen geringen Einfluß auf das Zweitsprachenlernen zu haben. Die Kinder entwickeln nämlich aufgrund ihres Bedürfnisses nach Zugehörigkeit über soziale und ethnische Grenzen hinweg eine natürliche Offenheit gegenüber anderen Menschen – insbesondere gegenüber Gleichaltrigen. Sie gehen auf sie bereitwillig zu, weil sie mit ihnen kommunizieren wollen, ohne dabei Angstgefühle oder Hemmungen zu empfinden. Die Variable „Einstellungen“ wird vom Faktor „Notwendigkeit“ übertroffen. Erst mit der Zeit und aufgrund von ihren Erfahrungen im Umgang mit der anderen Sprache und mit anderssprachigen Menschen entwickeln sie ihre eigenen Meinungen und Einstellungen ihnen gegenüber. Sie übernehmen auch unter Umständen, z.B. nach enttäuschenden Erlebnissen, die Vorurteile der Erwachsenen – deswegen ist hier die offene Haltung und die unterstützende Rolle der kindlichen Bezugspersonen (Eltern) von großer Bedeutung.

4. Auswertung einiger Programme der bilingualen Erziehung von Kindern im Kindergartenalter

4.1. Projekt *Englischunterricht für Kinder*

Als Beispiel für einen frühen traditionellen Fremdsprachenunterricht dient hier ein Englischkurs, der von der Evangelischen Gemeinde in Wien, im 21. Bezirk, organisiert wird. Die Beobachtungen und Hospitationen dieser Kindergruppe wurden im November 1997 durchgeführt. An diesem Projekt nehmen 5 Kinder im Alter von 6 Jahren teil. Sie besuchen eine Vorbereitungs-klasse in der Schule, haben aber seit zwei Jahren im Kindergarten nach demselben Prinzip Englisch gelernt. Die Muttersprache aller Kinder ist Deutsch. Sie treffen sich ein Mal pro Woche, am Nachmittag. Die Unterrichtssequenz dauert eine halbe Stunde. Die Grundlage für diesen Sprachunterricht bildet ein multimedialer Englischkurs für Kinder (Videokassetten, Lernbücher, Arbeitsbücher, Bilder, Ausschneidetafeln, Spiele und Zubehör – der sogenannte Spielkoffer), der auf der erfolgreichen Sendung „Sezam Street“ basiert. Die Kinder werden aufgefordert, zu Hause (mit Hilfe der Eltern) die Videoaufnahmen anzusehen und Aufgaben zu machen, der Unterricht dient lediglich der Wiederholung und Einübung bestimmter Strukturen und Ausdrücke. Dies geschieht durch gemeinsames Spielen, Singen und andere Aktivitäten im Unterricht. Die Grammatik im Sinne der Erklärung von fremdsprachlichen Gegebenheiten ist kein Unterrichtsgegenstand. Es werden den Kindern auch sonst keine Erklärungen in der deutschen Sprache angeboten. Die Lehrerin ist eine Amerikanerin, die nur wenig Deutsch spricht, deshalb vollzieht sich die gesamte Interaktion mit den Kindern im Unterricht ausschließlich auf Englisch. Das Ziel dieses Projektes ist keine Zweisprachigkeit der Kinder, sondern, ähnlich wie im traditionellen schulischen Unterricht, das Beherrschen vom gegebenen Sprachmaterial in einem bestimmten Umfang und auf einem bestimmten Niveau.

Auswertung des Projekts

Die Kinder sollten im Rahmen dieses Projektes sowohl rezeptive als auch produktive Fertigkeiten im Englischen entwickeln. Da aber der Kontakt mit der Fremdsprache zeitlich äußerst begrenzt (auch unter Berücksichtigung der Zeit, die die Kinder zu Hause der Fremdsprache widmen) und die Interaktion mit der Lehrerin auf eine Anzahl typischer Situationen beschränkt ist, erwerben die Kinder tatsächlich vielmehr Fähigkeiten im rezeptiven Bereich. Sie verstehen alles, was die Lehrerin von ihnen verlangt, wiederholen sogar manchmal spontan einzelne Vokabeln aus ihren Äußerungen, ihre Fragen beantworten sie aber entweder mit kurzem „yes“ und „no“ oder auf Deutsch, obwohl sie genau wissen, daß die Lehrerin diese Sprache nur wenig versteht. Die Lehrerin ist während der Unterrichtsstunde sehr aktiv und versucht, die Kinder auch aktiv zu beschäftigen – sie bleiben durchaus nicht die ganze Zeit im Stuhl sitzen. Jedoch trotz der angestregten Bemühung der Lehrerin, die Aufmerk-

samkeit und das Interesse der Kinder auf sich und auf sprachliche Aktivitäten zu lenken, haben die Kinder Schwierigkeiten, sich zu konzentrieren und mitzumachen. Es ist klar, daß der Lehrerin nur sehr wenig Zeit zur Verfügung steht und daß sie diese Zeit am effektivsten ausnutzen möchte. Deshalb wechselt sie alle paar Minuten die einzelnen Aktivitäten. Daraus ergibt sich aber der Eindruck, daß die Kinder sich diesem Tempo nicht immer anpassen können, sie würden gerne spielen, bräuchten aber viel mehr Zeit, um sich an das neue Spiel zu gewöhnen. Außerdem ist für die Kinder das Spiel selbst am attraktivsten und sie verstehen nicht recht, daß es dabei nicht um Gewinnen oder Verlieren, sondern um Übung fremdsprachlicher Elemente geht. Im Endeffekt beschränkt sich das produktive Sprachverhalten der Kinder, wenn überhaupt, auf die Wiederholung bekannter Sachverhalte, wie einzelner Wörter, Kinderreime und Liedertexte. Die Progression in der Entwicklung der englischen Sprache vollzieht sich äußerst langsam, die besten Ergebnisse lassen sich im Bereich der englischen Aussprache vermerken, die bei allen Kindern sehr gut ist.

4.2. Projekt *Englisch als Begegnungssprache*

Dieses Projekt wird seit 5 Jahren in Zusammenarbeit mit der Vienna Bilingual School in einem Kindergarten in Wien durchgeführt. Die Leiterin dieses Projektes ist Frau Haberhauer, auf deren Initiative das Projekt zustande gekommen ist.

Das Hauptziel der bilingualen Erziehung im Rahmen dieses Projektes ist die Förderung der Muttersprache der Kinder – also der deutschen Sprache. Damit ist gemeint, daß hier nicht die Bilingualität der Kinder im Vordergrund steht, sondern es vielmehr um das Vertrautmachen mit einer fremden Sprache (hier: Englisch) geht. Die fremde Sprache wird durch persönliche Beziehungen und durch Tätigkeiten vermittelt. Die fremdsprachliche Entwicklung der Kinder wird nicht gemessen im Sinne einer Leistungskontrolle. Das Ziel des Projektes ist lediglich die Erweckung und Förderung kindlicher Interessen und Begabungen. In dieser Hinsicht hat die Fremdsprache denselben Stellenwert in der Erziehung der Kinder wie Sport, Musik oder Kunst. Auch in diesen Bereichen werden die Kinder durch den Kindergarten gefördert.

Ein weiteres Ziel des Projektes ist die Gewinnung von erziehungspraktischen Erfahrungen, die für die optimale Gestaltung von sprachlichen Spezialkursen für Kindergärtner und Kindergärtnerinnen ausgewertet werden.

Gemäß den Voraussetzungen für dieses Projekt vollzieht sich die Hälfte der Sprachaktivitäten im Kindergarten in deutscher und die Hälfte in englischer Sprache. Dies gilt sowohl für die individuellen Interaktionssituationen zwischen den Kindern und den Betreuern als auch für gemeinsame Aktivitäten in der Gruppe. Die Kinder werden von zwei Kindergärtnerinnen betreut, von denen eine überwiegend auf Englisch und die andere auf Deutsch spricht. Die Betreuerinnen verständigen sich untereinander auf Englisch. Die Betreuerin, die die Kinder vorwiegend auf Englisch anredet, verlangt von ihnen nicht, daß sie auch in der Fremdsprache antworten. Die Kinder werden vielmehr ständig ermuntert, aber nicht gezwungen, in der Fremdsprache zu kommunizieren. Das hängt damit zusammen, daß einer der wichtigsten

Grundsätze für dieses Projekt ist, daß das Sicherheitsgefühl der Kinder im Vordergrund steht, und daß ihnen versichert wird, ihre Bedürfnisse und Gefühle in der Muttersprache ausdrücken zu können, so daß die Fremdsprache mit dem Wohlfühlen assoziiert wird.

An dem Projekt nehmen 27 Kinder teil, darunter 25 deutsche Muttersprachler, 1 bilinguales deutsch-amerikanisches Kind und 1 malaysisches Kind, das im Kindergarten zwei fremde Sprachen – Deutsch und Englisch – erwirbt. Die Kinder sind zwischen 3 und 6 Jahren alt und werden nicht in Altersgruppen aufgeteilt, so daß eine familienähnliche Situation entstehen kann, in der jüngere und ältere Kinder, genauso wie jüngere und ältere Geschwister in einer Familie, zusammen spielen und ihre Zeit verbringen.

Die Auswahl der Kinder für dieses Projekt erfolgt nach folgenden Kriterien: Die Eltern äußern den ausdrücklichen Wunsch, ihre Kinder zweisprachig zu erziehen und deklarieren gleichzeitig die Absicht, die Kinder weiter an dem Projekt „Vienna Bilingual School“ teilnehmen zu lassen. Außerdem spielen auch bestehende Kontakte und Freundschaften unter Kindern, die nicht in getrennte Gruppen aufgenommen werden sollten, eine Rolle als Auswahlkriterien.

An diesem Projekt sind hauptsächlich zwei Betreuerinnen und die Leiterin des Projektes beteiligt. Beide Betreuerinnen sind deutsche Muttersprachlerinnen mit ausgezeichneten Englischkenntnissen, die sie während einer Ausbildung in Österreich erworben haben. Zusätzlich müssen die Betreuerinnen Kindergärtnerinnen-Ausbildung nachweisen können und einen einjährigen intensiven Kindersprachkurs in Englisch absolvieren. In der Anfangsphase des Projektes betreuten auch englischsprachige Kindergärtnerinnen die Kinder. Diese Lösung erwies sich aber in der Praxis als nicht besonders gut, weil die Betreuerinnen nicht imstande waren, eine enge persönliche Beziehung zu den Kindern aufzubauen.

Außerdem werden die Kinder von zwei weiteren Personen betreut, die den Kindergarten in regelmäßigen Zeitabständen besuchen und für die Lösung eventueller Schwierigkeiten im Bereich der psychologischen und sozialen Entwicklung, sowie der sprachlichen Entwicklung der einzelnen Kinder zuständig sind.

Auswertung des Projektes

Kinder, die an diesem Projekt teilnehmen, entwickeln vor allem rezeptive Fähigkeiten in der Fremdsprache. Sie verstehen Englisch sehr gut, auf englische Anreden reagieren sie spontan auf Englisch, schalten aber in den meisten Fällen schnell wieder ins Deutsche um. Untereinander kommunizieren sie vorwiegend auf Deutsch. Dies ergibt sich wahrscheinlich aus der Tatsache, daß die Kinder genau wissen, daß beide Kindergärtnerinnen und auch alle Kinder in der Gruppe Deutsch können und daher kein Bedürfnis empfinden oder auch keinen Grund sehen, sich auf Englisch verständlich machen zu müssen. Aus organisatorischen Gründen ist es sehr schwer, das Prinzip der qualitativen und quantitativen Gleichheit und der personenbezogenen eindeutigen Trennung der beiden Sprachen einzuhalten. Wenn z.B. nur eine der Kindergärtnerinnen alleine die Kinder betreut, vollzieht sich die Kommunikation immer nur auf Deutsch. Aus diesem Grund ist es schwer, die Kinder von der Not-

wendigkeit des Gebrauchs der englischen Sprache in anderen Situationen zu überzeugen. Daher werden die englischen Sprachsituationen immer speziell eingeleitet und beschränken sich in der Praxis auf ausgewählte Spielsituationen in der ganzen Gruppe. In diesen Situationen, wenn die Regeln für die Kommunikation eindeutig definiert und von den Kindern akzeptiert werden, können sich die Kinder ohne Mühe auch auf Englisch verständigen. Dasselbe gilt auch für die Interaktionssituationen mit unbekanntem Personen, von denen die Kinder glauben, daß sie kein Deutsch beherrschen. Der Sprachgebrauch der Kinder im Kindergarten ist durch das häufige „code-mixing“ gekennzeichnet. Vor allem werden englische Objektamen für Spielsachen oder Tätigkeitsbenennungen in deutschen Sätzen gebraucht. Für die weitere Entwicklung der Kinder erweist sich das Projekt „Englisch als Begegnungssprache“ als äußerst fördernd. Die meisten Kinder werden während der ersten Schuljahre beobachtet und sprachlich weiter betreut. Sie haben nicht die geringsten Schwierigkeiten sowohl in der Alphabetisierung, die in den meisten Fällen auf Wunsch der Eltern in der deutschen Muttersprache erfolgt, als auch in der Entwicklung der englischen Sprache. Im Vergleich mit anderen Kindern, die im Kindergarten keinen oder nur einen begrenzten Kontakt zum Englischen hatten und in der Schule anfangen, diese Sprache zu lernen, weisen sie weniger Hemmungen und Lernschwierigkeiten auf. Sie haben auch weniger Angst vor Fehlern in der Fremdsprache, obwohl ihr Gebrauch des Englischen je nach dem Umfang der späteren Kontakte mit dieser Sprache nicht fehlerfrei bleibt. Die meisten Fehler beziehen sich auf den Bereich der Grammatik, besonders der Syntax, dafür entwickeln die Kinder eine ausgezeichnete Aussprache.

4.3. Projekt *Englisch als Verkehrssprache*

Im Rahmen dieses Projektes sind von mir zwei Kindergärten in Wien besucht worden. Im folgenden nenne ich einen von ihnen Kindergarten A und den anderen Kindergarten B. In beiden Kindergärten werden die Kinder nach dem Prinzip erzogen, das Anfang unseres Jahrhunderts von der italienischen Ärztin und Pädagogin Maria Montessori erarbeitet wurde. Das Hauptziel der Erziehung nach diesem Prinzip wird als Förderung der kindlichen Selbstständigkeit und Kreativität definiert. Die Kinder entwickeln sich durch die Interaktion mit anderen Kindern, durch Zuschauen und Zuhören, durch eigene Aktivitäten und durch selbständige Problemlösung. Die Aktivitäten der Kinder werden daher von Erwachsenen nicht „organisiert“, sondern man überläßt ihnen eine freie Wahl, womit sie sich beschäftigen wollen. Es wird ihnen von Erwachsenen auch keine Hilfe im Sinne einer Intervention bei der Lösung der Probleme angeboten. Kindliche Interessen werden vielmehr in konkreten Situationen aufgegriffen und von Erwachsenen gefördert.

Auch im Rahmen dieses Projektes ist die Zweisprachigkeit der Kinder nicht das Hauptziel der Erziehung. Der Stellenwert der beiden Sprachen ist in beiden Kindergärten jedoch anders. Während im Kindergarten A die englische Sprache in den meisten Fällen eine zusätzliche Sprache in der Entwicklung der Kinder darstellt, ist

im Kindergarten B die gezielte und intensive Förderung der englischen Sprache – der Muttersprache oder der stärkeren Sprache der meisten Kinder – eines der Hauptziele. Der Erwerb der deutschen Sprache wird hier als zusätzliches Ergebnis der Erziehung angesehen, dessen Vorteile in den Kommunikationssituationen außerhalb des Kindergartens genutzt werden können. Im folgenden konzentriere ich mich hauptsächlich auf den Erwerb des Englischen von nicht-englischsprachigen Kindern, weil diese Situation der Ausgangspunkt meiner Überlegungen bei der Erarbeitung eines Modells für bilinguale Erziehung in Polen darstellt. Die Förderung der Muttersprache der Kinder, die keine Umgebungssprache ist (Migrantenkinder, Diplomatinkinder u.a.) liegt daher außerhalb meines Interessenbereichs.

Im Projekt A erwerben die Kinder fremdsprachliche Kenntnisse (Englischkenntnisse) sozusagen „nebenbei“ in ihrer Entwicklung, obwohl die Fremdsprache durch gezielte Sprachübungen stark gefördert wird. Die Leistungen der Kinder werden nicht mit Hilfe von speziellen Testverfahren gemessen, sondern in der Durchführung gezielter Projekte, wie z.B. durch gemeinsames Theaterspielen. Englisch ist in diesem Projekt die Verkehrssprache im Kindergarten, das heißt, alle Interaktionssituationen mit den Betreuern und auch Spielsituationen vollziehen sich ausschließlich in der englischen Sprache. Das Sicherheitsgefühl der Kinder steht auch in diesem Projekt im Vordergrund. Damit ist vor allem gemeint, daß die Kinder im Ausdruck ihrer Bedürfnisse und Wünsche verstanden werden müssen. Das wird dadurch gewährleistet, daß einerseits alle an dem Projekt beteiligten Betreuerinnen die deutsche Sprache zumindest verstehen können und daß andererseits die natürliche Fähigkeit der Kinder, sich nonverbal ausdrücken zu können, ausgenutzt wird.

In Kindergarten A werden ca. 20 Kinder mit verschiedenen Muttersprachen betreut. Viele der Kinder sind von zu Hause her bilingual, wobei eine der Sprachen Deutsch und die andere entweder Englisch oder aber eine völlig andere Sprache (z.B. Malaysisch, Chinesisch oder Tamil) ist. Einige der Kinder sind sogar trilingual, sie haben keine deutschsprachigen Eltern, haben aber Deutsch in der weiteren Umgebung (andere Kindergärten, Sandkasten usw.) erworben. Bei der Aufnahme in den Kindergarten wird darauf geachtet, daß die deutsche Sprache bei den Kindern gut entwickelt ist, weil sie dann eine gute Basis für die richtige Entwicklung der Fremdsprache bildet. Es ist aber kein endgültiges Kriterium. In Kindergarten B sieht die Situation ein bißchen anders aus. Die Gruppe besteht aus ca. 50 Kindern, von denen die meisten auch bilingual oder multilingual sind, von denen aber mehr als die Hälfte kein Deutsch spricht. Die begrenzte Aufnahme von deutschsprachigen Kindern (früher 50 % zu 50%) wird dadurch begründet, daß anderenfalls die Vorherrschaft des Englischen als der Hauptkommunikationssprache unter den Kindern nicht gewährleistet werden konnte. In beiden Kindergärten werden die Kinder nicht in einzelne Altersgruppen aufgeteilt, was dem Prinzip der familienähnlichen sozialen Struktur im Kindergarten entspricht.

In Kindergarten A arbeiten drei Betreuerinnen, von denen eine gleichzeitig die Leiterin des Kindergartens ist. Außerdem wird kein zusätzliches Personal angestellt, so daß die Kindergärtnerinnen alle Tätigkeiten (z.B. Essen vorbereiten und servieren) selbst ausführen. Eine der Betreuerinnen ist finnische Muttersprachlerin, Deutsch ist ihre zweite und Englisch ihre dritte Sprache. Die zweite Betreuerin ist zweispra-

chig mit Tamil und Englisch aufgewachsen und versteht zusätzlich Deutsch. Die Leiterin ist geborene Engländerin, besitzt aber ausgezeichnete Deutschkenntnisse. In Kindergarten B sind 6 Betreuer beschäftigt, 5 von ihnen sind englische Muttersprachler und eine Betreuerin ist deutsche Muttersprachlerin. Eine Voraussetzung für die Einstellung als Kindergärtner oder Kindergärtnerin in beiden Kindergärten ist die Absolvierung einer speziellen Montessori-Ausbildung und ausgezeichnete Englischkenntnisse. Dabei muß Englisch nicht die Muttersprache der Betreuer sein. Ein spezieller Kurs in der Kindersprache ist nicht notwendig, einige Deutschkenntnisse sind gefragt, damit die Kinder, besonders in der Anfangsphase ihres Kindergartenbesuchs auch in ihrer Muttersprache verstanden werden können.

Auswertung des Projektem

Im Rahmen des Projektes „Englisch als Verkehrssprache“ entwickeln die Kinder in einer kurzen Zeit ausgezeichnete Englischkenntnisse sowohl im Bereich der rezeptiven als auch der produktiven Fähigkeiten. Die Kinder verstehen sehr gut, daß im Kindergarten eine andere Sprache verwendet wird als zu Hause und haben keine Schwierigkeiten, in Abhängigkeit von der Situation oder dem Gesprächspartner die eine oder die andere Sprache zu wählen. Untereinander kommunizieren die Kinder vorwiegend auf Englisch. Dies ergibt sich aber nicht aus dem Zwang, im Kindergarten lediglich die englische Sprache verwenden zu dürfen, sondern aus der Tatsache, daß die Kinder den Gebrauch dieser Sprache in diesem Kontext als natürlich empfinden. Selbst neu aufgenommene Kinder, die sich am Anfang nur in einem begrenzten Umfang auf Englisch ausdrücken können und die deutsche Sprache (in den meisten Fällen die Muttersprache oder die stärkere Sprache) verwenden, sind sehr schnell imstande, sich auf die Fremdsprache umzustellen. Wenn es um die intellektuelle Entwicklung der Kinder geht, so werden sie in ihren Interessen und in ihrem Willen, etwas Neues zu erfahren, gezielt gefördert. Die Kinder lernen buchstabieren, rechnen, zeichnen und musizieren, wenn sie Lust dazu zeigen. Dabei wird das individuelle Lerntempo jedes Kindes berücksichtigt. Die Fremdsprache dient als Instrument der Wissensvermittlung und als Förderungsmittel bei der Entwicklung kindlicher Kreativität und selbständigen Denkens. Da die gesamte Entwicklung der Kinder so erfolgreich verläuft, besteht keine Gefahr, daß die Entwicklung der Muttersprache vernachlässigt wird. Sie wird von den Eltern in häuslicher Umgebung und in anderen Situationen außerhalb des Kindergartens gefördert. Die eventuellen Mängel im Wortschatz, die sich daraus ergeben können, daß die Kinder im Kindergarten alle intellektuellen Aufgaben in der Fremdsprache lösen, werden in den ersten Schuljahren problemlos ausgeglichen. Die Kinder werden zwar in ihrer weiteren Entwicklung in der Schule nicht beobachtet, die Leiterinnen der beiden Projekte berichten aber aufgrund ihrer persönlichen Kontakte zu den Familien und eigener Erfahrungen, daß die Kinder keinerlei Lernschwierigkeiten in der Schule haben. Die einzige Schwierigkeit besteht darin, daß in der Schule die Intensität der Kontakte mit der englischen Sprache in vielen Fällen abnimmt, so daß die Kinder Englisch leicht vergessen können. Deshalb entscheiden sich viele Eltern, ihre Kinder weiterhin in eine internationale oder bilinguale Schule zu schicken, damit die sprachliche Entwicklung in beiden Sprachen gewährleistet werden kann.

5. Konzept einer bilingualen Erziehung für den polnischen Kindergarten

5.1. Bilingualer Unterricht in Polen

Das im folgenden dargestellte Konzept einer bilingualen Erziehung im polnischen Kindergarten basiert auf den Prinzipien der kanadischen Immersionsprogramme sowie einiger europäischer Projekte, die im Kapitel 3.2.2.2. und im Kapitel 4 beschrieben wurden.

Die Bestimmung der spezifischen Zielsetzungen, der Zielgruppe und der methodisch-didaktischen Voraussetzungen sowie die Auswahl von Sprachen, Unterrichtsmaterialien und -inhalten werden an den polnischen sozio-kulturellen Kontext angepaßt.

Die Adressaten des folgenden Projektes sind monolinguale polnische Kinder, die eine weitere Sprache lernen sollten, etwa Englisch, Deutsch oder Französisch. Kinder sprachlicher Minderheiten, die schon lange in Polen heimisch sind, Polnisch als ihre Muttersprache oder ihre dominante Sprache beherrschen und die Sprache ihrer Vorfahren lernen sollten, wie z.B. Vertreter der deutschen Minderheit in Schlesien, sowie Migrantenkinder, die erst seit kurzer Zeit in Polen leben und entweder ihr Polnisch oder ihre Muttersprache lernen bzw. verbessern sollten, werden hier nicht berücksichtigt. Der Zweitsprachenunterricht für diese Lernergruppen bedarf spezieller Strukturen und Methoden, die hier außer acht gelassen werden müssen.

Das Konzept der bilingualen Erziehung in einem Kindergarten stützt sich auf das organisatorische Prinzip, das mit dem Stichwort „bilingualer Unterricht“ oder „bilingualer Bildungsgang“ bezeichnet werden kann. In der ganzen Welt etablierten sich zahlreiche Projekte zur bilingualen schulischen Ausbildung und einige zur bilingualen kindlichen Erziehung, die sich aus den Überlegungen über eine quantitativ und qualitativ optimierte Vermittlung von fremdsprachlichen und interkulturellen Kenntnissen ergaben. Einige solcher Überlegungen, wie der Anstieg der wöchentlichen Stundenzahl in der Schule, die Verlängerung der schulischen Ausbildung um ein zusätzliches Jahr oder die Erweiterung der Fremdsprachenunterrichts auf Kosten anderer Sachfächer, erwiesen sich in der Praxis als unrealistisch oder gar unmöglich (vgl. H. Wode 1995: 10, I. Huibregste 1994: 137). Verschiedene Projekte zur bilingualen Erziehung und Schulbildung stellten angesichts der oben genannten Schwierigkeiten eine sehr gute alternative Lösung dar. Sie werden auch tatsächlich in vielen Ländern als eine solche Alternative offiziell anerkannt (R. de Cilia 1994: 11, I. Huibregste 1994: 137).

Schulen, die zweisprachige Bildungsgänge anbieten, entstehen und expandieren seit Ende der 60er Jahre sowohl in Amerika (z.B. Kanada) als auch zunächst in Westeuropa und dann seit Anfang der 90er Jahre auch in Mittel- und Osteuropa. Dies gilt auch für Polen (vgl. J. Przybylska-Gmyrek 1997: 18). In Polen werden seit dem Schuljahr 1991/1992 bilinguale Bildungsgänge in allgemeinbildenden Oberschulen errichtet. Die organisatorischen und programmäßigen Strukturen der zwei-

sprachigen Ausbildung in Polen, die bisherigen Erfahrungen und Beobachtungen sowie einige Schlußfolgerungen, die sich aus der noch nicht sehr langen Praxis des bilingualen Unterrichts in polnischen Gymnasien ergeben, werden im Beitrag von J. Przybylska-Gmyrek (1997) eingehend beschrieben. Trotz einiger nicht zu übersehender Schwierigkeiten bei der Organisation und Durchführung eines bilingualen Bildungsganges, die sich aus den begrenzten Möglichkeiten der Beschäftigung von fachkundigen und zugleich sprachlich kompetenten Lehrkräften, aus der Auswahl von geeigneten Sachfächern, aus dem beschränkten Zugang zu fremdsprachlichen Unterrichts- und Hilfsmaterialien ergeben, wird in den oben genannten Ausführungen ein voller Erfolg des bilingualen Unterrichts dokumentiert. Die polnischen Schüler in den bilingualen Bildungsgängen erzielen im allgemeinen gute und sehr gute Leistungen beim Abitur (in den Sachfächern und in der Muttersprache, dem Polnischen) und erreichen zugleich ein hohes Kompetenzniveau in der Fremdsprache, das mit entsprechenden Zertifikaten der jeweiligen Staaten belegt wird. Darüber hinaus ist in der polnischen Gesellschaft ein deutlich steigendes Interesse an der Errichtung bilingualer Klassen zu beobachten, so daß die Anzahl solcher Klassen wie auch die Anzahl der involvierten Sprachen ständig wächst.

Der bilinguale Unterricht in Polen wurde im Schuljahr 1996/1997 in 34 öffentlichen Schulen praktiziert, darunter jedoch fast ausschließlich in allgemeinbildenden Oberschulen (J. Przybylska-Gmyrek 1997: 17). Einige wenige Ausnahmen bilden die bilingualen Grundschulen in der Region Oberschlesiens, wie z.B. die öffentliche Grundschule Nr. 2 in Olesno, in der Deutsch die Unterrichtssprache von 20% (extensives Modell) bis 50% (intensives Modell) der Unterrichtszeit darstellt. Dieses Modell richtet sich vorwiegend an die Kinder der deutschen Minderheit (vgl. Kap. 3.2.2.2.) und bleibt daher als ein Spracherhaltungsprogramm außerhalb von weiteren Überlegungen in dieser Arbeit.

Angeichts des wachsenden Interesses und der steigenden Anerkennung für die bilinguale Schulbildung in Polen erscheint nicht nur die Frage angemessen, wie der bilinguale Unterricht optimalisiert werden könnte, sondern auch wann man damit anfangen sollte. Sollte der zweisprachige Unterricht in Polen auf die Gymnasien beschränkt bleiben, oder sollte er in die Grundschulen oder sogar in den Kindergarten expandieren?

Im Hinblick auf die Untersuchungsergebnisse, die in der ganzen Welt in verschiedenen Immersionsprojekten gewonnen wurden, können grundsätzlich keine Argumente gegen einen frühen Einsatz von Fremdsprachen in der kindlichen Erziehung gefunden werden. Selbst die radikalste Form der Immersion, *early total immersion*, in der die Kinder, sobald sie in den Kindergarten kommen, zu 100% mit der Fremdsprache als der Verkehrssprache des Kindergartens und dann der Unterrichtssprache der ersten Klassen der Grundschule konfrontiert werden, erweist sich als äußerst erfolgreich und für die kindliche Entwicklung in einem hohen Grade fördernd. Unter dem Einsatz einer anderen Sprache als der Muttersprache vom Beginn des schulischen Lernprozesses an leidet weder die Entwicklung der muttersprachlichen Kompetenz noch die allgemeine kognitive, emotionale und soziale Entwicklung der Kinder. Auch in der Zweitsprache erzielen die Kinder sehr gute

Leistungen, die mit traditionellen Methoden der Fremdsprachenvermittlung nicht einmal vergleichbar sind.

Das Alter der Kinder, in dem die bilinguale Erziehung einsetzt, kann sicherlich nicht als der einzige oder ausschlaggebende Faktor für ihren Erfolg angesehen werden. Davon überzeugen die ausgezeichneten Resultate in allen drei untersuchten Bereichen – Muttersprache, Zweitsprache und Sachfächern – auch von Schülern, die an allen anderen Immersionsprogrammen, wie *partial immersion* oder *late immersion*, teilnehmen (siehe z.B. H. Wode 1998a: 9f., vgl. auch J. Przybylska-Gmyrek 1997). Ausschlaggebend für den Erfolg der zweisprachigen Erziehung scheint die Methode zu sein, die allen bilingualen Projekten zugrunde liegt, und die die Fremdsprache nicht als Objekt des Lernens, sondern als die Sprache der Kommunikation, der Interaktion und der Wissensvermittlung im Kindergarten und/oder in der Schule definiert.

Trotzdem wird in der modernen Spracherwerbsforschung das Alter bis etwa 6 Jahren als eine besonders begünstigte Phase im Leben des Menschen für den Erwerb von Sprachen angesehen (H. Wode 1998b: 4, vgl. auch Kap. 2.1.4). In dieser sogenannten „sensitiven Periode“ sind die Kinder imstande, die Zweitsprache mühelos, schnell und natürlich aufzunehmen. Unter bestimmten, für die Entwicklung der Zweitsprache günstigen Bedingungen und in Abhängigkeit von verschiedenen sozialpsychologischen Faktoren können sich die Kinder, bei denen der Zweitspracherwerb in dieser Periode einsetzt, im späteren Alter entweder zu kompletten bilingualen Individuen entwickeln oder eine sehr hohe Kompetenz in der Zweitsprache erreichen. Die oben geschilderte Beobachtung wird in zahlreichen Studien über die bilinguale Erziehung in einer zweisprachigen Familie oder in einer zweisprachigen Umgebung – also in einer natürlichen Lernsituation – bestätigt. Tatsächlich wird in der modernen Bilingualismusforschung angenommen, daß junge Kinder „*a very powerful device for learning languages*“ besitzen (J. Macnamara 1997: 19). Dieser Mechanismus wird aber nur in einer ganz bestimmten Situation aktiviert, und zwar nur dann, wenn sich für das Kind eine Notwendigkeit oder ein Wunsch ergibt, mit anderen Menschen zu kommunizieren. Der traditionelle frühe Fremdsprachenunterricht kann diese Voraussetzung kaum erfüllen (vgl. Kap. 4.1), was für manche Forscher (z.B. J. Macnamara 1997) eine Erklärung für die erhebliche Diskrepanz zwischen dem Erfolg in der Entwicklung der Zweitsprache in schulischen und in natürlichen Bedingungen bietet.

Die positive Beurteilung von Vorteilen der zweisprachigen Erziehung geht mit der in letzter Zeit immer öfter geäußerten Überzeugung von der Notwendigkeit einer tiefgreifenden Reform des bisherigen Schulwesens einher (vgl. Nowa Szkoła 1997, S. Papert 1996: 29f). Es wird postuliert, daß die Schule ihre Zöglinge besser auf das erwachsene, soziale und berufliche Leben vorbereiten sollte, daß sie sich an die technologische Entwicklung der heutigen Welt und die damit verbundenen Herausforderungen an die Gesellschaft und an den individuellen Menschen besser anpassen muß. In der ganzen Welt werden immer mehr Stimmen laut, die behaupten, die heutige Schule biete ihren Schülern keine adäquate Ausbildung und sei in der Wissensvermittlung erfolglos. Deshalb beschäftigen sich heutzutage viele Wissenschaftler,

Pädagogen und Politiker mit der Frage, wie man die schulische Ausbildung erfolgreicher, adäquater und moderner gestalten könnte.

Seymour Papert, Mathematiker und Informatiker, Schüler und Mitarbeiter von J. Piaget und einer der bedeutendsten Erziehungswissenschaftler unserer Zeit stellt in seinem Buch (1996) sein revolutionäres Konzept der modernen Schule dar. Seine Ausführungen betreffen die Einbeziehung von Computern in den kindlichen Lernprozeß im Bereich der Mathematik und Physik. Sie leiteten auch tatsächlich eine „Computerrevolution“ in den amerikanischen Schulen ein. Einige der von ihm präsentierten Ansichten lassen sich jedoch direkt auf die Sprachenvermittlung durch die Schule (und den Kindergarten) beziehen. Deshalb versuche ich im folgenden, sie kurz zu besprechen.

Papert postuliert u.a. (1996: 29), daß die grundlegende Forschungsfrage der modernen Erziehungswissenschaft nicht lauten sollte, wie man den schulischen Lernprozeß verbessern könnte, sondern, wie sich der Klassenraum in eine natürliche Lernumgebung für das Kind umwandeln läßt. In Anlehnung an die Ansichten von Piaget vertritt Papert die Meinung, daß jedes Kind als „Architekt seiner eigenen intellektuellen Strukturen“ anzusehen ist (S. 27). Die Kinder verfügen über eine angeborene natürliche Fähigkeit und über ein großes Talent zum Lernen. Noch lange vor der Einschulung „bauen“ sie ein vielfältiges Wissen „auf“, sie lernen z.B. sprechen, was, wie in Kap. 1 dargestellt, eine äußerst komplexe Fähigkeit ist. Diese Fähigkeit entwickeln die Kinder auf eine natürliche Art und Weise, ohne formelle Unterweisung, weil sie eben ein angeborenes „Talent“ dazu besitzen. Paperts Meinung nach sollte die Schule diese natürliche kindliche Lernfähigkeit, die natürliche kindliche Neugier und Wißbegierde auszunutzen lernen. Das bedeutet, daß man den Kindern nicht bestimmte fertige Sachverhalte oder Lösungen anbieten und von ihnen erwarten sollte, daß sie sie sich „aneignen“. Vielmehr sollte man die Kinder mit Problemen konfrontieren, die für sie interessant wären, und sie dazu bewegen, sich auf die Suche nach Lösungen und Antworten zu begeben. Dabei sollte dem Kind klar gemacht werden, daß es keine einzig richtigen Antworten auf bestimmte Fragen gibt, sondern daß es nur Lösungen gibt, an denen man weiter arbeiten könnte. Im Gegensatz zur traditionellen Schule, die die Leistungen der Kinder in den Kategorien „richtig – falsch“ bewertet, sollte die moderne Erziehung auf dem Prinzip basieren, daß man die Kinder zu bestimmten Problemen immer nach anderen, vielleicht besseren Lösungen suchen läßt (S. Papert 1996: 43, vgl. auch E. Day/ S.M. Shapson, 1996, 55). Ein wichtiges Postulat von Papert lautet auch, daß man den Kindern nicht bis zu einem bestimmten Zeitpunkt vorenthalten sollte, bestimmte Sachverhalte oder Probleme zu lösen, sondern daß man ihnen die Gewinnung und Entwicklung des Wissens immer ermöglicht. Dies bedeutet aber keine frühere Einschulung und auch keine „Beschleunigung“ der Schule. Die kognitive Entwicklung des Kindes bildet in dieser Hinsicht eine ausreichende Barriere. Das Kind entdeckt eine Lösung nicht früher, als es ihm seine intellektuellen Fähigkeiten möglich machen (J. Piaget/ Inhelder 1972, K. Lovell 1972; B. Inhelder/ B. Matalon 1972, vgl. auch Kap.1.3.4. u. 1.4.)

Für die Vermittlung einer Zweitsprache im Vorschulbereich, also schon sehr früh in der kindlichen Entwicklung, ergeben sich aus den oben dargestellten Postulaten folgende Konsequenzen:

Jedes Kind verfügt in hinreichendem Maße über natürliche angeborene Lernfähigkeiten. Der bilinguale Kindergarten sollte so organisiert werden, daß sich für die Kinder möglichst günstige Gelegenheiten ergeben, diese Lernfähigkeiten, darunter insbesondere die Sprachlernfähigkeiten, zu entfalten. Im bilingualen Kindergarten sollte das Kind daher einer anderen Sprache als seiner Muttersprache in natürlichen Kommunikations- und Interaktionssituationen begegnen. Die Zweitsprache dürfte dabei nicht als Lernobjekt oder Unterrichtsfach in den Kindergarten eingeführt werden, d.h. man sollte von den Kindern nicht erwarten oder verlangen, daß sie ein bestimmtes Kompetenzniveau erreichen oder daß sie bestimmte Lernziele gemäß einem Curriculum realisieren. Die spezifischen sprachlichen Lernziele, die vom bilingualen Kindergarten verfolgt werden, sollten in die allgemeine erzieherische Zielsetzung des Kindergartens einbezogen werden, so daß eine kindgemäße vielseitige Entwicklung aller Bereiche der kindlichen Aktivität gewährleistet wäre (vgl. Kap. 4.3. u. 4.5.).

5.2. Bedingungen für die Durchführung des Projektes

Bevor man praktische Maßnahmen überlegt, die eine erfolgsversprechende Durchführung eines Projektes zur bilingualen Erziehung im Kindergarten ermöglichen, sollte man sich im klaren sein, welche Möglichkeiten und Grenzen mit so einem Projekt verbunden sind, welche Erwartungen man den Kindern und den Erziehern entgegenbringen kann und welche Voraussetzungen erfüllt werden müssen.

Damit das Projekt zur bilingualen Erziehung zustande kommen kann, müssen vor allem geeignete Kindergärten gefunden werden, in denen aus organisatorischen, logistischen u.a. Gründen die Bildung einer bilingualen Gruppe möglich ist. Die Leitung des Kindergartens, die Erzieher sowie das gesamte Personal muß mit den Prinzipien des Projektes vertraut sein, von der Richtigkeit der bilingualen Erziehung überzeugt sein und eine klare Vorstellung von den spezifischen Vorgehensweisen im bilingualen Erziehungsprozeß haben. Die Überzeugung vom in vieler Hinsicht unübersehbaren Vorteil der bilingualen Kindererziehung stößt nach wie vor in der Gesellschaft auf den verbreiteten Glauben, daß die menschliche Sprachlernfähigkeit doch auf Einsprachigkeit ausgelegt ist, daß der Erwerb von mehreren Sprachen eine besondere Begabung und einen besonderen Aufwand erfordert oder daß es sogar für die geistige Entwicklung des Kindes, für seine Intelligenz und sein emotionales Gleichgewicht schädlich oder gefährlich ist, wenn es bilingual oder multilingual wird. Die moderne Bilingualismusforschung beweist, daß das Gegenteil der Fall ist. Umfangreiche Untersuchungen haben gezeigt, daß die Altersspanne bis zum 6. Lebensjahr die ist, in der längerfristig das Erlernen weiterer Sprachen in der Regel am erfolgreichsten gelingt (H. Wode 1998b: 4, vgl. auch Kap. 2.1.4). Projekte zur bilingualen Erziehung im Kindergarten sind daher so erfolgsversprechend, weil sie die

frühen Jahre im Leben des Menschen nutzen und den Kindern die Möglichkeit geben, ihre angeborenen Sprachlernfähigkeiten zu entfalten. Es muß noch einmal ausdrücklich unterstrichen werden, daß solche Projekte nicht nur in der Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz viel erfolgreicher sind als der traditionelle Fremdsprachenunterricht, daß sie nicht nur keine Defizite in der geistigen Entwicklung und der Leistungsfähigkeit der Kinder verursachen, sondern daß sie sowohl die muttersprachliche als auch die intellektuelle Entwicklung der Kinder stimulieren (H. Wode 1995: 13f.). Die Fremdsprache als die Sprache der Instruktionen erweist sich als fördernd für die kindliche Fähigkeit der Problemlösung, selbst wenn sie die schwächere Sprache des Kindes ist (Bialystok 1992: 230).

Damit der erhoffte Erfolg eintritt, müssen bilinguale Kindergärten auf eine spezielle Weise strukturiert sein: Wie oben erwähnt (Kap. 5.1.), muß im Kindergarten eine natürliche Lernsituation geschaffen werden, die sich im allgemeinen folgendermaßen charakterisieren läßt:

- für den Sprachgebrauch und die Interaktion gibt es immer einen starken Situationsbezug,
- die Aufmerksamkeit der Kommunikationspartner ist immer eher dem Inhalt als der Form der Äußerung gewidmet,
- die anderssprachigen Kommunikationspartner (die Erziehungspersonen) wollen das Kind verstehen, deshalb werden seine unvollkommenen Äußerungen von ihnen akzeptiert,
- die anderssprachigen Kommunikationspartner wollen von dem Kind verstanden werden, deshalb passen sie ihre Äußerungen den unvollkommenen Kenntnissen des Kindes an.

•

In einer so konstruierten Situation haben die Kinder in der Regel keine Schwierigkeiten, die neue Sprache aufzunehmen. Die Lernbedingungen entsprechen nämlich weitgehend der Erwerbssituation für die Muttersprache (die Erstsprache) des Kindes. So können die Kinder für die Aneignung der Zweitsprache dieselben Strategien verwenden, die zu ihrer angeborenen Spracherwerbsausrüstung gehören und von denen sie bei der Entwicklung der muttersprachlichen Aussprache, Morphosyntax und Semantik Gebrauch machen (vgl. z.B. die nominale und pronominale Strategie in Kap. 1.3.3. u. 1.3.4.).

Bei der Überlegung, wie eine natürliche Erwerbssituation im Kindergarten zu schaffen ist, müssen noch folgende Aspekte der kindlichen Entwicklung berücksichtigt werden (Program wychowania 1992):

- Kinder im Kindergartenalter lernen viel und gern durch Imitation, Interaktion und Tätigkeit.
- In der Anfangsphase der Kindergartenerziehung können sich die Kinder noch nicht vollkommen verständlich machen (auch in der Muttersprache nicht) und verstehen auch nicht alles, deshalb sollten die Äußerungen der Erziehungspersonen nicht zu komplex gestaltet und möglichst mit konkreten Handlungen ver-

bunden werden. Mit zunehmendem Alter vervollkommen die Kinder ihre Kommunikationsfähigkeiten, und die Komplexität der Äußerungen der Betreuungspersonen kann schrittweise erhöht werden.

- Kleinere Kinder können ihre Aufmerksamkeit nicht allzu lange auf ein Objekt oder eine Handlung konzentrieren, die Konzentrationsfähigkeit steigt mit fortschreitendem Alter.
- Kindergartenkinder brauchen viel Freiraum und viel körperliche Bewegung.
- Besonders kleinere Kinder verlieren leicht ihr Sicherheitsgefühl, deshalb brauchen sie für ihr emotionales Gleichgewicht viel Zuwendung und Verständnis seitens der Erziehungspersonen sowie viel verbales und nonverbales Lob.
- Kleinkinder sind noch sehr egozentrisch orientiert, sie können noch nicht hinreichend mit Partnern interagieren. Mit zunehmendem Alter entdecken sie schrittweise die Lust an Gruppenaktivitäten und begeistern sich für Rollenspiele.
- Mit fortschreitendem Alter erweitern sich die Interessen der Kinder, die am Anfang insbesondere der direkten Umgebung gelten. Mit dem Alter steigt auch die kindliche Wißbegierde.
- Jedes Kind entwickelt sich in einem individuellen Tempo, zeigt individuelle Vorlieben und Abneigungen, Begabungen und Interessen, die im Erziehungsprozeß berücksichtigt werden müssen.
- Kinder kommen nicht so gut wie Erwachsene mit einer formellen Unterrichtssituation klar. Von Kindern im Kindergarten sollte daher auch keine spezielle Lernleistung abverlangt werden.
- Bis ca. zum 10. Lebensjahr kann bei den Kindern noch nicht auf ein grammatisches Regelbewußtsein aus der Muttersprache zurückgegriffen werden. Das grammatische Können entwickelt sich, ohne daß das grammatische Wissen beim Kind so vorhanden ist, daß es sich dessen bewußt ist und darüber reflektieren könnte (E. Hepsöyler/ K. Liebe-Harkort 1991: 10, P. Graf 1987: 23f.).
- Kinder kennen keine Vorurteile, dennoch müssen positive Einstellungen zu der anderen Sprache durch die positive Einstellung zur Person, die diese Sprache und Kultur repräsentiert, entwickelt werden (vgl. K. Dorfmueller-Karpusa 1993: 132).

Die nächste Bedingung für den Erfolg der bilingualen Erziehung bilden die Qualifikationen der Betreuungspersonen. Die Erzieher oder Lehrer müssen entsprechend ausgebildet sein: In polnischen Kindergärten dürfen nur Erzieher arbeiten, die einen Studienabschluß in frühkindlicher Pädagogik nachweisen können. Zusätzlich müssen sie über ausgezeichnete Kenntnisse in beiden in das Projekt involvierten Sprachen verfügen (Polnisch und beispielsweise Deutsch) und entsprechendes Wissen über die Prinzipien der bilingualen Erziehung und über den Zweitspracherwerb besitzen (mehr dazu siehe Kap. 5.6.).

Die Eltern der Kinder, die an bilingualen Gruppen teilnehmen, sollten den ausdrücklichen Wunsch äußern, ihre Kinder zweisprachig zu erziehen und müssen mit den Vorgehensweisen des Kindergartens einverstanden sein. Eine enge Zusammenarbeit und ein regelmäßiger Informations- und Erfahrungsaustausch zwischen der Kindergartenleitung, den Erziehern und Eltern bildet eine unentbehrliche Grundlage

für den Erfolg der bilingualen Erziehung. Die Eltern sollten zusätzlich über die Möglichkeiten und Grenzen des bilingualen Unterrichts im Kindergarten auf genaueste informiert sein, so daß sie durch zu große Erwartungen den Kindern nicht zu hohe Anforderungen stellen, sondern gemeinsam mit den Erziehern die erfolgreiche Entwicklung aller Bereiche der kindlichen Fähigkeiten "überwachen". Oft werden den Kindern, die eine Zweitsprache im Kindergarten lernen, seitens der Eltern (und auch seitens der Erziehungspersonen) zu hohe Ansprüche gestellt, die nicht erfüllt werden können. Deshalb sind die Eltern von Ergebnissen eines solchen Unterrichts enttäuscht, ihre Erwartungen, daß die Kinder schnell und leicht bilingual werden, werden nicht erfüllt.

Vor allem sollten sich die Eltern und Erzieher dessen bewußt sein, daß eine bilinguale Erziehung im Kindergarten keine vollkommen bilingualen Individuen „produziert“: „*It takes time and effort to learn a new language, even if one is a child.*“ (L. Arnberg 1987: 81). Die bilinguale Entwicklung im Kindergarten kann nicht als ein abgeschlossener Erwerbsprozeß angesehen werden. Dies gilt sowohl für die Zweitsprache als auch für die Muttersprache des Kindes (vgl. Kap. 1.1. u. 1.4). Erst in der Schule, wenn die Kontinuität des bilingualen Bildungsganges gewährleistet ist, können die Kinder die erwünschte, wenn auch nicht immer vollkommen ausgeglichene Zweisprachigkeit erreichen. In der modernen Bilingualismusforschung wird dementsprechend postuliert, daß man nicht zu früh die Leistungen der Kinder messen dürfte, sondern ungefähr erst im 4. Schuljahr:

In fact, if children start on their first foreign language in a bilingual pre-school and if this language is continued to be taught during the primary grades, then the children can be expected to have developed an impressive command of the first foreign language by the end of grade 4 of primary. (H. Wode 1998a: 6, vgl. auch D. Morgen 1997, S. Björklund 1994, F. Genesee 1987).

Tatsächlich findet man in der neuesten Literatur nur wenige Hinweise auf die wissenschaftlichen Evaluierungen von Ergebnissen, die in bilingualen Kindergärten erhoben werden (H. Wode 1998b: 5). Das Testen der Sprachkompetenz von Kindern vor dem 6. Lebensjahr bereitet viele Schwierigkeiten. Die Konstruktion eines angemessenen Tests ist schwierig, weil sich die Anweisungen oft für die Kinder als schwieriger erweisen als die Aufgaben selbst (W. Edmondson/ J. House 1993: 140f. u. 165f., K. Westphal 1998: 23 u. 35). Außerdem ist es kompliziert, angesichts so vieler Varianten zur Aufteilung der beiden Sprachen und ihres prozentuellen Anteils an der gesamten Kommunikation im Kindergarten eine entsprechende Korrelation zwischen der Verwendung der Zweitsprache und den kindlichen Leistungen zu ermitteln.

Dazu können nur folgende Anhaltspunkte dargestellt werden: Zu besseren Resultaten in der zweitsprachlichen Kompetenz der Kinder kann ein höherer Anteil in der Verwendung dieser Sprache führen (H. Wode 1998b: 15). Günstigere Ergebnisse können auch erreicht werden, wenn der Kontakt zur Zweitsprache nicht auf eine bestimmte Situation oder auf eine bestimmte Art von Situationen beschränkt wird, sondern wenn er möglichst intensiv und vielfältig ist (F. Genesee 1991: 191, H. Wode 1998b: 16). In bilingualen Projekten, die durch die Ver-

wendung von zwei Sprachen gekennzeichnet sind (Zweitsprache als Begegnungssprache oder *early partial immersion*), entwickeln die Kinder in der Regel vor allem rezeptive Fähigkeiten. Produktive Fähigkeiten werden weniger erfolgreich ausgebildet. Die Pilotuntersuchung von K. Westphal (1998), durchgeführt im deutsch-französischen Kindergarten „Rappelkiste“ in Rostock, zeigt, daß nach 6 Monaten des Kindergartenbesuches die Kinder den Großteil der in der Zweitsprache angegebenen Anweisungen und Erklärungen verstehen, die sich auf häufig wiederholende Handlungen beziehen wie Essen, An- und Ausziehen, Rausgehen, Händewaschen usw. Neu eingeführte Wörter werden schnell aufgenommen, wenn sie angemessen kontextualisiert werden. Nach 8 Monaten des Kindergartenbesuches wurden richtige kleine Dialoge zwischen den Kindern und dem französischsprachigen Erzieher registriert: die Kinder reagieren in ihrer Muttersprache auf die in der Zweitsprache erbrachten komplexen Äußerungen sinnvoll und sinngetreu. Die sprachlichen Produktionen der Kinder beschränken sich auf kurze zweitsprachliche Äußerungen (ein oder zwei Wörter) und auf die Wiedergabe einstudierter Lieder und Spiele. Oft werden in deutschen Sätzen französische Ausdrücke eingebettet (*code switching*). Ein flexibler Umgang mit der Zweitsprache und eine kreative Art der Benutzung werden in den kindlichen Äußerungen festgestellt. Gegen Ende des 3. Jahres ist die Spontanproduktion der Kinder insofern funktional angemessen, als sie sich durchaus in der Zweitsprache verständlich machen können, wenn auch nur in rudimentärer Weise (H. Wode 1998b: 11, vgl. auch M. Prokop 1997a: 62). Die zweitsprachliche Aussprache der Kinder weist einige Interferenzen der Muttersprache auf. Morphologie und Syntax sind weniger entwickelt als bei gleichaltrigen monolingualen Benutzern der Zweitsprache. Im Hinblick auf die obengenannten Feststellungen wird in der modernen Immersionsforschung postuliert, daß die bilinguale Kindergartenerziehung unbedingt in der Schule fortgesetzt und um einen formellen Sprachunterricht ergänzt werden muß (vgl. Kap. 5.8.).

Für die Durchführung der bilingualen Erziehung muß weiter ein Curriculum entstehen, das an die Richtlinien der polnischen Kindergärten angepaßt wird (vgl. Kap. 5.4.3.). Es müssen auch geeignete Materialien und Unterrichtshilfen, wie z.B. Bücher, Spiele, Filme, Kassetten, Videos u.a. gesammelt werden (vgl. Kap. 5.7.).

Auswahl der Sprachen

Bei der Überlegung, welche Zweitsprache durch den Kindergarten vermittelt werden sollte, müssen vor allem die lokalen Bedingungen und die sich aus ihnen ergebenden Präferenzen berücksichtigt werden. In Ländern wie Kanada, in denen mehr als eine Sprache eine Bedeutung im gesellschaftlichen Leben hat, in Grenzgebieten, wo es darum geht, die Sprache der Nachbarn zu lernen, oder in Regionen mit Minderheitensprachen wie in Wales oder in Schlesien wird die Wahl der zu unterrichtenden Sprache offensichtlich durch den entsprechenden sozio-linguistischen und sozio-kulturellen Kontext bestimmt (vgl. z.B. D. Morgen 1997: 81, M. Prokop 1997a: 48). In den meisten Gebieten Polens können dennoch eigentlich alle Sprachen durch den Kindergarten vermittelt werden. Das wichtigste Kriterium bei der Entscheidung, welche Sprache im bilingualen Kindergarten angeboten werden sollte, bilden die

Wünsche der Eltern, die mit dem Prestige und Bedeutung der jeweiligen Sprache im internationalen Vergleich verbunden sind. In Polen genießen Englisch und Deutsch eine besondere Popularität (vgl. J. Przybylska-Gmyrek 1997: 18). Die Kenntnisse dieser beiden Sprachen werden im Berufsleben wie auch im privaten Bereich (Medienkonsum, Reisen usw.) als äußerst wünschenswert angesehen. Besonders in bezug auf die englische Sprache sind daher ausgeprägte positive Einstellungen gegenüber der Sprache und der anderssprachigen Gruppe sowie die damit einhergehenden positiven Lernmotivationen zu erwarten. Englisch als die heutzutage bedeutendste Weltsprache sollte zweifellos in die schulische Ausbildung einbezogen werden. In manchen Arbeiten finden wir jedoch die Meinung, daß Englisch nicht als die erste, sondern als eine weitere Fremdsprache vermittelt werden sollte (N. Mäsch 1998b: 18). Das Lernen von morphologisch differenzierteren Sprachen (z.B. Deutsch, Französisch, Spanisch) fördert den Erwerb von weiteren Fremdsprachen ganz besonders. Deshalb sollte Englisch als eine morphologisch relativ einfache Sprache aus lernpsychologischen Gründen erst später gelernt werden.

5.3. Zielgruppe und Ziele der bilingualen Erziehung

Das Projekt zur bilingualen Erziehung, das in dieser Arbeit dargestellt werden soll, ist in einer ganz bestimmten Lebens- und Lernsituation von Kindern verankert. Es sollte ein Projekt für einen öffentlichen polnischen Kindergarten sein, der in einem für Polen gewöhnlichen sozio-kulturellen und sprachlichen Kontext funktioniert.

Die polnische Gesellschaft ist im allgemeinen eine monolinguale Gesellschaft. Polnisch ist in unserem Land die einzige Amtssprache, die Sprache der Gemeinschaft, der Medien, der Schule – es ist also die Prestigesprache (vgl. Kap.3.3.3.). Gleichzeitig genießen in Polen andere Sprache, wie etwa Englisch, Deutsch und Französisch, aufgrund ihres großen Wertes als Verkehrssprachen im wirtschaftlichen, wissenschaftlichen und kulturellen Leben in der heutigen Welt einen hohen Status. Englisch- oder Deutschlerner in Polen brauchen jedoch eine Dominanz der jeweiligen fremdsprachlichen Gruppe nicht zu befürchten, genauso wenig einen Verlust ihrer eigenen ethnischen Identität.

Die oben beschriebenen, für die sprachliche und sozio-kulturelle Situation in Polen charakteristischen, Merkmale bestimmen direkt die Zielgruppen, an die sich dieses Projekt zur bilingualen Erziehung richtet. Adressaten dieses Projektes sind demnach durchschnittliche polnische Kindergartengruppen, die sich folgendermaßen charakterisieren lassen:

Die meisten Kinder in diesen Gruppen stammen aus monolingualen Familien, in denen die Landessprache – Polnisch – gesprochen wird. Die Familiensprache ist also zugleich die Prestigesprache der Gemeinschaft. Das Kind muß Kenntnisse in dieser Sprache erwerben, sowohl um mit seinen Bezugspersonen zu kommunizieren als auch, um am sozialen Leben seiner Gemeinschaft (Kindergarten, Schule, Medien) teilnehmen zu können. Die Entwicklung der polnischen Sprache ist für die Ausbildung der persönlichen Identität und des Zugehörigkeitsgefühls des Kindes zur polni-

schen Gemeinschaft unentbehrlich. Der Kindergarten muß daher die Bedeutung der polnischen Sprache und ihren Wert völlig anerkennen.

Language is a potent force for national unity, for it is the reservoir of the tradition, the ideas, the common sufferings (...); it preserves that body of sentiments with which the members of a national group identify themselves and hence constitute a group separate from others. (S. Arsenian 1972:12).

Die Gruppen werden in polnischen Kindergärten nach dem Alter der Kinder gebildet, so daß eine Homogenität hinsichtlich des Anfangsniveaus in der Zweitsprache und des vorauszusehenden Fortschrittes gewährleistet wird (vgl. Kap. 3.2.2.2.). Es muß noch zusätzlich unterstrichen werden, daß sich das Projekt an keine Elitegruppen richtet, wie z.B. ausschließlich an Kinder aus Mittelschichtfamilien oder an Kinder mit einem bestimmten Intelligenzgrad (vgl. H. Wode, 1998a, 3; E. Day/S.M. Shapson 1996: 12).

Die Erziehungsziele der bilingualen Kindergärten unterscheiden sich nicht von denen der monolingualen. Sie werden nur um spezifische sprachliche Lernziele erweitert. Die Kinder begegnen der neuen Sprache im Kindergarten in alltäglichen Situationen, deshalb sollten die spezifischen sprachlichen Lernziele in die allgemeine erzieherische Zielsetzung des Kindergartens eingebettet werden.

Wiek przedszkolny to okres wzmożonej aktywności poznawczej, wyrażającej się silną potrzebą intelektualnych wrażeń, dużym napięciem emocjonalnym, potrzebą działania jako narzędziem służącym poznawaniu otaczającej rzeczywistości. Motywacja wewnętrzna, która jest motorem (...) aktywności dziecka, sprzyja wszystkim działaniom wychowawczym zmierzającym do pobudzenia i wspomaganie indywidualnego rozwoju. (...) Zadaniem przedszkola jest więc organizowanie różnorodnych sytuacji edukacyjnych sprzyjających nawiązaniu przez dziecko wielorakich kontaktów społecznych i wchodzeniu w różne osobowe interakcje, realizowaniu dążenia dziecka do wypowiedzania siebie w twórczości plastycznej, muzycznej, ruchowej i werbalnej. (Program wychowania 1992: 4).

Die Kindergartenziehung stellt sich zum Ziel, die kindliche körperliche, intellektuelle, emotionale und soziale Entwicklung sowie die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit und Identität zu fördern und die Erkenntnisaktivität des Kindes, sein angeborenes Lernpotential, seine Begabungen und Interessen zu unterstützen und zu erweitern. Außerdem gehört es zu den wichtigsten Aufgaben des Kindergartens, das Kind auf den Entwicklungsstand zu bringen, der für die Aufnahme der Schulbildung notwendig ist, so daß das Kind imstande ist, sich am Schulunterricht aktiv zu beteiligen. Das Kindergartenalter ist eine Phase im Leben des Menschen, in der er sich individuell, in einem nur für ihn charakteristischen Rhythmus und Tempo entwickelt. Das Erreichen eines bestimmten Alters von einer Kindergruppe ist daher nicht mit dem Erreichen eines gleichen Entwicklungsstandes in allen Bereichen von allen Kindern gleichzusetzen. Deshalb scheint es weniger sinnvoll zu sein, konkrete detaillierte Unterrichtsinhalte für einzelne Altersgruppen festzulegen. Vielmehr sollte sich die Kindergartenziehung auf die Durchführung von allgemeinen Zielsetzungen im Hinblick auf die körperliche Aktivität der Kinder, auf die Entwicklung der kindlichen Kreativität im Bereich der Kunst und Musik sowie auf die Erweiterung

des kindlichen Wissens über die Umwelt und auf die Berücksichtigung der individuellen kindlichen Aktivität und seiner Interessen konzentrieren (vgl. Program wychowania 1992: 5).

Die sprachliche Zielsetzung des bilingualen Kindergartens muß an die obengenannten Postulate angepaßt werden. Für die bilinguale Kindergartenerziehung ist es daher wichtiger, „psychologisch ausgeglichene und charakterlich abgerundete junge Menschen“ zu erziehen (M. Prokop 1997a: 48), als die perfekte Beherrschung der Zweitsprache bei den Kindern zu erwirken. Gemäß den Prinzipien, die den klassischen Immersionsprojekten zugrunde liegen, besteht das Hauptziel eines bilingualen Bildungsganges in der Förderung der Entwicklung von kognitiven und intellektuellen Fähigkeiten des Kindes (*academic achievement* – vgl. F. Genesee 1991: 185). Die Sprache soll als Mittel der Wissensvermittlung angesehen werden und die sich entwickelnde zweitsprachliche Kompetenz ist als sekundär zur kognitiven Entwicklung anzusehen. Sie bildet ein „Nebenprodukt“ der bilingualen Erziehung. Die Anstrengung der Kinder sollte darauf ausgerichtet sein „*not getting the linguistic forms right, but rather understanding and being understood*“ (F. Genesee 1991: 185). Und die Motivation zum Lernen ergibt sich aus der Wißbegierde, aus der Suche nach Lösungen, aus Interesse an der Welt, die die Kinder entdecken und verstehen wollen, und nicht an der Entwicklung der sprachlichen Kompetenz per se. Die Immersion ermuntert die Kinder zur Kommunikation über interessante Probleme und Sachverhalte, läßt sie eine kreative Anstrengung unternehmen und befreit sie von Angst vor Fehlern.

Im Rahmen der bilingualen Erziehung im polnischen Kindergarten wird also keine Fülle der sprachlichen und kulturellen Kompetenz eines Muttersprachlers und auch nicht das Niveau eines Sprechers, der in einem bilingualen Kontext (im Ausland) lebt, angestrebt. Das Erreichen so einer Sprachkompetenz durch den Kindergarten scheint sowieso unrealistisch zu sein, sie ist aber auch nicht erforderlich. Wichtig ist allerdings, daß die Kinder, falls ihre bilinguale Erziehung in der Grundschule fortgesetzt wird, in der die Perfektionierung des Ausdrucks durch den formellen Sprachunterricht folgt, eine funktionale oder „angenäherte“ Zweisprachigkeit erlangen (N. Mäsch 1998a: 4, H. Wode 1998a: 5).

5.4. Organisation und Struktur des Projektes

Für polnische Kindergärten, die bilinguale Erziehung anbieten möchten, eröffnen sich grundsätzlich zwei Möglichkeiten:

Erstens kann die zu lernende Sprache als Verkehrssprache des Kindergartens angewandt werden (vgl. Kap. 3.3.).

Zweitens kann die Zweitsprache als Begegnungssprache in den Kindergarten eingeführt werden (vgl. Kap. 3.3.).

5.4.1. Zweitsprache als Verkehrssprache des Kindergartens

Das Projekt „Zweitsprache als Verkehrssprache“ wird nach den Prinzipien der klas-

sischen *early total immersion* durchgeführt (vgl. Kap. 3.2.2.2.). Die gesamte Interaktion und Kommunikation mit den Erziehern und Erzieherinnen erfolgt demnach in der für die Kinder fremden Sprache. Alle Erzieher verwenden sowohl im Umgang mit den Kindern als auch in den Gesprächen untereinander ausschließlich die Zweitsprache. Den Kindern wird jedoch erlaubt, da sie in den Kindergarten als Monolinguale kommen und nicht von Anfang an imstande sind, sich in der Zweitsprache auszudrücken, ihre Muttersprache zu verwenden. Sie dürfen sich auch in der Muttersprache an die Erzieher wenden, die sie verstehen müssen. Die Kinder werden nie dafür bestraft, sondern viel mehr von den Kindergärtnerinnen, die stets in der Zweitsprache antworten, ermuntert, sie doch in der Zweitsprache anzusprechen. Die Phase, in der die Kinder lieber ihre Muttersprache benutzen, kann die ersten zwei Jahre dauern (vgl. C. Baker 1993b: 231). Gleichzeitig ist alles, worüber mit den Kindern gesprochen wird, immer mit konkreten Aufgaben verbunden. Das bedeutet, daß die Kinder aktiv an verschiedenen Aktivitäten teilnehmen, wie z.B. Malen, Basteln oder Spielen, so daß sie so sehr mit der Tätigkeit beschäftigt und so interessiert sind, daß sie durch die Verwendung der neuen Sprache in ihrer Aktivität „nicht gestört“ werden.

Wenn es um die regelrechte Entwicklung der kindlichen Muttersprache geht, so leidet sie bei der 100-prozentigen Verwendung der Zweitsprache durch den Kindergarten nicht notwendigerweise, wie zahlreiche Untersuchungen von Immersionsprojekten zeigen (vgl. z.B. H. Wode 1998b: 22). Wenn die Muttersprache der Kinder die Sprache der Gemeinschaft ist, deren Wert und Prestige vom Kindergarten anerkannt ist, dann reicht in der Regel der Kontakt der Kinder zu dieser Sprache außerhalb des Kindergartens, um ihre altersgemäße Entwicklung sicherzustellen. Selbst wenn die Alphabetisierung oder die Vorbereitung auf das Lesen- und Schreibenlernen in der Zweitsprache stattfindet, lassen sich die anfänglichen leichten Defizite in der muttersprachlichen Lese- und Schreibkompetenz der Kinder in den ersten Schuljahren schnell und problemlos ausgleichen (vgl. Kap. 3.2.2.2.).

5.4.2. Zweitsprache als Begegnungssprache

Im Projekt „Zweitsprache als Begegnungssprache“ (*early partial immersion*) wird die Verwendung von zwei Sprachen – der Muttersprache und der zu lernenden Zweitsprache – im Kindergarten vorgesehen. Im Rahmen dieses Projektes stehen verschiedene Strategien zur Aufteilung der beiden Sprachen im Kindergartenalltag zur Verfügung, genauso wie in einer Familie, die ihre Kinder bilingual erziehen will (I. Schmidt-Mackey 1977: 133f., vgl. auch Kap. 3.2.1.). Grundsätzlich könnte man zwischen zwei Strategien wählen. Es sind:

1. Strategie der Person
2. Strategie der Zeit, des Bereiches oder der Aktivität

Strategie der Person

Diese Strategie wird in den meisten Projekten zur bilingualen Kindergartenerziehung angewandt (D. Morgen 1997, H. Wode 1998b, K. Westphal 1998). Das Prinzip

„eine Sprache – ein Lehrer“, das dieser Strategie zugrunde liegt, stützt sich auf die von Ronjat popularisierte Regel „one person – one language“ für die Erziehung von Kindern in bilingualen Familien. Gemäß dieser Strategie wird die bilinguale Kindergruppe von zwei Erziehungspersonen betreut. In diesem Modell lernen die Kinder die Zweitsprache dadurch, daß eine der Erziehungspersonen diese Sprache, die ihre Muttersprache sein kann, aber nicht muß, konsequent und möglichst ausschließlich in allen Interaktions- und Kommunikationssituationen mit den Kindern verwendet. Diese Person sollte aber auch über hinreichende Kenntnisse der Muttersprache der Kinder verfügen, um in allen Situationen adäquat auf sie eingehen und reagieren zu können. Das ist wichtig, damit sich die Kinder nicht unverstanden fühlen und den Kontakt zu der in der Zweitsprache sprechenden Person nicht meiden. Die andere Person verwendet in der Interaktion mit den Kindern ausschließlich die Muttersprache der Kinder, sie sollte jedoch auch Kenntnisse in der Zweitsprache besitzen, damit sie in der Lage ist, die in der Zweitsprache erbrachten Äußerungen zu verstehen und adäquat zu handeln.

Durch die personenbezogene funktionale Sprachtrennung will man einerseits die Gefahr der Sprachmischung bei den Kindern vermeiden und andererseits die gleichberechtigte Stellung der beiden Sprachen, deren Anteil am Kindergartenalltag dadurch durchschnittlich 50% beträgt, sicherstellen.

Wenn es aus organisatorischen Gründen unmöglich ist, für die Betreuung der bilingualen Gruppe stets zwei Erziehungspersonen einzusetzen, sollte die andere Strategie angewandt werden:

Strategie der Zeit, des Bereiches oder der Aktivität

In diesem Modell betreut nur eine Erziehungsperson die bilinguale Gruppe, so daß die personengebundene Sprachtrennung nicht beibehalten werden kann. Die Erziehungsperson verwendet in der Interaktion und Kommunikation mit den Kindern beide Sprachen und trennt sie nach anderen Kriterien. Die Verwendung der einen oder der anderen Sprache wird an ganz bestimmte Tageszeiten (z.B. vormittags), bestimmte Bereiche (z.B. Kunst- und Musikunterricht) oder bestimmte Aktivitäten (z.B. Gruppenspiele) gebunden. Der Lehrperson wird überlassen, welche Themenbereiche sie in der jeweiligen Sprache behandeln will und wie sie die beiden Sprachen zeitlich einteilt. Am wichtigsten ist jedoch dabei, daß sich der Sprachenwechsel immer konsequent vollzieht, so daß die Kinder die eine wie auch die andere Sprache stets mit denselben Interaktions- und Kommunikationssituationen assoziieren können. Dadurch wird vermieden, daß es zu übermäßigen Sprachmischungen oder zur Entwicklung einer ungewollten Mischsprache bei den Kinder kommt (vgl. J. Aleemi 1991: 72). Außerdem werden die Kinder auf diese Weise aufgefordert und ermuntert, in bestimmten Situationen möglichst ausschließlich die Zweitsprache zu verwenden. Es ist auch wünschenswert, daß möglichst längere Phasen durch den Gebrauch von nur einer Sprache gekennzeichnet werden. Ein spontanes, kurzschrittiges *code switching* seitens der Erziehungsperson kann kontraproduktiv wirken (N. Mäsch 1998b: 16).

Was den prozentigen Anteil der Zweitsprache am Kindergartenalltag betrifft, so kann er nach Möglichkeiten frei gestaltet werden. Allerdings muß dabei bedacht werden, daß die Kinder täglich im angemessenen Umfang Kontakt zur Zweitsprache haben sollten. Für den Erfolg der bilingualen Erziehung ist die Intensität und Vielfältigkeit des Kontaktes zur neuen Sprache neben der Konsequenz in ihrer Verwendung durch den Kindergarten von entscheidender Bedeutung (vgl. Kap. 3.3.).

5.4.3. Curriculum

Wenn die bilinguale Erziehung für eine einheimische Kinderpopulation bestimmt ist, sollte man konsequent den Richtlinien folgen, die auch für andere monolinguale polnische Kindergärten gelten. Das Curriculum eines bilingualen Kindergartens muß dieselben erzieherischen Ziele anstreben wie ein monolingualer (vgl. Kap. 5.3.). Allgemeine Lern- und Erziehungsziele des Kindergartens können gleichzeitig linguistische Lernziele für die Zweitsprache darstellen. Die Zweitsprache kann im Kindergartenalltag in allen Bereichen eingesetzt werden: Die zweitsprachlichen Handlungen können die Routine-Abläufe des Kindergartens wie essen, rausgehen, sich an- und ausziehen, sich waschen, sauber machen u.a. begleiten, sie können in die Musik- und Kunsterziehung oder in den Gymnastikunterricht einbezogen werden, sie können das Medium für die Vermittlung und Entwicklung des Wissens über die Umwelt darstellen.

Gemäß den Richtlinien für einen polnischen Kindergarten sollte die kindliche Entwicklung in folgenden Bereichen gefördert werden (vgl. Program wychowania 1992, vgl. auch M. Pelz 1974: 82f.):

1. Gesundheit und Bewegungsaktivität
2. Kind – Familie – Umwelt
3. Ästhetik und kreative Aktivität.

Die detaillierten Ziele in den obengenannten Bereichen können unter Einsatz von zweitsprachlichen Ausdrucksmitteln und mit Hilfe von bestimmten Lernaktivitäten, z.B. durch spielerische Wortschatzsammlung, Rätsel, Zeigen-und-Erzählen-Präsentationen, Wiedergabe einstudierter Texte oder Verbindung von kreativen Aktivitäten des Kindes mit sprachlichen („Zeichnet etwas, worüber ihr dann erzählt“ – vgl. E. Day/ S.M. Shapson 1996: 69), realisiert werden. Es sind u.a. folgende Themen-, Aktivitäts- und Fertigungsbereiche:

ad 1.

1. Verstehen, Respektieren und Ausführen von Anweisungen der Erziehungspersonen, ihren Aufforderungen, Instruktionen, Verbote und Erklärungen hinsichtlich der Organisation des Kindergartenlebens;
2. Kennenlernen von elementaren Verkehrsregeln;
3. körperliche Übungen, Bewegungsspiele, körperliche Expression (z.B. Tanz);

ad 2.

1. Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit und Identität: Angaben zur eigenen Identität (Name, Alter, Adresse); Erkennen und Ausdrücken von eigenen Gefühlen, Möglichkeiten und Bedürfnissen; Entwicklung des Selbstwertgefühls;
 2. Angaben zur Identifizierung von Gegenständen und Personen (Zahl, Größe, Farbe); Angaben zur örtlichen und zeitlichen Bestimmung von Gegenständen und Personen;
 3. Zusammenarbeit in der Gruppe; Verhandeln, Sich-Entschuldigen, Verzeihen;
 4. Rolle des Kindes in der Familie: Familienmitglieder, Familienfeste, Berufe der Eltern, tägliche Hausarbeiten, Freizeitgestaltung, einfache Besitzverhältnisse („das ist mein Hund“);
 5. Rolle des Kindes in der Umwelt: Verstehen und Respektieren von gewissen gesellschaftlichen Normen, Rechten und Prinzipien; Entwicklung der Selbständigkeit; Teilnahme an gemeinsamen Arbeiten und Aktivitäten;
 6. Kontakte zur Natur: Beobachtung des Wetters; Jahreszeiten, Pflanzen und Tiere;
 7. Entwicklung der Sprache und des Denkens: Perfektionierung der Kommunikationsfähigkeit, Förderung von elementaren intellektuellen Operationen, Förderung der grammatischen Korrektheit und der Aussprache, Beherrschung von formelhaften Höflichkeitsausdrücken („Darf ich bitte...“), erste formale Kontakte;
 8. Vorbereitung auf den Lese- und Schreiblernprozeß: Lauten-Buchstaben-Korrespondenz, Erkennen von Buchstaben, selbständiges Lesen von Wörtern, Ausdrücken und kurzen Texten; Schreibversuche
 9. Förderung von elementaren mathematischen Begriffen wie Größe, Gewicht, Zeit; elementare geometrische Figuren; Zahlen von 0–10;
 10. Entwicklung von Raumvorstellung;
 11. Vorbereitung auf die Schule: Förderung der Motivation zum Lernen und zur Wissensgewinnung und -entwicklung
- ad 3.
1. Musik- und Kunstunterricht: Erkennen von Farben, Formen und Größen; Liedersingen, Theaterspiele, Rollenspiele, Marionettenspiele, kleine Sketche und Gedichte;
 2. Kennenlernen von ausgewählten Kunstwerken;
 3. kreative Aktivitäten: Malen, Zeichnen, Basteln usw.

Im Kindergarten findet kein formeller Grammatikunterricht statt (vgl. Kap. 5.2.). Trotzdem können einige Elemente der Grammatik spielerisch vermittelt werden, z. B. im Bereich der Vorbereitung auf das Lesen und Schreiben kann auf bestimmte Merkmale der Rechtschreibung aufmerksam gemacht werden; die deutschen Artikel können mit Farben assoziiert werden usw. (vgl. M. Prokop 1997a: 51).

5.5. Methodisch-didaktische Schwerpunkte

Da die Aufmerksamkeit der Immersionsforschern überwiegend den Ergebnissen dieses Erziehungstyps gilt, findet man in der modernen Literatur relativ wenig In-

formationen über die Methodik und Didaktik im bilingualen Schulunterricht und noch weniger – in der bilingualen Kindergartenerziehung:

Most studies are restricted to measuring the effects of immersion education, and ignore the educational process which results in these effects. (I. Huibregste, 1994: 146, vgl. auch Ch. Lauren 1994b: 28, F. Genesee 1991: 197, E. Day/ S.M. Shapson 1996: 8 u. 41).

Im folgenden sollten dennoch im allgemeinen spezielle Vorgehensweisen der Erziehungspersonen gegenüber den Kindern skizziert werden, die die Zweitsprache im Kindergarten erwerben. Auf folgende Aspekte soll besonders hingewiesen werden:

Die bilinguale Erziehung verlangt keine neuen Unterrichtsmethoden, Arbeits- und Sozialformen. Dennoch erfordert die Tatsache, daß in der bilingualen Erziehung die Zweitsprache nicht der primäre Unterrichtsgegenstand ist, sondern das Medium für die allgemeine intellektuelle Entwicklung der Kinder und die Wissensvermittlung gemäß den Zielen des Kindergartens, didaktische Entscheidungen, die den Vorrang des Sachverhaltes vor den sprachlichen Zielen respektieren. Für die Erziehungspersonen ist daher die Koordinierung des sachlichen mit dem sprachlichen Lernen die größte didaktisch-methodische Herausforderung (N. Mäsch 1998b: 15).

Im Kindergartenalter lernen die Kinder vor allem durch die Imitation, Interaktion und Kommunikation mit ihren Bezugspersonen. Die Rolle, die die Umwelt des Kindes in seinem Lernprozeß spielt, sollte jedoch nicht als die Präsentation eines idealen Vorbildes verstanden werden, sondern vielmehr als eine Herausforderung für das Kind (vgl. R. Tracy 1990: 23). Die Erziehungspersonen, die mit den Kindern sowohl in ihrer Muttersprache als auch in der Zweitsprache kommunizieren, müssen sich an die Bedürfnisse und Möglichkeiten ihrer Gesprächspartner anpassen. Die sogenannte Feinabstimmung spielt im Zweitspracherwerb, ähnlich wie im Erstspracherwerb, für die Segmentierung des Inputs, für den Erwerb pragmatischer Strategien, für die generelle Motivation und Förderung der Verständnisfähigkeit und Lernbereitschaft der Kinder zweifellos eine wichtige Rolle (vgl. Kap. 1.2.). Die Art, wie die neue Sprache verwendet wird, ist von ausschlaggebender Bedeutung nicht nur für den Lernerfolg in sprachlicher Hinsicht. Hier können die Erfahrungen aus einem Immersionsklassenraum übertragen werden: „*the pupils would acquire language (L2) as well as the knowledge and academic skills if they can follow and understand the lesson (where classes are taught in L2)*“ (J. Arnau 1994: 48).

Die Zweitsprache soll von den Erziehungspersonen so verwendet werden, daß die Kinder ihre Strukturen eigenständig erschließen können. Das bedeutet, daß die Verwendung der neuen Sprache immer stark situationsgebunden sein muß, so daß den Kindern die Bedeutung der sprachlichen Ausdrucksmittel aus dem Kommunikationsbezug, in dem sie verwendet werden, klar wird. Den Kindern werden dabei keine Fähigkeiten abverlangt, über die sie nicht ohnehin verfügen – eine ähnliche Aufgabe, die Erschließung der Bedeutung von noch unbekanntem Wörtern oder von noch nie gehörten Wendungen, müssen die Kinder auch für ihre Muttersprache bewältigen (H. Wode 1998b:17, vgl. auch Kap. 1.3.4.). Die sprachlichen Handlungen der Erziehungspersonen müssen möglichst kontextualisiert und auf eine nichtsprach-

liche Art unterstützt werden. Die sich täglich wiederholenden Aktivitäten werden mit entsprechenden formelhaften Wendungen begleitet. Die Sprachverwendung der Erziehungspersonen charakterisiert sich durch viele Wiederholungen, sie wird durch umfangreiche Gestik und Mimik sowie durch den Gebrauch von vielen Anschauungsmaterialien und -hilfen wie z.B: Gegenständen aus der direkten Umgebung der Kinder, Kleidungsstücken, Spielzeug und Bildern ergänzt (vgl. H. Wode 1998b, J. Arnau 1994, E. Day/ S.M. Shapson 1996: 47f.).

In einem polnischen Kindergarten, in dem die Gruppen aus monolingualen Kindern bestehen, gibt es für sie wenig Anlaß, untereinander auf die Zweitsprache zurückzugreifen. Deshalb müssen die Erziehungspersonen zweitsprachliche Kommunikationssituationen und -bedürfnisse kreieren. Vor allem müssen sie der natürlichen Neugier und dem Lernenwollen der Kinder gerecht werden, indem sie einen Gesprächsstoff wählen, der für die Kinder interessant und wichtig wäre. Es sind zunächst „die lebenswichtige Dinge“, Gegenstände, Abläufe und Handlungen, die sich in der direkten Umgebung der Kinder abspielen. Mit dem zunehmenden Alter, wenn sich die Interessensbereiche der Kinder erweitern, können auch Erscheinungen und Sachverhalte der weiteren Umwelt in den Lernprozeß einbezogen werden, so daß die kindliche Erfahrung und Beobachtung in die Zweitsprache umgesetzt werden. Es ist wichtig, daß man dieselben Sachverhalte nicht in der Zweitsprache und in der Muttersprache wiederholt. Auf diese Weise nimmt man den Kindern ihre Entdeckerlust weg, sie langweilen sich und ihre Wißbegierde erstickt (N. Mäsch 1998b: 15).

Auch um die zweitsprachliche Produktion der Kinder zu fördern, müssen die Erziehungspersonen auf bestimmte Vorgehensweisen zurückgreifen. Vor allem sollten die Kinder stets ermutigt werden, sich in der Zweitsprache auszudrücken, obwohl es ihnen erlaubt wird, sich immer in der Muttersprache zu äußern. Ihre zweitsprachlichen Fehler werden ignoriert, statt dessen erhalten sie viel verbales und nichtverbales Lob und werden ermuntert, mit der neuen Sprache zu experimentieren. Die Kinder bekommen viele Gelegenheiten, Äußerungen der Erziehungspersonen zu imitieren, zwischen alternativen Ausdrücken zu wählen oder Aussagen der Betreuungspersonen zu ergänzen (z.B. „*What does the father say to the children? Enough of...? Playing*“ – J. Arnau 1994: 60). Die kindlichen Sprachproduktionen werden von den Betreuungspersonen erweitert, ergänzt, zusammengefaßt und paraphrasiert. Sie sollten auch oft das Verständnis der Kinder überprüfen und ihre Aufmerksamkeit auf sich und den jeweiligen Sachverhalt ziehen und fesseln können. Das kindliche Lernen im Kindergarten basiert hauptsächlich auf authentischen Aktivitäten, eigenen Entdeckungen und Problemlösungen. Zudem ist das kindliche Verhalten durch einen häufigen Themen-, Interessen- und Aktivitätenwechsel charakterisiert. Darauf müssen die Erziehungspersonen eingehen können und den Kindern viel Verständnis und Geduld entgegenbringen. Sie sollten sich und den Kindern in ihrem Lernprozeß, auch im Sprachlernprozeß, viel Zeit lassen.

5.6. Lehrkräfte

Der Erfolg eines Projektes zur bilingualen Erziehung im Kindergarten gründet sich zweifellos insbesondere auf die Qualifikationen der Lehrkräfte, die an diesem Projekt beteiligt sind. Im Hinblick auf die Zielsetzung des bilingualen Kindergartens, d.h. vor allem die Förderung der kindlichen Entwicklung und Vermittlung einer Zweitsprache, sollten die Erziehungspersonen über eine vierfache Kompetenz verfügen. Sie müssen kompetent sein:

1. im Fach, also in der frühkindlichen Pädagogik,
2. in der Zielsprache, die als Zweitsprache an die Kinder vermittelt werden soll,
3. in der Muttersprache der Kinder,
4. in der Didaktik und Methodik der Vermittlung der Zielsprache als Fremdsprache.

Alle vier Kompetenzbereiche sind für den Erfolg einer bilingualen Erziehung im Kindergarten von ausschlaggebender Bedeutung und keiner von ihnen sollte unterschätzt oder außer acht gelassen werden.

Die Fachkompetenz darf nicht fehlen, damit die Erziehungspersonen den Ansprüchen des Kindergartens hinsichtlich der Förderung der intellektuellen, körperlichen, emotionalen und sozialen Kinderentwicklung gerecht werden können. Ohne die Kompetenz der Betreuungspersonen in der Zweitsprache ist das Ziel in sprachlicher Hinsicht nicht erreichbar. Dank der Kompetenz in der Muttersprache der Kinder wird einerseits die Anerkennung ihres Wertes und ihres Prestiges als der Gemeinschaftssprache zum Ausdruck gebracht, ihre entsprechende Förderung gewährleistet (Zweitsprache als Begegnungssprache) und andererseits wird das Sicherheitsgefühl der Kinder nicht gefährdet, weil sie in ihren Äußerungen immer verstanden werden können, besonders in der Anfangsphase des Projektes, wenn sie als Monolinguale in den Kindergarten kommen und nicht imstande sind, sich in der Zweitsprache auszudrücken. Die vierte Kompetenz ist wichtig, weil die Erziehungspersonen sich dessen bewußt sein müssen, daß sie mit Zweitsprachenlernern zu tun haben und dementsprechend handeln.

Wenn die Betreuungspersonen alle vier oben genannten Kompetenzen besitzen, dann erscheint die Frage nach ihrer eigenen Muttersprache von sekundärer Bedeutung. Für den Einsatz in einem bilingualen Kindergarten kommen sowohl muttersprachliche Benutzer der vom Kindergarten vermittelten Zweitsprache, also z.B. englisch- oder deutschsprachige Personen, als auch polnischsprachige Lehrpersonen in Frage (vgl. Kap. 4.2. u. 4.3.).

Realistisch gesehen ist es jedoch äußerst problematisch, qualifizierte Lehrkräfte für einen bilingualen Kindergarten zu finden, die über eine entsprechende Ausbildung verfügen. In vielen Ländern, die seit einigen Jahren Projekte zur bilingualen Erziehung erfolgreich ausprobieren, etablierten sich mittlerweile an mehreren Universitätszentren spezielle Bildungsgänge für Lehrer und Erzieher in bilingualen Programmen (vgl. E. Day/ S.M. Shapson 1996: 100f., D. Morgen 1997: 91f., N. Mäsch 1998a: 10f.). Die künftigen Lehrer erwerben im Rahmen ihrer Ausbildung

das spezifische Wissen über die komplexe Problematik der bilingualen Erziehung im Kindergarten und in der Schule. In den Ausbildungsprogrammen werden vor allem folgende Schwerpunkte berücksichtigt: Sprache und Kultur des Ziellandes, Didaktik des Sachfaches, das in der Zielsprache unterrichtet werden soll (*immersion pedagogy*), Didaktik der jeweiligen Zielsprache (*second language pedagogy*), Problematik des frühkindlichen Spracherwerbs und Praktika. In Polen wird die Erschaffung von speziellen Bildungsgängen für bilinguale Kindergärten und Schulen erstmal in Erwägung gezogen.

In vielen Arbeiten wird untersucht (Flor Ada 1995, E. Day/ S.M. Shapson 1996: 121, N. Mäsch 1998b: 12f.), daß eine spezielle Ausbildung für Lehrer in Immersionsprogrammen notwendig ist, um den langfristigen Erfolg der bilingualen Erziehung zu sichern. Auf die vier oben besprochenen Kompetenzbereiche kann, wie es die Erfahrung der Immersionsprogramme zeigt, nicht verzichtet werden. Wenn es aber keine entsprechenden Bildungsmöglichkeiten gibt, so sollte diese Tatsache dennoch nicht davon abhalten, bilinguale Projekte auszuprobieren. Qualifizierte und vor allem engagierte Lehrkräfte sollten nach Möglichkeiten gesucht und eingestellt werden. Die fehlenden Kompetenzen können im Laufe des Projektes dank der Zusammenarbeit mit anderen Erziehern gewonnen werden, durch die praktische Erfahrung und durch entsprechende Fort- und Weiterbildung, z.B. durch Sprachkurse, in denen die zweitsprachlichen Kenntnisse der Lehrpersonen vertieft werden können. Ein praktisches Beispiel stellt hier der bilinguale, deutsch-französische Kindergarten „Rappelkiste“ in Rostock dar (K. Westphal 1998: 11). Die Betreuung der bilingualen Gruppe erfolgte in diesem Kindergarten durch einen muttersprachlichen Franzosen, der keine spezielle Ausbildung für den Umgang mit Kindergartenkindern hatte, sondern für das Grundschullehramt an französischen Schulen ausgebildet war, und durch eine deutschsprachige Erzieherin, die zu Beginn des Projektes keine Französischkenntnisse besaß und dann Französischkurse belegte. Dank der gegenseitigen Unterstützung und Zusammenarbeit konnte das bilinguale Projekt an diesem Kindergarten hervorragend und völlig erfolgreich durchgeführt werden.

Es ist auch sehr wichtig, daß die Pionierarbeit der Erziehungspersonen in bilingualen Projekten, ihre Erfahrungen und praktische Lösungen für die Erschaffung der speziellen Bildungsgänge und für die entsprechenden Fort- und Weiterbildungskurse ausgewertet werden (vgl. Kap. 3.3.). Ein regelmäßiger Informations- und Erfahrungsaustausch, Gelegenheiten zur Diskussion über die Probleme und Herausforderungen der bilingualen Erziehung und Möglichkeiten zur Erhöhung der Qualifikationen sollte den Lehrern und Erziehern gewährleistet werden (vgl. D. Morgen 1997: 85f.).

5.7. Unterrichtsmedien

Unterrichtsmaterialien, die in fachlicher und sprachlicher Hinsicht für die Kinder im bilingualen Kindergarten adäquat sind, bilden eine arbeitsintensive Herausforderung

für die an dem Projekt beteiligten Erziehungspersonen (N. Mäsch 1998b: 11f., M. Prokop 1997a: 42, E. Day/ S.M. Shapson 1996: 128f.).

Von Anfang an können und sollen in bilingualen Kindergärten zwei Arten von Unterrichtsmaterialien und -hilfen verwendet werden:

1. authentische Materialien, die für monolinguale L1-Kinder vorgesehen werden
2. fabrizierte und adaptierte Unterrichtsmaterialien, die speziell an das sprachliche Niveau von L2-Lernern im Kindesalter angepaßt sind

Authentische Materialien für den Kindergarten wie Kinderbücher und -zeitschriften, Spiele, Filme, Videos, Kassetten, Computerspiele usw. können entweder durch private Kontakte und Spenden oder durch den Ankauf im Ausland (und teilweise im Inland) gewonnen werden. Adaptierte Unterrichtsmaterialien sind einerseits auf dem polnischen Buchmarkt zu finden, andererseits ist hier die Kreativität der Erziehungspersonen gefragt, die aufgrund ihrer Erfahrungen solche Materialien selbst vorbereiten und herstellen können.

Bei der Überlegung, welche Unterrichtsmedien in welchen Situationen am besten eingesetzt werden können, sollte man die Tatsache berücksichtigen, daß ein möglichst intensiver und vielfältiger Kontakt zur Zweitsprache zu besseren Sprachkenntnissen bei den Kindern führt. Für den Erfolg der bilingualen Erziehung ist es wichtig, daß die Kinder viel Input aus verschiedenen Quellen bekommen (H. Wode 1998b: 16, M. Prokop 1997a: 44). Die Bemühungen, den Kindern Zugang zu anderssprachigen Medien zu gewährleisten, sollten sowohl seitens des Kindergartens als auch seitens der Eltern unternommen werden. Nach Möglichkeit sollten die Eltern und die Kindergartenleitung für umfangreiche kindliche Kontakte zur Zweitsprache auch außerhalb des Kindergartens sorgen. Besonders wünschenswert sind hier Beziehungen zu anderssprachigen Partnern und Aufenthalte im anderssprachigen Milieu, dank denen die Kinder die Zweitsprache von erwachsenen aber auch von gleichaltrigen Muttersprachlern hören können, was für die Förderung des Kommunikationsbedürfnisses und der Kommunikationsfähigkeit sowie für den Lernerfolg von größter Bedeutung ist (vgl. D. Morgen 1997: 84, L. Arnberg 1987: 81f.).

5.8. Einige Bemerkungen für die Schule

Für jedes Kind bedeutet der Kindergartenabschluß und der Eintritt in die Schule eine völlig neue und unbekannte Erfahrung. Zum ersten Mal werden die Aktivitäten des Kindes, seine Leistungen und die Ergebnisse seiner Arbeit bewertet und mit denen anderer Schüler verglichen. Die Schule bedeutet für das Kind auch eine intensive Begegnung mit der Sprache. Zum einen verliert die Sprache, mit der das Kind in der Schule zu tun hat, ihren konkreten „alltäglichen“ Bezug und betrifft immer komplexere und abstraktere Erscheinungen, Prozesse und Sachverhalte, die Unterrichtsgegenstände in einzelnen Schulfächern sind. Zum anderen öffnet sich für das Kind mit seiner Alphabetisierung die Welt der geschriebenen Sprache.

Die Schule, die den Kindern eine in der Regel große Lernleistung abverlangt, fördert auf eine intensive Art und Weise die weitere Entwicklung der kindlichen Sprache. Abgesehen von den *early total immersion*-Programmen ist es die Muttersprache des Kindes. Noch nach dem 7. Lebensjahr wird das kindliche sprachliche Repertoire im Bereich der Phonetik und Phonologie, der Morphologie und Syntax vervollständigt. Der Wortschatz des Kindes erweitert sich erheblich und seine Äußerungen gewinnen an Komplexität. Sie werden auch immer besser zu längeren Texten organisiert und strukturiert.

Einen wichtigen Aspekt der muttersprachlichen Entwicklung nach dem Schuleintritt stellt der Grammatikunterricht dar, in dem die Kinder das Wissen über die Muttersprache, ihre Grammatik und Orthographie erwerben. Natürlich verfügen die Schulkinder aufgrund der mit fortschreitendem Alter einhergehenden kognitiven und intellektuellen Entwicklung über bessere Instrumente zur Wissensgewinnung und -verarbeitung als kleinere Kinder. Sie lernen schneller und effektiver als Kindergartenkinder, was den formellen Grammatikunterricht überhaupt erst möglich macht (vgl. P. Graf 1987: 26, C.E. Snow/ M. Hoefnagel-Höhle 1978, 1979). Diese Tatsache hat eine unmittelbare Bedeutung auch für die Entwicklung der Zweitsprache.

Die bilinguale Erziehung im Kindergarten sollte demnach lediglich als der frühe Beginn des Zweitsprachenerwerbs angesehen werden, und nicht als ein abgeschlossener Erwerbsprozeß. Damit die Kinder ein hohes Kompetenzniveau in der Zweitsprache erreichen können, sollten sie in ihrer ganzen Schulzeit einen bilingualen Unterricht erhalten. Die Kontinuitätsgarantie eines bilingualen Bildungsganges stellt daher in vielen zweisprachigen Programmen oder Immersionsprogrammen eine unentbehrliche Voraussetzung und ein wichtiges Prinzip dar (vgl. D. Morgen 1997: 82, K. Westphal 1998: 10, H. Wode 1998b: 2).

Der bilinguale Unterricht in der Schule ist natürlich anders zu gestalten als im Kindergarten. Alle Schüler, die vor ihrer Einschulung damit beginnen, zwei Sprachen zu sprechen, gelten als „natürliche“ Lerner (P. Graf 1987: 32). Wenn sie in den ersten Schuljahren ihre bestehenden Kenntnisse vertiefen, wird aus dem „natürlichen“ Erwerbsprozeß gleichzeitig ein „gelenktes“ Lernen. Neuere Untersuchungen zur Immersion beweisen eindeutig die Wichtigkeit des formellen Zweitsprachenunterrichts in der Schule (E. Day/ S.M. Shapson 1996: 38 u. 80f., M. Prokop 1997a: 44f.). Der explizite Grammatikunterricht muß der Altersstufe der Kinder angepaßt sein und sollte immer als „Mittel zum Zweck“ angesehen werden, d.h. als eine Lernaktivität, die die Entwicklung des freien Sprechens und Schreibens fördert. Eine systematische Bearbeitung der Sprache, der Orthographie und der Grammatik hilft, wie aus den oben erwähnten Untersuchungen hervorgeht, die sogenannte Plateaubildung in der sprachlichen Entwicklung der Schüler zu vermeiden (vgl. natürlichen Zweitsprachenerwerb bei Erwachsenen im Kap. 2.1.3.), bestimmten Fehlern vorzubeugen oder sie zu eliminieren, und die Flüssigkeit und Richtigkeit des Ausdrucks zu verbessern. Strukturierte Übungen, die auf einem grammatischen Regelbewußtsein der Lerner basieren, sowie gezielte Einbeziehung von früher gelernten Strukturen und Wörtern bilden eine dem Lernniveau angepaßte ständige Herausforderung an die Schüler, ihre Äußerungen richtig, zusammenhängend und situationsgemäß zu formulieren.

Die Überzeugung von der Notwendigkeit eines formellen Zweitsprachenunterrichts, die in der modernen Literatur oft zum Ausdruck gebracht wird, resultiert aus einer eingehenden Analyse der zweitsprachlichen Leistungen von Immersionschülern, genauer gesagt ihrer Schwächen im Vergleich zu Leistungen von muttersprachlichen Benutzern der Zweitsprache (vgl. Kap. 3.2.2.2.). Mehrere Untersuchungen (eine Literaturübersicht bei E. Day/ S.M. Shapson 1996: 20f.u. 87f.) haben eindeutig gezeigt, daß die Einbeziehung von grammatischen Schwerpunkten ins Curriculum und gezielte Förderung des grammatischen Wissens und Könnens bei Immersionsschülern die Überwindung der oben genannten Schwächen in hohem Grade bewirkt. Daher wird in der modernen Immersionsforschung der formelle Grammatikunterricht als ein integraler Bestandteil der bilingualen Ausbildung angesehen.

Abschließende Bemerkungen

In meiner Arbeit habe ich versucht, Argumente für eine bilinguale und bikulturelle Kindererziehung zu finden sowie ein entsprechendes Projekt zur erfolgversprechenden Zweitsprachenvermittlung in einem öffentlichen polnischen Kindergarten zu erarbeiten.

Vor dem Hintergrund einer umfangreichen Literatur zur Spracherwerbs- und Bilingualismusforschung erscheint es zweifellos als wünschenswert, Kinder schon im Vorschulalter mit mehr als einer Sprache zu konfrontieren. Diese Feststellung findet ihre Begründung nicht nur in der Tatsache, daß Kindern, die ihre bilinguale Kompetenz im frühen Alter aufgrund von ihren angeborenen Sprachlernfähigkeiten mühelos entwickeln können, dank dieser Kompetenz bessere berufliche Chancen eingeräumt werden. Vielmehr stehen die wichtigsten Vorteile einer bilingualen Erziehung in der Förderung der allgemeinen intellektuellen Fähigkeiten der Kinder und in der erfolgreichen Entwicklung ihrer Muttersprache.

Als ein besonders empfehlenswertes Modell der Zweitsprachenvermittlung im Vorschulbereich erweisen sich Immersionsprogramme, und zwar die *early total immersion*, in deren Rahmen die Zweitsprache als Verkehrssprache des Kindergartens verwendet wird, oder die *early partial immersion*, die auf dem Prinzip der spielerischen Einbeziehung der Zweitsprache als Begegnungssprache in den Kindergarten basiert. In letzterem Modell sollte die Zweitsprache zumindest in 50% der Kommunikations- und Interaktionssituationen verwendet werden.

Außer der beiden oben genannten wichtigsten Vorteile einer Immersionserziehung, die unter Berücksichtigung der individuellen Möglichkeiten und Interessen des Kindes durchgeführt wird, könnte man zusätzlich noch folgende Aspekte dieses Erziehungsmodell hervorheben:

- Bilinguale Erziehung fördert die intellektuelle Leistung bei allen Kindern, sowohl bei Lernstärkeren als auch bei Lernschwächeren.
- Im Rahmen der bilingualen Erziehung lassen sich alle Sprachen vermitteln, und die Zweitsprache, die im Kindergarten beherrscht wird, bildet eine günstige Basis für die Entwicklung weiterer Fremdsprachen.

- Bilinguale Erziehung beeinflusst die Entstehung von positiven Einstellungen zur anderssprachigen Kultur.

Der weltweit in der Literatur dokumentierte Erfolg des Immersionsmodells ergibt sich daraus, daß im Rahmen dieser Programme eine Lernsituation konstruiert wird, in der die Kinder die neue Sprache auf eine natürliche Art und Weise erwerben können. Die zweitsprachlichen Ausdrucksmittel werden als Medium der Kommunikation und der Wissensvermittlung eingesetzt. In einem für Polen charakteristischen soziolinguistischen Kontext, in dem die polnische Muttersprache der Kinder ein hohes Prestige besitzt, resultiert die Einbeziehung einer Zweitsprache in die Kindergartenerziehung in einer additiven Form der Zweisprachigkeit, d.h. die Kinder erwerben ihre zweitsprachlichen Kenntnisse zusätzlich zu ihrer Muttersprache, die sich hervorragend weiterentwickelt. Die Begegnung der Kinder mit einer neuen Sprache im Kindergarten kann auch zu einer ausgewogenen oder zumindest einer angenäherten Bilingualität führen, jedoch unter der Bedingung, daß der bilinguale Bildungsgang in der Schule fortgesetzt wird.

Die bilinguale Erziehung im Kindergarten verlangt nach keinen neuen Unterrichtsmethoden, die hohe Kosten des Projektes verursachen würden. Sie basiert grundsätzlich auf der „direkten Methode“, die für Kinder bis zum Grundschulalter am geeignetsten zu sein scheint. Nichtsdestoweniger muß die bilinguale Kindergartenerziehung auf eine professionelle Weise organisiert und durchgeführt werden. In der Literatur finden wir Hinweise im Hinblick auf die zu erfüllenden Bedingungen, die den Erfolg der Immersionsprogramme sichern können⁸⁵. Zusammenfassend könnte man sie folgendermaßen darstellen:

- Kinder, die Adressaten dieses Erziehungsmodells sind, sollten der sprachlichen Mehrheit der jeweiligen Gemeinschaft angehören. Die Kindergruppe sollte möglichst homogen gestaltet werden, so daß das Ausgangsniveau und der Lernfortschritt für alle Kinder einigermaßen gleich ist. Kinder, die an diesem Programm teilnehmen, sollten ihre Muttersprache und ihre eigene Kultur schätzen und das Wissen über die andere Sprache und Kultur als eine zusätzliche Kenntnis ansehen. Sie sollten nicht den Wunsch haben, ihre eigene sprachliche und kulturelle Identität zugunsten der anderen Sprache und Kultur aufzugeben. Der Kindergarten muß den hohen Stellenwert der Muttersprache und -kultur der Kinder anerkennen und sie aktiv fördern. Sowohl die Kinder selbst als auch ihre Umgebung (Familie und Kindergarten) sollten die Entwicklung der zweitsprachigen Kompetenz als eine Bereicherung der kindlichen Fähigkeiten verstehen. Alle Beteiligten sollten positive Einstellungen gegenüber der anderen Sprache und Kultur vertreten.

⁸⁵ vgl. z.B. Geneese 1987: 18–19, C. Baker 1993b: 176 u. 227f., Ch. Lauren 1994b: 27, I. Huibregste 1994: 139, H. Wode et al. 1994: 157f., R. Weber 1993, J. Arnau 1994, A. Flor Ada 1995, Ch. J. Faltis 1995.

- Einen wichtigsten Aspekt stellen die Qualifikationen der Lehrkräfte dar, und zwar nicht nur ihre Kompetenz in beiden Sprachen, sondern auch ihr Wissen über die Ziele und Prinzipien des Projektes, ihre Konsequenz und ihr Engagement. Die Lehrer und Erzieher funktionieren in einem Immersionsmodell als monolinguale Sprecher der Zweitsprache (nach dem Prinzip „*one person – one language*“), d.h. sie sollten in der Kommunikation mit den Kindern ausschließlich die Zweitsprache benutzen, obwohl sie die Muttersprache der Kinder verstehen (ausgenommen die Strategie der Zeit, des Bereiches oder der Aktivität in der *early partial immersion* – vgl. Kap. 5.4.2.). Den Kindern wird erlaubt, im Kindergarten ihre Muttersprache zu verwenden. Die ersten zwei Jahre kann die Phase dauern, in der die Kinder ihre Muttersprache lieber als die Zweitsprache benutzen. Sie werden dafür nie bestraft, sondern viel mehr von den Betreuern ermuntert, sie auch in der Zweitsprache anzusprechen. Die Erzieher, die selbst eine muttersprachliche oder muttersprachlerähnliche Sprachbeherrschung in beiden Sprachen nachweisen können, müssen die Kinder zum Gebrauch der Zweitsprache aktiv ermutigen. Dabei sollten grammatische, lexikalische und stilistische Fehler der Schüler in der Zweitsprache nicht in einem übertriebenen Maße korrigiert werden. Die Lehrer sollten sich vielmehr auf die sachliche Information und nicht auf die sprachliche Form der kindlichen Äußerung konzentrieren, so daß die Priorität der Sachebene über die Sprachebene immer erhalten bleibt.
- Das Curriculum für einen Immersionskindergarten unterscheidet sich nicht von dem für „normale“ Erziehungsstätten. Die zu behandelnden Themen oder der zu beherrschende Lernstoff wird immer nur mit Hilfe der einen Sprache vermittelt und nicht in der anderen Sprache wiederholt. Sprachen im Unterricht bleiben getrennt. Als empfehlenswert erweisen sich längere Phasen für die jeweilige Sprache.
- Die Zweitsprache wird in einem Immersionsmodell hauptsächlich durch die Tätigkeit vermittelt und nicht „in Isolation“ unterrichtet. Im Unterricht müssen spezielle Techniken zur Präsentation des Wortschatzes und der Ideen für den Unterricht, viele Fragen, Wiederholungen, Zusammenfassungen, „*non-verbal feedback*“ und spezielle Techniken der Fehlerkorrektur angewandt werden. Im Kindergarten findet kein formeller Sprachunterricht statt; er muß dennoch in der Schule in den Lernprozeß integriert werden, damit der wirkliche Erfolg der bilingualen Erziehung gesichert ist. In vielen neueren Studien zur Immersionserziehung wird ausdrücklich unterstrichen, daß der formelle Fremdsprachenunterricht (Grammatikunterricht) in einem hohen Grade die Entwicklung der fremdsprachlichen Kompetenz fördert, oder sogar für sie unentbehrlich ist. Besonders ältere Schüler bedürfen eines ergänzenden Unterrichts über die Fremdsprache⁸⁶.
- Eine besondere Unterstützung der kindlichen Entwicklung sowohl in der Mutter- als auch in der Zweitsprache sollte von der Seite der Eltern kommen. Die

⁸⁶ vgl. M. Prokop 1997a: 36, E. Day/ S. M. Shapson 1996: 38, eine Literaturübersicht zu diesem Thema – E. Day/ S. M. Shapson 1996: 20f.

Eltern, die sich entscheiden, ihre Kinder bilingual erziehen zu lassen, sollten sich dessen bewußt sein, daß im Vordergrund der bilingualen Erziehung die Förderung der kindlichen kognitiven, emotionalen, sozialen und sprachlichen Entwicklung steht, d.h. daß die Entwicklung der zweitsprachlichen Kompetenz lediglich als ein Nebenprodukt der allgemeinen Entwicklung anzusehen ist. Das wichtigste Ziel und zugleich das wichtigste Prinzip des Projektes ist die Erziehung von ausgeglichenen und selbstsicheren jungen Menschen sowie die Unterstützung ihrer individuellen Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung.

6. Abschließende Bemerkungen

In meiner Arbeit habe ich versucht, Argumente für eine bilinguale und bikulturelle Kindererziehung zu finden sowie ein entsprechendes Projekt zur erfolgversprechenden Zweitsprachenvermittlung in einem öffentlichen polnischen Kindergarten zu erarbeiten.

Vor dem Hintergrund einer umfangreichen Literatur zur Spracherwerbs- und Bilingualismusforschung erscheint es zweifellos als wünschenswert, Kinder schon im Vorschulalter mit mehr als einer Sprache zu konfrontieren. Diese Feststellung findet ihre Begründung nicht nur in der Tatsache, daß Kindern, die ihre bilinguale Kompetenz im frühen Alter aufgrund von ihren angeborenen Sprachlernfähigkeiten mühelos entwickeln können, dank dieser Kompetenz bessere berufliche Chancen eingeräumt werden. Vielmehr stehen die wichtigsten Vorteile einer bilingualen Erziehung in der Förderung der allgemeinen intellektuellen Fähigkeiten der Kinder und in der erfolgreichen Entwicklung ihrer Muttersprache.

Als ein besonders empfehlenswertes Modell der Zweitsprachenvermittlung im Vorschulbereich erweisen sich Immersionsprogramme, und zwar die *early total immersion*, in deren Rahmen die Zweitsprache als Verkehrssprache des Kindergartens verwendet wird, oder die *early partial immersion*, die auf dem Prinzip der spielerischen Einbeziehung der Zweitsprache als Begegnungssprache in den Kindergarten basiert. In letzterem Modell sollte die Zweitsprache zumindest in 50% der Kommunikations- und Interaktionssituationen verwendet werden.

Außer der beiden oben genannten wichtigsten Vorteile einer Immersionserziehung, die unter Berücksichtigung der individuellen Möglichkeiten und Interessen des Kindes durchgeführt wird, könnte man zusätzlich noch folgende Aspekte dieses Erziehungsmodell hervorheben:

- Bilinguale Erziehung fördert die intellektuelle Leistung bei allen Kindern, sowohl bei Lernstärkeren als auch bei Lernschwächeren.
- Im Rahmen der bilingualen Erziehung lassen sich alle Sprachen vermitteln, und die Zweitsprache, die im Kindergarten beherrscht wird, bildet eine günstige Basis für die Entwicklung weiterer Fremdsprachen.
- Bilinguale Erziehung beeinflusst die Entstehung von positiven Einstellungen zur anderssprachigen Kultur.

Der weltweit in der Literatur dokumentierte Erfolg des Immersionsmodells ergibt sich daraus, daß im Rahmen dieser Programme eine Lernsituation konstruiert wird, in der die Kinder die neue Sprache auf eine natürliche Art und Weise erwerben können. Die zweitsprachlichen Ausdrucksmittel werden als Medium der Kommunikation und der Wissensvermittlung eingesetzt. In einem für Polen charakteristischen soziolinguistischen Kontext, in dem die polnische Muttersprache der Kinder ein hohes Prestige besitzt, resultiert die Einbeziehung einer Zweitsprache in die Kindergarten-erziehung in einer additiven Form der Zweisprachigkeit, d.h. die Kin-

der erwerben ihre zweitsprachlichen Kenntnisse zusätzlich zu ihrer Muttersprache, die sich hervorragend weiterentwickelt. Die Begegnung der Kinder mit einer neuen Sprache im Kindergarten kann auch zu einer ausgewogenen oder zumindest einer angenäherten Bilingualität führen, jedoch unter der Bedingung, daß der bilinguale Bildungsgang in der Schule fortgesetzt wird.

Die bilinguale Erziehung im Kindergarten verlangt nach keinen neuen Unterrichtsmethoden, die hohe Kosten des Projektes verursachen würden. Sie basiert grundsätzlich auf der „direkten Methode“, die für Kinder bis zum Grundschulalter am geeignetsten zu sein scheint. Nichtsdestoweniger muß die bilinguale Kindergartenziehung auf eine professionelle Weise organisiert und durchgeführt werden. In der Literatur finden wir Hinweise im Hinblick auf die zu erfüllenden Bedingungen, die den Erfolg der Immersionsprogramme sichern können⁸⁷. Zusammenfassend könnte man sie folgendermaßen darstellen:

- Kinder, die Adressaten dieses Erziehungsmodells sind, sollten der sprachlichen Mehrheit der jeweiligen Gemeinschaft angehören. Die Kindergruppe sollte möglichst homogen gestaltet werden, so daß das Ausgangsniveau und der Lernfortschritt für alle Kinder einigermaßen gleich ist. Kinder, die an diesem Programm teilnehmen, sollten ihre Muttersprache und ihre eigene Kultur schätzen und das Wissen über die andere Sprache und Kultur als eine zusätzliche Kenntnis ansehen. Sie sollten nicht den Wunsch haben, ihre eigene sprachliche und kulturelle Identität zugunsten der anderen Sprache und Kultur aufzugeben. Der Kindergarten muß den hohen Stellenwert der Muttersprache und -kultur der Kinder anerkennen und sie aktiv fördern. Sowohl die Kinder selbst als auch ihre Umgebung (Familie und Kindergarten) sollten die Entwicklung der zweitsprachigen Kompetenz als eine Bereicherung der kindlichen Fähigkeiten verstehen. Alle Beteiligten sollten positive Einstellungen gegenüber der anderen Sprache und Kultur vertreten.
- Einen wichtigsten Aspekt stellen die Qualifikationen der Lehrkräfte dar, und zwar nicht nur ihre Kompetenz in beiden Sprachen, sondern auch ihr Wissen über die Ziele und Prinzipien des Projektes, ihre Konsequenz und ihr Engagement. Die Lehrer und Erzieher funktionieren in einem Immersionsmodell als monolinguale Sprecher der Zweitsprache (nach dem Prinzip „*one person – one language*“), d.h. sie sollten in der Kommunikation mit den Kindern ausschließlich die Zweitsprache benutzen, obwohl sie die Muttersprache der Kinder verstehen (ausgenommen die Strategie der Zeit, des Bereiches oder der Aktivität in der *early partial immersion* – vgl. Kap. 5.4.2.). Den Kindern wird erlaubt, im Kindergarten ihre Muttersprache zu verwenden. Die ersten zwei Jahre kann die Phase dauern, in der die Kinder ihre Muttersprache lieber als die Zweitsprache

⁸⁷ vgl. z.B. F. Genesee 1987: 18–19, C. Baker 1993b: 176 u. 227f., Ch. Lauren 1994b: 27, I. Huijbregste 1994: 139, H. Wode et al. 1994: 157f., Weber 1993, J. Arnaud 1994, Flor Ada 1995, Faltis 1995.

benutzen. Sie werden dafür nie bestraft, sondern viel mehr von den Betreuern ermuntert, sie auch in der Zweitsprache anzusprechen. Die Erzieher, die selbst eine muttersprachliche oder muttersprachlerähnliche Sprachbeherrschung in beiden Sprachen nachweisen können, müssen die Kinder zum Gebrauch der Zweitsprache aktiv ermutigen. Dabei sollten grammatische, lexikalische und stilistische Fehler der Schüler in der Zweitsprache nicht in einem übertriebenen Maße korrigiert werden. Die Lehrer sollten sich vielmehr auf die sachliche Information und nicht auf die sprachliche Form der kindlichen Äußerung konzentrieren, so daß die Priorität der Sachebene über die Sprachebene immer erhalten bleibt.

- Das Curriculum für einen Immersionskindergarten unterscheidet sich nicht von dem für „normale“ Erziehungsstätten. Die zu behandelnden Themen oder der zu beherrschende Lernstoff wird immer nur mit Hilfe der einen Sprache vermittelt und nicht in der anderen Sprache wiederholt. Sprachen im Unterricht bleiben getrennt. Als empfehlenswert erweisen sich längere Phasen für die jeweilige Sprache.
- Die Zweitsprache wird in einem Immersionsmodell hauptsächlich durch die Tätigkeit vermittelt und nicht „in Isolation“ unterrichtet. Im Unterricht müssen spezielle Techniken zur Präsentation des Wortschatzes und der Ideen für den Unterricht, viele Fragen, Wiederholungen, Zusammenfassungen, „*non-verbal feedback*“ und spezielle Techniken der Fehlerkorrektur angewandt werden. Im Kindergarten findet kein formeller Sprachunterricht statt; er muß dennoch in der Schule in den Lernprozeß integriert werden, damit der wirkliche Erfolg der bilingualen Erziehung gesichert ist. In vielen neueren Studien zur Immersionserziehung wird ausdrücklich unterstrichen, daß der formelle Fremdsprachenunterricht (Grammatikunterricht) in einem hohen Grade die Entwicklung der fremdsprachlichen Kompetenz fördert, oder sogar für sie unentbehrlich ist. Besonders ältere Schüler bedürfen eines ergänzenden Unterrichts über die Fremdsprache⁸⁸.
- Eine besondere Unterstützung der kindlichen Entwicklung sowohl in der Mutter- als auch in der Zweitsprache sollte von der Seite der Eltern kommen. Die Eltern, die sich entscheiden, ihre Kinder bilingual erziehen zu lassen, sollten sich dessen bewußt sein, daß im Vordergrund der bilingualen Erziehung die Förderung der kindlichen kognitiven, emotionalen, sozialen und sprachlichen Entwicklung steht, d.h. daß die Entwicklung der zweitsprachlichen Kompetenz lediglich als ein Nebenprodukt der allgemeinen Entwicklung anzusehen ist. Das wichtigste Ziel und zugleich das wichtigste Prinzip des Projektes ist die Erziehung von ausgeglichenen und selbstsicheren jungen Menschen sowie die Unterstützung ihrer individuellen Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung.

⁸⁸ vgl. Prokop 1997a: 36, E. Day/ S. M. Shapson 1996: 38, eine Literaturübersicht zu diesem Thema – E. Day/ S. M. Shapson 1996: 20f.

7. Bibliographie

- Aleemi, J. (1991), *Zur sozialen und psychischen Situation von Bilingualen*, Sprachwelten Bd. 6, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main.
- Ament, W. (1971), (nachgedruckt in *Übersetzung aus Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kind*, Leipzig 1899), From „Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde“. In: A. Bar-Adon/ W. Leopold/ (Hrsg.), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, S. 39–40.
- Arabski, J. (1997), *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice.
- Arenas i Sampera, J. (1994), The Catalan Immersion Programme: Assessment and Recent Results. In: Lauren, Christer (Hrsg.), *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*, Tutkimuksia No 185, Vaasa, S. 13–26.
- Arnau, J. (1994), *Teacher-Pupil Communication When Commencing Catalan Immersion Programs*. In: Ch. Lauren/ (Hrsg.), *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*, Tutkimuksia No 185, Vaasa, S. 47–76.
- Arnberg, L. (1987), *Raising Children Bilingually: The Pre-school Years*, *Multilingual Matters Ltd.*, Clevedon.
- Arsenian, S. (1972) (1. Ausgabe: 1937), *Bilingualism and Mental Development. A Study of Bilingual Children in New York City*, College Press, New York.
- Artigal, J.M. (1993), *Catalan and Basque Immersion Programmes*. In: H.B. Beardsmore, (Hrsg.), *European Models of Bilingual Education*, *Multilingual Matters Ltd.*, Clevedon, S. 30–53.
- Beardsmore, H.B. (Hrsg.), (1993a), *European Models of Bilingual Education*, *Multilingual Matters Ltd.*, Clevedon.
- Beardsmore, H.B. (1993b), *The European School Model*. In: H.B. Beardsmore (Hrsg.), *European Models of Bilingual Education*, *Multilingual Matters Ltd.*, Clevedon, S. 121–154.
- Baker, C. (1993a), *Bilingual Education in Wales*. In: H.B. Beardsmore/ (Hrsg.), *European Models of Bilingual Education*, *Multilingual Matters Ltd.*, Clevedon, S. 7–29.
- Baker, C. (1993b), *Foundations of bilingual Education and Bilingualism*, *Multilingual Matters Ltd.*, Clevedon.
- Bar-Adon, A./ W. Leopold (Hrsg.), (1971), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
- Bar-Adon, A. (1971), *Primary Syntactic Structures in Hebrew Child Language*. In: A. Bar-Adon/ W. Leopold/ (Hrsg.), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, S. 434–472.
- Barrett, M. (1995), *Early Lexical Development*. In: P. Fletcher/ B. MacWhinney (Hrsg.), *The Handbook of Child Language*, Blackwell Publ., Oxford, S. 362–392.
- Bausch, K.-R./ Ch. Herbert/ H.-J. Krumm (Hrsg.) (1995), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke Verlag, Tübingen und Basel, 3. Auflage.

- Begegnung mit Fremdsprachen in der Grundschule. Beispiel Englisch. Grundsätze und Empfehlungen für die Praxis (1985), Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Behme, H. (1985), *Miteinander Reden Lernen. Sprachspiele im Unterricht*, iudicium verlag, München.
- Bel Gaya, A. (1994), *Evaluating Immersion Programmes: The Catalan Case*. In: Ch. Lauren/ (Hrsg.), *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*, Tutkimuksia No 185, Vaasa, S. 27–46.
- Bellugi, U. (1971), *Simplification in Children's Language*. In: R. Huxley/ E. Ingram/ (Hrsg.), *Language Acquisition: Models and Methods*, Academic Press, London–New York, S. 95–120.
- Ben-Zeev, S. (1977), *Mechanism by Which Childhood Bilingualism Affects Understanding of Language and Cognitive Structures*. In: P.A. Hornby, *Bilingualism. Psychological, Social and Educational Implications*, Academic Press, New York, S. 29–51.
- Berko, G.J. (1971) (nachgedruckt aus Word 14. 150–177, 1958), *The Child's Learning of English Morphology*. In: A. Bar-Adon/ W. Leopold/ (Hrsg.), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, S. 153–167.
- Berko, G.J. (1973), *Code Switching in Children's Language*. In: T.E. Moore/ (Hrsg.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, Academic Press, New York–San Francisco–London, S. 159–168.
- Bever, T.G. (1971), *The Nature of Cerebral Dominance in Speech Behaviour of the Child and Adult*. In: R. Huxley/ E. Ingram/ (Hrsg.), *Language Acquisition: Models and Methods*, Academic Press, London–New York, S. 231–254.
- Bialystok, E./ J. Cummins (1992), *Language, Cognition, and Education of Bilingual Children*. In: E. Bialystok/ (Hrsg.), *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge University Press, Cambridge, S. 222–232.
- Bialystok, E. (Hrsg.), (1992), *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Bilingualer Unterricht oder Immersion?*, 1997, Dokumentation der Tagung in Kazimierz Dolny, Polen vom 03.03.1997–06.03.1997, Bundesverwaltungsamt, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Köln.
- Björklund, S. (1994), *Integrating Content and Language in Immersion Teaching—Some Observations of the Linguistic Outcome*. In: Ch. Lauren/ (Hrsg.), *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*, Tutkimuksia No 185, Vaasa, S. 175–183.
- Blocher, E. (1982 /1909/), *Zweisprachigkeit: Vorteile und Nachteile*. In: J. Swift/ (Hrsg.), *Bilinguale und Multikulturelle Erziehung*, Verlag Königshausen + Neumann, Würzburg, S. 17–25.
- Bokus, B./ M. Haman (Hrsg.), (1992), *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, Wydawnictwo Energeia, Warszawa.
- Bokus, B./ K. Więcko/ J. Zamecka (1992), *Współtworzenie tekstu narracyjnego przez dzieci w wieku przedszkolnym (O kompetencji komunikacyjnej wspólnar-*

- ratora). In: B. Bokus/ M. Haman/ (Hrsg.), *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, Wydawnictwo Energeia, Warszawa, S. 125–147.
- Bonn, H./ K. Rohsmanith (Hrsg.), (1972), *Studien zur Entwicklung des Denkens im Kinderalter*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Bowerman, M. (1973), *Structural Relationships in Children's Utterances: Syntactic or Semantic?*. In: T.E. Moore/ (Hrsg.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, Academic Press, New York–San Francisco–London, S. 197–214.
- Bowerman, M. (1985), *What Shapes Children's Grammars?*. In: D.I. Slobin/ (Hrsg.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition; Volume 2: Theoretical Issues*, Lawrence Erlbaum Associates, London, S. 1257–1320.
- Braine, M.D.S. (1971) (nachgedruckt aus *Language* 39.1–13, 1963), *The Ontogeny of English Phrase Structure: The First Phase*. In: A. Bar-Adon/ W. Leopold/ (Hrsg.), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, S. 279–290.
- Brown, R. (1973), *A First Language. The Early Stages*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Brown, R./ U. Bellugi-Klima (1971) (nachgedruckt aus *Language and Learning* 34.133–151, 1964), *Three Processes in the Child's Acquisition of Syntax*. In: A. Bar-Adon/ W. Leopold (Hrsg.), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, S. 307–318.
- Brown, R./ C. Cazden/ U. Bellugi-Klima (1971) (nachgedruckt aus J.P. Hill, ed.; *Minnesota Symposia on Child Development*, Vol. 2, S. 28–73, 1968), *The Child's Grammar from I to III*. In: A. Bar-Adon/ W. Leopold/ (Hrsg.), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, S. 382–412.
- Bruner, J.S. (1972), *Über kognitive Entwicklung. Einleitungsteil des Buches „Studien zur kognitiven Entwicklung“*. In: H. Bonn/ K. Rohsmanith/ (Hrsg.), *Studien zur Entwicklung des Denkens im Kinderalter*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, S. 360–438.
- Bruner, J.S./ R.R. Olver/ P. M. Greenfield (1971), *Studien zur kognitiven Entwicklung. Eine kooperative Untersuchung am „Center for Cognitive Studies“ der Harvard-Universität*, Ernst Klett Verlag, Stuttgart.
- Bruner, J.S. (1987), *Wie das Kind sprechen lernt*, Verlag Hans Huber, Bern.
- Bußmann, H. (1990), *Lexikon der Sprachwissenschaft*, Kröner Verlag, Stuttgart.
- Buttaroni, S. (1994), *Bilingualer Früherwerb. Betrachtungen aus einer psycholinguistischen Perspektive*. In: F. Koschat/ G. Wagner/ (Hrsg.), *Bilinguale Schulen. Lernen in zwei Sprachen*, Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Wien, S. 30–45.
- Butzkamm, W. (1989), *Psychologie des Fremdsprachenunterrichts*, Francke Verlag, Tübingen.
- Byram, M. (1993), *Bilingual or Bicultural Education and a Case of the German Minority in Denmark*. In: H.B. Beardsmore/ (Hrsg.), *European Models of Bilingual Education*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, S. 54–65.

- Chomsky, N. (1971) (nachgedruckt aus Psychology Today Magazine 1969), *Language and the Mind*. In: A. Bar-Adon/ W. Leopold/ (Hrsg.), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, S. 424–433.
- Church, J. (1971a), *Methods for the Study of Early Cognitive Functioning*. In: R. Huxley/ E. Ingram/ (Hrsg.), *Language Acquisition: Models and Methods*, Academic Press, London–New York, S. 175–200.
- Church, J. (1971b), *Sprache und die Entdeckung der Wirklichkeit*, S. Fischer Verlag, Tübingen.
- Clahsen, H./ M. Rothweiler/ A. Woest (1990), *Lexikalische Ebenen und morphologische Entwicklung: Eine Untersuchung zum Erwerb des deutschen Pluralsystems im Rahmen der Lexikalischen Morphologie*. In: M. Rothweiler/ (Hrsg.), *Spracherwerb und Grammatik. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie*, Linguistische Berichte Sonderheft 3/1990, Westdeutscher Verlag, Opladen, S. 105–126.
- Clark, E.V. (1995), *Later Lexical Development and Word Formation*. In: P. Fletcher/ B. MacWhinney/ (Hrsg.), *The Handbook of Child Language*, Blackwell Publ., Oxford, S. 393–412.
- Clark, E.V. (1973), *What's in a Word? On the Child's Acquisition of Semantics in His First Language*. In: T.E. Moore/ (Hrsg.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, Academic Press, New York–San Francisco–London, S. 65–110.
- Clark, E.V. (1993), *The Lexicon Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Clark, H.H. (1973), *Space, Time, Semantics, and the Child*. In: Moore, Timothy E. (Hrsg.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, Academic Press, New York–San Francisco–London, S. 27–64.
- Clyne, M. (1975), *Forschungsbericht Sprachkontakt. Untersuchungsergebnisse und praktische Probleme*, Scriptor Verlag, Kronberg/Ts.
- Coburn-Staeger, U./ M. Zirkel (Hrsg.), (1996), *Interkulturelle Erziehung in Deutschland, Großbritannien und Italien, Gmünder Hochschulreihe*, Band 12, Schwäbisch Gmünd.
- Coburn-Staeger, U. (1996), *Neue Entwicklungen in Interkultureller Erziehung*. In: U. Coburn-Staeger/ M. Zirkel/ (Hrsg.), *Interkulturelle Erziehung in Deutschland, Großbritannien und Italien, Gmünder Hochschulreihe*, Band 12, Schwäbisch Gmünd, S. 17–36.
- Cummins, J. (1982), *Die Schwellenniveau- und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung*. In: J. Swift/ (Hrsg.), *Bilinguale und Multikulturelle Erziehung*, Verlag Königshausen + Neumann, Würzburg, S. 34–43.
- Cummins, J. (1992), *Interdependence of First- and Second-Language Proficiency in Bilingual Children*. In: E. Bialystok/ (Hrsg.), *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge University Press, Cambridge, S. 70–89.

- Cummins, J. (1995), *Heritage language Teaching in Canadian Schools*. In: O. Garcia/ C. Baker (Hrsg.), *Policy and Practice in Bilingual Education. A Reader Extending the Foundations*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, S. 134–138.
- Darwin, Ch. (1971) (nachgedruckt aus *Mind* 2.285, 1877, S. 292–294), *A Biographical Sketch of an Infant*. In: A. Bar-Adon/ W. Leopold/ (Hrsg.), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
- Day, E.M./ S.M. Shapson (1996), *Studies in Immersion Education*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon.
- Dąbrowska, M. (1992), *Dzieci jako uczniowie i dzieci jako nauczyciele. Układy interakcyjne nauczyciel–uczeń w procesie wykonywania zadania*. In: B. Bokus/ M. Haman/ (Hrsg.), *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, Wydawnictwo Energeia, Warszawa, S. 89–102.
- De Cillia, R. (1994), *Was heißt hier eigentlich bilingual? Formen und Methoden bilingualen Sprachunterrichts*. In: F. Koschat/ G. Wagner/ (Hrsg.), *Bilinguale Schulen. Lernen in zwei Sprachen*, Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Wien, S. 11–22.
- De Houwer, A. (1995), *Bilingual language Acquisition*. In: P. Fletcher/ B. MacWhinney, Brian (Hrsg.), *The Handbook of Child Language*, Blackwell Publ., Oxford.
- Denison, N. (1984), *Spracherwerb in mehrsprachiger Umgebung*. In: E. Oksaar/ (Hrsg.), *Spracherwerb–Sprachkontakt–Sprachkonflikt*, Walter de Gruyter, Berlin.
- Dienemann, M. (1981), *Der Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiterkinder*, Bouvier Verlag Herbert Grundmann, Bonn.
- Diller, K.C. (1986), „*Kompositionelle*“ und „*koordinierte Zweisprachigkeit*“. In: J. Raith/ R. Schulze/ K.-H. Wandt, *Grundlagen der Mehrsprachigkeitsforschung*, Franz Steiner Verlag Wiesbaden GmbH, Stuttgart, S. 19–25.
- Dimitrijevic, N.R. (1965), *A Bilingual Child*. In: *English Language Teaching* 20., S. 23–28.
- Dorfmueller-Karpusa, K. (1993), *Kinder zwischen zwei Kulturen. Soziolinguistische Aspekte der Bikulturalität*, Deutscher Universitätsverlag, Wiesbaden.
- Douda, N. (1997), *Bilinguale Schulen in Österreichs Nachbarstaaten*. In: *Bilingualer Unterricht oder Immersion?*, Dokumentation der Tagung in Kazimierz Dolny, Polen vom 03.03.1997–06.03.1997, Bundesverwaltungsamt, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Köln, S. 101–108.
- Doye, P./ D. Lüttge (1977), *Untersuchungen zum Englischunterricht in der Grundschule*. Bericht über das Braunschweiger Forschungsprojekt „Frühbeginn des Englischunterrichts“, Westermann Verlag, Braunschweig.
- Doye, P. (1975), *Englischunterricht in der Grundschule–theoretische Grundlagen*. In: *Englisch im Primarbereich. Schulversuch und Schulreform. Berichte, Analysen, Ergebnisse*, Hermann Schroedel Verlag, Hannover, S. 11–26.
- Edmondson, W./ J. House (1993), *Einführung in die Sprachlehrforschung*, A. Francke Verlag, Tübingen.
- Ehlich, K. (Hrsg.), (1996), *Kindliche Sprachentwicklung. Konzepte und Empirie*, Westdeutscher Verlag, Opladen.

- Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, pod red. Kazimierza Polańskiego, 1993, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Englisch im Primarbereich. Schulversuch und Schulreform. Berichte, Analysen, Ergebnisse*, 1975, Hermann Schroedel Verlag, Hannover.
- Ervin-Tripp, S. (1973), *Some Strategies for the First Two Years*. In: T.E. Moore/ (Hrsg.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, Academic Press, New York–San Francisco–London, S. 261–286.
- Erwin-Tripp, S./ Ch. E. Osgood (1986), *Zweitsprachenerwerb und Bilingualismus*. In: J. Raith/ R. Schulze/ K.-H. Wandt, *Grundlagen der Mehrsprachigkeitsforschung*, Franz Steiner Verlag Wiesbaden GmbH, Stuttgart, S. 12–18.
- Faltis, Ch.J. (1995), *Building Bridges Between Parents and the School*. In: O. Garcia/ C. Baker/ (Hrsg.), *Policy and Practice in Bilingual Education. A Reader Extending the Foundations*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, S. 245–258.
- Fantini, A.E. (1985), *Language Acquisition of a Bilingual Child: a Sociolinguistic Perspective*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon.
- Fischer, G. (1994), *Bemerkungen zu bilingualen Unterrichts-Modellen in Osteuropa*. In: F. Koschat/ G. Wagner/ (Hrsg.), *Bilinguale Schulen. Lernen in zwei Sprachen*, Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Wien, S. 46–53.
- Fishman, J.A. (Hrsg.), (1978), *Advances in the Study of Societal Multilingualism.*, Mouton Publishers, The Hague-Paris-New York.
- Fishman, J.A. (1975), *Soziologie der Sprache. Eine interdisziplinäre sozialwissenschaftliche Betrachtung der Sprache in der Gesellschaft*, Max Hueber Verlag, München.
- Fishman, J.A./ R.L. Cooper/ R. Ma (Hrsg.), (1971), *Bilingualism in the Barrio*, Indiana University, Bloomington, Mouton, The Hague–Paris.
- Fishman, J.A./ R.L. Cooper/ R. Ma (1971), *Alterantive Measures of Bilingualism*. In: J.A. Fishman/ R.L. Cooper/ R. Ma/ (Hrsg.). *Bilingualism in the Barrio*, Indiana University, Bloomington, Mouton, The Hague–Paris.
- Fletcher, P./ B. MacWhinney (Hrsg.), (1995), *The Handbook of Child Language*, Backwell Publ., Oxford.
- Flor Ada, A. (1995), *Creative Education for Bilingual Teacher*. In: O. Garcia/ C. Baker (Hrsg.), *Policy and Practice in Bilingual Education. A Reader Extending the Foundations*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, S. 237–244.
- Forns-Santana, M./ J. Gomez-Benito (1994), *The Cognitive, Linguistic and Adaptive Development and Academic Achievement of Pre-School Children within the Catalan Immersion Programme*. In: Ch. Lauren/ (Hrsg.), *Evaluatig European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*, Tutkimuksia No 185, Vaasa, S. 94–106.
- Franger, G./ L. von Keyserlingh/ P. Kowalski (1980), *Ausländerkinder. Erziehungspraxis im Kindergarten*, Otto Maier Verlag, Ravensburg.
- Franke, C. (1971) (nachgedruckt in Übersetzung aus *Anthropos* 7.663–676, 1912), *Über die erste Lautstufe der Kinder*. In: A. Bar-Adon/ W. Leopold/ (Hrsg.), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, S. 40–43.

- Fthenakis, W.E./ A. Sonner/ R. Thru/ W. Walbinder (1985), *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*, Hrsg. v. Staatsinstitut für Frühpädagogik, Max Hueber Verlag, München.
- Garcia, O./ C. Baker (Hrsg.), (1995), *Policy and Practice in Bilingual Education. A Reader Extending the Foundations*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon.
- Gardner, R. C. (1991), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. In: A.G. Reynolds (Hrsg.), *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning*. The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert, Lawrence Erlbaum Associates, London, S. 43–64.
- Gardner, R.C./ W.E. Lambert (1972), *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*, Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts.
- Garnica, O.K. (1973), *The Development of Phonemic Speech Perception*. In: T.E. Moore/ (Hrsg.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, Academic Press, New York San Francisco London, S. 215–223.
- Genesee, F. (1987), *Learning through Two Languages. Studies of Immersion and Bilingual Education*, Newbury House Publishers, Cambridge.
- Genesee, F. (1991), *Second Language Learning in School Setting: Lessons from Immersion*. In: A. G. Reynolds, *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning*. The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert, Lawrence Erlbaum Associates, London, S. 183–202.
- Genesee, F. (1995), *The Canadian Second Language Immersion Program*. In: O. Garcia/ C. Baker (Hrsg.), *Policy and Practice in Bilingual Education. A Reader Extending the Foundations*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, S. 118–133.
- Gleitman, L.R./ J. Gillette (1995), *The Role of Syntax in Verb Learning*. In: P. Fletcher/ B. MacWhinney/ (Hrsg.), *The Handbook of Child Language*, Blackwell Publ., Oxford, S. 413–429.
- Gogolin, I. (1988,) *Erziehungsziel Zweisprachigkeit*, Bergmann/Helbig Verlag, Hamburg.
- Gogolin, I. (1995), *Fremdsprachen im Vorschul- und Primarbereich*. In: K.-R. Bausch/ H. Christ, / H.-J. Krumm/(Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke Verlag, Tübingen und Basel, S.104–109.
- Golinkoff, R.M./ K. Hirsch-Pasek (1995), *Reinterpreting Children's Sentence Comprehension: Toward a New Framework*. In: P. Fletcher/ B. MacWhinney/ (Hrsg.), *The Handbook of Child Language*, Blackwell Publ., Oxford, S. 430–461.
- Gompf, G./ U. Karbe (1995), *Erwerb von Fremdsprachen im Vorschul- und Primarschulalter*. In: K.-R. Bausch/ H. Christ/ H.-J. Krumm/ (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke Verlag, Tübingen und Basel, 3. Auflage, S. 436–441.
- Gompf, G. (1975), *Englischunterricht auf der Primarstufe*, Beltz Verlag, Weinheim.
- Gorosch, M./ C.-A. Axelsson (1964), *English Without a Book*, Cornelsen Verlag, Berlin, Bielefeld.
- Graf, P. (1987), *Frühe Zweisprachigkeit und Schule. Empirische Grundlagen zur Erziehung von Migrantenkinder*, Münchner Universitätschriften, Max Hueber Verlag, München.

- Gregoire, A. (1971) (nachgedruckt in Übersetzung aus *Lingua* 1. S. 162–164, 168–169, 170–172, 1948), *L'apprentissage du langage*. In: A. Bar-Adon/ W. Leopold/ (Hrsg.), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, S. 91–96.
- Grimm, H./ M. Wintermantel (1975), *Zur Entwicklung von Bedeutungen*, Belz Verlag, Weinheim.
- Grimm, H. (1973), *Strukturanalytische Untersuchung der Kindersprache*, Verlag Hans Huber, Bern.
- Grucza, F. (1989a), *Bilingwizm, bikulturyzm, implikacje glottodydaktyczne. Materiały z XII Sympozjum Instytutu Lingwistyki Stosowanej UW*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Grucza, F. (1989b), *Język a kultura, bilingwizm a bikulturyzm: lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty interlingwalnych i interkulturowych różnic oraz zbieżności*. In: F. Grucza, *Bilingwizm, bikulturyzm, implikacje glottodydaktyczne. Materiały z XII Sympozjum Instytutu Lingwistyki Stosowanej UW*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, S. 9–51.
- Grucza, F. (1993a), *Język, ludzkie właściwości językowe, językowa zdolność ludzi*. In: J. Piontek, J./ A. Wiercińska (red.), *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań, S. 151–174.
- Grucza, F. (1993b), *Zagadnienia ontologii lingwistycznej: o językach ludzkich i ich (rzeczywistym) istnieniu*. In: *Opuscula logopedica in honorem Leonis Kaczmarek*, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, S. 25–47.
- Gustavsson, R. (1994), *Comprehension and Production of the Immersion Language; Testing by Using a Puppet*. In: Ch. Lauren/ (Hrsg.), *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*, Tutkimuksia No 185, Vaasa, S. 194–204.
- Gutschow, H. (1974), *Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts*. In: H. Sauer, *Englisch auf der Primarstufe. Texte und Informationen zum Frühbeginn des FS-Unterrichts*, Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn, S. 9–16.
- Haman, M. (1992), *Dziecięca teoria umysłu jako podstawa porozumiewania się*. In: B. Bokus/ M. Haman (Hrsg.), *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, Wydawnictwo Energeia, Warszawa, S. 229–253.
- Hammer, W. (Hrsg.), (1990), *Deutsche Lehrer in aller Welt*, Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Hanania, E./ H. Gradman (1977), *The Acquisition of English Structures: a Case Study of an Adult Native Speaker of Arabic in an English Speaking Environment*. In: *Language Learning* 27., S. 75–91.
- Haugen, E. (1987), *Blessings of Babel. Bilingualism and Language Planning*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- Hellwig, K.-H./ E.-A. Kröpelin/ A. Brander (1975), *Der Hannoversche Versuch zum Englischunterricht im Primarbereich und seine Weiterführung*. In: *Englisch im Primarbereich. Schulversuch und Schulreform. Berichte, Analysen, Ergebnisse*, Hermann Schroedel Verlag, Hannover, S. 27–113.

- Helms, E./ D. Möhle (1975), *Darstellung des FEU-Versuches in Förste und Osterode/Harz*. In: Englisch im Primarbereich. Schulversuch und Schulreform. Berichte, Analysen, Ergebnisse, Hermann Schroedel Verlag, Hannover, S. 147–163.
- Hepsöyler, E./ K. Liebe-Harkort (1991), *Muttersprache und Zweitsprache*, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main.
- Herfurth, H.-E. (1993), *Möglichkeiten und Grenzen des Fremdsprachenerwerbs in Begegnungssituationen. Zu einer Didaktik des Fremdsprachenlernens im Tandem*, iudicium verlag, München.
- Herriot, P. (1974), *Einführung in die Psychologie der Sprache*, List Verlag, München.
- Hornby, P.A. (1977b), *Bilingualism: An Introduction and Overview*. In: P.A. Hornby, *Bilingualism. Psychological, Social and Educational Implications*, Academic Press, New York.
- Hornby, P.A. (1977a), *Bilingualism. Psychological, Social and Educational Implications*, Academic Press, New York.
- Huibregtse, I. (1994), *Late Immersion in the Netherlands: state of Affairs and Research Plans*. In: Ch. Lauren/ (Hrsg.), *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*, Tutkimuksia No 185, Vaasa, S. 137–153.
- Huxley, R./ E. Ingram (Hrsg.), (1971), *Language Acquisition: Models and Methods*, Academic Press, London–New York.
- Hymes, D. (1971), *Competence and Performance in Linguistic Theory*. In: R. Huxley/ E. Ingram/ (Hrsg.), *Language Acquisition: Models and Methods*, Academic Press, London–New York, S. 3–28.
- Hymes, D. (1979), *Soziolinguistik*, Suhrkamp taschenbuch Verlag, Frankfurt a.M.
- Ingram, D. (1976), *Phonological Disability in Children*, Edward Arnold, London.
- Inhelder, B./ B. Matalon (1972), *Die Untersuchung des Problemlösens und des Denkens*. In: H. Bonn/ K. Rohsmanith/ (Hrsg.), *Studien zur Entwicklung des Denkens im Kinderalter*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, S. 14–79.
- Jakobson, R./ M. Halle (1964), *Podstawy języka; autoryzowane wydanie polskie*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Jakobson, R. (1971), *Studies on Child Language and Aphasia*, Mouton, The Hague/ Paris.
- Jespersen, O. (1971) (nachgedruckt aus „Language: Its Nature, Development and Origin“, George Allen & Unwin, London–New York 1959, S. 133–39), From „Language: Its Nature, Development and Origin“. In: A. Bar-Adon/ W. Leopold/ (Hrsg.), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, S. 56–60.
- Jonekeit, S./ B. Kielhöfer (1995), *Zweitsprachige Kindererziehung*, Stauffenburg Verlag, Tübingen.
- Kaltenbacher, E. (1990), *Strategien beim frühkindlichen Syntaxerwerb. Eine Entwicklungsstudie*, Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Karasu, I. (1995), *Bilinguale Wortschatzentwicklung türkischer Migrantenkinder vom Vor- bis ins Grundschulalter in der Bundesrepublik Deutschland*, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main.

- Kegel, G. (1987), *Sprache und Sprechen des Kindes*, Westdeutscher Verlag, Opladen.
- Kent, R.D./ G. Miolo (1995), *Phonetic Abilities in the First Year of Life*. In: P. Fletcher/ B. MacWhinney/ (Hrsg.), *The Handbook of Child Language*, Blackwell Publ., Oxford, S. 303–334.
- Klima, E./ U. Bellugi-Klima (1971) (nachgedruckt aus J. Lyons & R.J. Wales, eds., *Psycholinguistics Papers*, Edinburgh 1966, S. 183–208), *Syntactic Regularities in the Speech of Children*. In: A. Bar-Adon/ W. Leopold/ (Hrsg.), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, S. 412–424.
- Koschat, F./ G. Wagner (Hrsg.), (1994), *Bilinguale Schulen. Lernen in zwei Sprachen*, Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Wien.
- Krashen, S. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press.
- Krützfeld, W. (1990), *Deutsche Schule in Japan, Tokyo*. In: W. Hammer/ (Hrsg.), 1990, *Deutsche Lehrer in aller Welt*, Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Kuchl, I./ S. Simpson (1994), *Vienna Bilingual Schooling*. In: F. Koschat/ G. Wagner/ (Hrsg.), *Bilinguale Schulen. Lernen in zwei Sprachen*, Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Wien, S. 223–227.
- Kuhs, K. (1989), *Sozialpsychologische Faktoren im Zweitspracherwerb*, Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Kurcz, I. (1976), *Psycholinguistyka. Przegląd problemów badawczych*, PWN, Warszawa.
- Kurcz, I. (1992), *Język a psychologia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Lambeck, K. (1984), *Kritische Anmerkungen zur Bilingualismusforschung*, Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Lambert, W.E./ R. G. Tucker (1977), *A Home/School Language Switch Program*. In: W.F. Mackey/ T. Andersson/ (Hrsg.), *Bilingualism in Early Childhood. Papers from a Conference on Child Language*, Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts, S. 327–332.
- Lambert, W.E. (1982), *Die zwei Gesichter zweisprachiger Erziehung*. In: J. Swift/ (Hrsg.), *Bilinguale und Multikulturelle Erziehung*, Verlag Königshausen + Neumann, Würzburg, S. 44–50.
- Lambert, W.E./ R. G. Tucker (1972), *Bilingual Education of Children. The St. Lambert Experiment*, Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts.
- Lambert, W.E. (1977), *The Effects of Bilingualism on the Individual: Cognitive and Sociocultural Consequences*. In: Hornby, Peter, A., *Bilingualism. Psychological, Social and Educational Implications*, Academic Press, New York, S. 15–27.
- Larsen-Freeman, D./ M. Long (1991), *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, Longman, London–New York.
- Lauren, Ch. (Hrsg.), (1994a), *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*, Tutkimuksia No 185, Vaasa.

- Lauren, Ch. (1994b), *Sprachbad oder Immersion—eine kanadische (Neu-)Erfindung*. In: F. Koschat/ G. Wagner/ (Hrsg.), *Bilinguale Schulen. Lernen in zwei Sprachen*, Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Wien, S. 23–29.
- Lebrun, N./ H.B. Beardsmore (1993), *Trilingual education in the Grand Duchy of Luxembourg*. In: H.B. Beardsmore/ (Hrsg.), *European Models of Bilingual Education*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, S. 101–120.
- Leman, J. (1993), *Bicultural Programmes in the Duch-Language School System in Brussels*. In: H.B. Beardsmore/(Hrsg.), *European Models of Bilingual Education*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, S. 86–99.
- Lenneberg, E.H. (1967), *Biological Foundations of Language*, John Wiley & Sons, Inc., New York–London–Sydney.
- Leopold, W.F. (1971a) (nachgedruckt aus Word 4.173–80, 1948), *Semantic Learning in Infant Language*. In: A. Bar-Adon/ W. Leopold/ (Hrsg.), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, S. 96–102.
- Leopold, W.F. (1971b) (nachgedruckt aus Language Learning 5.1–14, 1953), *Patterning in Children's Language Learning*. In: A. Bar-Adon/ W. Leopold/ (Hrsg.), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, S. 134–142.
- Leopold, W.F. (1971b) (nachgedruckt aus Language Learning 5.1–14, 1953), *Patterning in Children's Language Learning*. In: : A. Bar-Adon/ W. Leopold/ (Hrsg.), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, S. 134–142.
- Leopold, W.F. (1971c) (nachgedruckt aus Word 4. 1–17, 1948), *The Study of Child Language and Infant Bilingualism*. In: A. Bar-Adon/ W. Leopold/ (Hrsg.), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, S. 1–13.
- Ligęza, M. (1992), *Rola pytań dzieci 3–6-letnich w inicjowaniu i podtrzymywaniu rozmowy z dorosłym*. In: B. Bokus/ M. Hamań (Hrsg.), *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, Wydawnictwo Energeia, Warszawa, S. 181–201
- Limber, J. (1973), *The Genesis of Complex Sentences*. In: T.E. Moore/ (Hrsg.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, Academic Press, New York San Francisco London, S. 169–186.
- List, G. (1972), *Psycholinguistik. Eine Einführung*, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.
- Locke, J. (1995), *Development of the Capacity for Spoken Language*. In: P. Fletcher/ B. MacWhinney (Hrsg.), *The Handbook of Child Language*, Blackwell Publ., Oxford, S. 278–302.
- Lovell, K. (1972), *Die Entwicklung (natur-)wissenschaftlicher Begriffe*. In: H. Bonn/ K. Rohsmanith / (Hrsg.), *Studien zur Entwicklung des Denkens im Kinderalter*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, S. 241– 284.
- Łobacz, P. (1996), *Polska Fonologia Dziecięca. Studia fonetyczno-akustyczne*, Wydawnictwo Energeia, Warszawa.

- Mackey, W.F./ T. Andersson (Hrsg.), (1977), *Bilingualism in Early Childhood. Papers from a Conference on Child Language*, Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts.
- Mackey, W.F. (1977a), *Free Language Alternation in School*. In: W.F. Mackey/ T. Andersson/ (Hrsg.), *Bilingualism in Early Childhood. Papers from a Conference on Child Language*, Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts, S. 333–348.
- Mackey, W.F. (1977b), *Introduction*. In: W.F. Mackey/ T. Andersson/ (Hrsg.), *Bilingualism in Early Childhood. Papers from a Conference on Child Language*, Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts, S. 1–7.
- Mackey, W.F. (1972), *Bilingual Education in a Binational School. A Study of Equal Language Maintenance through Free Alternation*, Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts.
- Macnamara, J. (1977), *Cognitive Strategies of Language Learning*. In: W.F. Mackey/ T. Andersson/ (Hrsg.), *Bilingualism in Early Childhood. Papers from a Conference on Child Language*, Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts, S. 19–27.
- Macnamara, J. (1986), *Bilingualismus und Denken*. In: J. Raith/ R. Schulze/ K.-H. Wandt, *Grundlagen der Mehrsprachigkeitsforschung*, Franz Steiner Verlag Wiesbaden GmbH, Stuttgart, S. 26–39.
- MacNeil, M. (1994), *Immersion Models in Use in Gaelic Medium Education in Scotland*. In: Ch. Lauren/ (Hrsg.), *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*, Tutkimuksia No 185, Vaasa, S. 128–136.
- Malakoff, M./ K. Hakuta (1992), *Translation Skill and Multilingualistic Awareness in Bilinguals*. In: E. Bialystok/ (Hrsg.), *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge University Press, Cambridge, S. 141–166.
- Mäsch, N. (1993), *The German Model of Bilingual Education: An Administrator's Perspective*. In: H.B. Beardsmore/ (Hrsg.), *European Models of Bilingual Education*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, S. 155–172.
- Mäsch, N. (1998a), *Deutsche bilinguale Gymnasien in einem zusammenwachsenden Europa*, Referat vorbereitet für die Tagung der Spezialgymnasien in MOE, Köln.
- Mäsch, N. (1998b), *Zielsprache als Partnersprache*, Referat vorbereitet für die Konferenz „Probleme und Möglichkeiten des bilingualen Unterrichts in Polen“ in Krokowa, Polen vom 06.06.1998–09.06.1997.
- McCarthy, D. (1971) (nachgedruckt aus W.S. Monroe, ed., *Encyclopedia of Educational Research*, 1950, S. 165–72), *Language Development*. In: A. Bar-Adon/ W. Leopold/ (Hrsg.), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, S. 104–116.
- McLaughlin, B. (1984), *Second-Language Acquisition: Volume 1. Preschool Children*, Lawrence Erlbaum Associates, London.
- McLaughlin, B. (1987), *Theories of Second-Language Learning*, Edward Arnold., London.
- McNeill, D. (1970), *The Acquisition of Language. The Study of Developmental Psycholinguistics*, Harper & Row, Publishers, New York–Evanston–London.

- Mehler, J. (1971), *Studies in Language and Thought Development*. In: R. Huxley/ E. Ingram, (Hrsg.), *Language Acquisition: Models and Methods*, Academic Press, London –New York, S. 201–230.
- Menn, L./ C. Stoel-Gammon (1995), *Phonological Development*. In: P. Fletcher/ B. MacWhinney/ (Hrsg.), *The Handbook of Child Language*, Blackwell Publ., Oxford, S. 335–359.
- Menyuk, P. (1969), *Sentences Children Use*, The M.I.T. Press, Cambridge, London.
- Miller, W.R./ S.M. Ervin (1971) (nachgedruckt aus U. Bellugi-Klima/ R. Brown (eds.), *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Ser.No. 92, 29.9–34, 1964), *The Development of Grammar in Child Language*. In: Bar-Adon, Aaron & Leopold, Werner (Hrsg.), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, S. 321–343.
- Mills, A.E. (1985), *The Acquisition of German*. In: D.I. Slobin/ (Hrsg.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition; Volume 1: The Data*; Lawrence Erlbaum Associates, London, S. 141–254.
- Minczakiewicz, E. (1993), *W 80-lecie urodzin profesora Leona Kaczmarka*. In: *Opuscula logopedica in honorem Leonis Kaczmarek, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin*, S. 7–13.
- Moore, T.E. (1973), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, Academic Press, New York–San Francisco–London.
- Morgen, D. (1997), *Zweisprachige Schulen im Elsaß*. In: *Bilingualer Unterricht oder Immersion?*, Dokumentation der Tagung in Kazimierz Dolny, Polen vom 03.03.1997–06.03.1997, Bundesverwaltungsamt, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Köln, S. 77–99.
- Moskowitz, B.A. (1973), *On the Status of Vowel Shift in English*. In: T.E. Moore/(Hrsg.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, Academic Press, New York–San Francisco–London, S. 223–260.
- Müller, N. (1990), *Erwerb der Wortstellung im Französischen und Deutschen. Zur Distribution von Finitivmerkmalen in der Grammatik bilingualer Kinder*. In: M. Rothweiler/ (Hrsg.), *Spracherwerb und Grammatik. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie*, Linguistische Berichte Sonderheft 3/1990, Westdeutscher Verlag, Opladen, S. 127–151.
- Nowa Szkoła. Wspieranie kariery ucznia. Materiał informacyjny o programie Nowa Szkoła*, 1997, Wydawnictwa CODN, Warszawa.
- Ohnesorg, K. (Hrsg.), (1972), *Colloquium Paedolinguisticum, Proceedings of the First International Symposium of Paedolinguistics*. Held at Brno, 14–16 October 1970, Mouton, The Hague–Paris.
- Oksaar, E. (Hrsg.), (1987a), *Soziokulturelle Perspektiven von Mehrsprachigkeit und Spracherwerb*, Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Oksaar, E. (Hrsg.), (1984a), *Spracherwerb–Sprachkontakt–Sprachkonflikt*, Walter de Gruyter, Berlin.
- Oksaar, E. (1972), *Zum Erwerb der estnischen Quantitätsregeln im zweisprachigen Milieu*. In: K. Ohnesorg/ (Hrsg.), *Colloquium Paedolinguisticum, Proceedings of the First International Symposium of Paedolinguistics*. Held at Brno, 14–16 October 1970, Mouton, The Hague–Paris.

- Oksaar, E. (1984b), „*Spracherwerb–Sprachkontakt–Sprachkonflikt*“ im Lichte individuumszentrierter Forschung. In: E. Oksaar/ (Hrsg.), *Spracherwerb–Sprachkontakt–Sprachkonflikt*, Walter de Gruyter, Berlin, S. 243–266.
- Oksaar, E. (1987b), *Grüssen, Bitten und Danken bei zweisprachigen Kindern: Zum Erwerb der interaktionalen Kompetenz in Eltern–Kind–Interaktion*. In: E. Oksaar/ (Hrsg.), *Soziokulturelle Perspektiven von Mehrsprachigkeit und Spracherwerb*, Gunter Narr Verlag, Tübingen, S. 183–210.
- Oksaar, E. (1987c), *Spracherwerb im Vorschulalter. Einführung in die Pädolinguistik*, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.
- Olmsted, D.L. (1971) (nachgedruckt aus *Language* 42.531–535, 1966), *A Theory of the Child's Learning of Phonology*. In: A. Bar-Adon/ W. Leopold/ (Hrsg.), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, S. 360–364.
- Olson, G.M. (1973), *Developmental Changes in Memory and the Acquisition of Language*. In: T.E. Moore/ (Hrsg.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, Academic Press, New York San Francisco London, S. 145–158.
- Olver, R.R./ J. Hornsby Rigney (1971), *Über Äquivalenz*. In: J.S. Bruner/ R.R. Olver/ P.M. Greenfield, *Studien zur kognitiven Entwicklung. Eine kooperative Untersuchung am „Center for Cognitive Studies“ der Harvard-Universität*, Ernst Klett Verlag, Stuttgart, S. 97–116.
- Opuscula logopedica in honorem Leonis Kaczmarek, 1993, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Paivio, A. (1991), *Mental Representation in Bilinguals*. In: A. G. Reynolds, *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning. The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert*, Lawrence Erlbaum Associates, London, S. 113–125.
- Papert, S. (1996), *Burze mózgow. Dzieci i komputery*, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa.
- Paradis, M. (1986), *Sprache und Denken bei Zweisprachigen*. In: J. Raith/ R. Schulze/ K.-H. Wandt, *Grundlagen der Mehrsprachigkeitsforschung*, Franz Steiner Verlag Wiesbaden GmbH, Stuttgart, S. 40–49.
- Patkowski, M.S. (1980), *The Sensitive Period for the Acquisition of Syntax in a Second Language*. In: *Language Learning* 30., S. 449–472.
- Pelz, M. (1974), *Französisch in der Grundschule*. In: H. Sauer, *Englisch auf der Primarstufe. Texte und Informationen zum Frühbeginn des FS-Unterrichts*, Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn, S. 71–90.
- Peters, A. M. (1995), *Strategies in the Acquisition of Syntax*. In: P. Fletcher/ B. MacWhinney/ (Hrsg.), *The Handbook of Child Language*, Blackwell Publ., Oxford, S. 462–482.
- Piaget, J./ B. Inhelder (1972), *Die intellektuellen Operationen und ihre Entwicklung*. In: H. Bonn/ K. Rohsmanith/ (Hrsg.), *Studien zur Entwicklung des Denkens im Kindesalter*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, S. 80–138.
- Piaget, J. (1969), *Nachahmung, Spiel und Traum*, Ernst Klett Verlag, Stuttgart.
- Piaget, J. (1972), *Sprechen und Denken des Kindes*, Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf.

- Piontek, J./ A. Wiercińska (red.), (1993), *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań.
- Preyer, W. (1971) (from: W. Preyer, *Die Seele des Kindes*, Leipzig 1882), *History of the Development of Speech*. In: A. Bar-Adon/ W. Leopold/ (Hrsg.), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, S. 29–32.
- Program wychowania w przedszkolu*, 1992, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa.
- Prokop, M. (1997a), *Das Deutsche Bilinguale Programm in Edmonton, Alberta, Kanada—ein Beispiel für „Partial Immersion“*. In: *Bilingualer Unterricht oder Immersion?*, Dokumentation der Tagung in Kazimierz Dolny, Polen vom 03.03.1997–06.03.1997, Bundesverwaltungsamt, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Köln, S. 29–76.
- Prokop, M. (1997b), *Heritage Languages in Kanada: Ein Modell für die Integration ethnischer Minderheiten?*. In: *Bilingualer Unterricht oder Immersion?*, Dokumentation der Tagung in Kazimierz Dolny, Polen vom 03.03.1997–06.03.1997, Bundesverwaltungsamt, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Köln, S. 171–200.
- Przetacznik-Gierowska, M. (1992), *Struktura i organizacja dialogów dzieci w sytuacji zadaniowej*. In: Bokus, Barbara & Haman, Maciej (Hrsg.), *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, Wydawnictwo Energeia, Warszawa, S. 15–40.
- Przybylska-Gmyrek, J. (1997), *Nauczanie dwujęzyczne w polskim systemie oświatowym*. In: *Bilingualer Unterricht oder Immersion?*, Dokumentation der Tagung in Kazimierz Dolny, Polen vom 03.03.1997–06.03.1997, Bundesverwaltungsamt, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Köln, S. 15–21.
- Radford, A. (1995), *Phrase Structure and Funcional Categories*. In: P. Fletcher/ B. MacWhinney/ (Hrsg.), *The Handbook of Child Language*, Blackwell Publ., Oxford, S. 483–507.
- Raith, J./ R. Schulze/ K.-H. Wandt (1986), *Grundlagen der Mehrsprachigkeitsforschung*, Franz Steiner Verlag Wiesbaden GmbH, Stuttgart.
- Ramge, H. (1975), *Spracherwerb. Grundzüge der Sprachentwicklung des Kindes*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- Reynolds, A. G. (1991), *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning. The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert*, Lawrence Erlbaum Associates, London.
- Rieck, B.-O. (1989), *Natürlicher Zweitspracherwerb bei Arbeitsemigranten. Eine Langzeituntersuchung*, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main.
- Roeper, T. (1973), *Conecting Children's Language and Linguistic Theory*. In: T.E. Moore/ (Hrsg.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, Academic Press, New York–San Francisco–London, S. 187–196.
- Rosch, E.H. (1973), *On the Internal Structure of Perceptual and Semantic Categories*. In: T.E. Moore/ (Hrsg.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, Academic Press, New York–San Francisco–London, S. 111–144.

- Rothweiler, M. (Hrsg.), (1990), *Spracherwerb und Grammatik. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie*, Linguistische Berichte Sonderheft 3/1990, Westdeutscher Verlag, Opladen.
- Rowlands, D. (1974), *Foreign Languages in the Primary School*. In: H. Sauer, Englisch auf der Primarstufe. Texte und Informationen zum Frühbeginn des FS-Unterrichts, Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn, S. 91–111.
- Rytel, J. (1992), *Pragmatyka negacji u dzieci w wieku przedszkolnym*. In: B. Bokus/ M. Haman/ (Hrsg.), *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, Wydawnictwo Energeia, Warszawa, S. 165–180.
- Sauer, H. (1974), *Englisch auf der Primarstufe. Texte und Informationen zum Frühbeginn des FS-Unterrichts*, Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn.
- Saunders, G. (1982a), *Bilingual Children. Guidance for the Family*, Multilingual Matters Ltd, Clevedon.
- Saunders, G. (1982b), *Der Erwerb einer zweiten „Muttersprache“ in der Familie*. In: J. Swift/ (Hrsg.), *Bilinguale und Multikulturelle Erziehung*, Verlag Königshausen + Neumann, Würzburg, S. 26–33.
- Sayler, W. M. (Hrsg.), (1987), *Bausteine zur interkulturellen Erziehung*, Verlag Breitenbach, Saarbrücken–Fort Lauderdale.
- Schiff, B. (1974), *Über die Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts in der Sowjetunion*. In: H. Sauer, Englisch auf der Primarstufe. Texte und Informationen zum Frühbeginn des FS-Unterrichts, Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn, S. 112–121.
- Schleicher, A. (1971) (nachgedruckt aus: Beiträge zur Vergleichenden Sprachforschung 2.497–498, 1861; Supplement 4.128, 1865), *Some Observations Made on Children* (1861–62). In: A. Bar-Adon/ W. Leopold/ (Hrsg.), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, S. 19–20.
- Schleier, I. (1996), *Phonologie und Kindersprachforschung*. In: K. Ehlich/ (Hrsg.), *Kindliche Sprachentwicklung. Konzepte und Empirie*, Westdeutscher Verlag, Opladen, S. 121–134.
- Schlesinger, I.M. (1971), *Learning Grammar: From Pivot to Realization Rule*. In: R. Huxley/ E. Ingram/ (Hrsg.), *Language Acquisition: Models and Methods*, Academic Press, London, New York, S. 79–94.
- Schlingmann-Zimmermann, U. E. (1982), *Bilinguale–Bikulturelle Erziehung in den Vereinigten Staaten*, Ex press Edition, Berlin.
- Schmidt, W.H.O. (1972), *„Spontane“ und „nichtspontane“ Bildung von naturwissenschaftlichen Begriffen bei Kindern*. In: H. Bonn/ K. Rohsmanith/ (Hrsg.), *Studien zur Entwicklung des Denkens im Kinderalter*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, S. 139–240.
- Schmidt-Mackey, I. (1977), *Language Strategies of the Bilingual Family*. In: W.F. Mackey/ T. Andersson/ (Hrsg.), *Bilingualism in Early Childhood. Papers from a Conference on Child Language*, Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts, S. 132–146.
- Schönpflug, U. (1977), *Psychologie des Erst- und Zweitspracherwerbs. Eine Einführung*, Kohlhammer Verlag, Stuttgart.

- Schultze, F. (1971) (nachgedruckt in Übersetzung aus F. Schultze, *Die Sprache des Kindes, eine Anregung zur Erforschung des Gegenstandes*, Leipzig 1880, S. 44–46), *The Speech of the Child*. In: A. Bar-Adon/ W. Leopold/ (Hrsg.), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, S. 28–29.
- Shugar, G.W. (1992), *Uczestnictwo dzieci w procesach nauczanie–uczenie się*. In: B. Bokus/ M. Haman/ (Hrsg.), *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, Wydawnictwo Energeia, Warszawa, S. 65–88.
- Shugar, G.W. (1995), *Dyskurs dziecięcy*, Wyd. Energeia, Warszawa.
- Sigismund, B. (1971) (nachgedruckt in Übersetzung aus W. Preyer, *The Mind of the Child*, 1889), Abstract by Wiliam Preyer of „Kind und Welt“, in: A. Bar-Adon/ W. Leopold/ (Hrsg.), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, S. 17–19.
- Sinclair, H. (1971), *Sensorimotor Action Patterns as a Condition for the Acquisition of Syntax*. In: Huxley, Renira & Ingram, Elisabeth (Hrsg.), *Language Acquisition: Models and Methods*, Academic Press, London–New York, S. 121–135.
- Sinclair-deZwart, H. (1973), *Language Acquisition and Cognitive Development*. In: T.E. Moore/ (Hrsg.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, Academic Press, New York–San Francisco–London, S. 9–26.
- Singelton, D. (1989), *Language Acquisition: The Age Factor*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon.
- Skutnabb-Kangas, T. (1987), *Bilingualismus or Not. The Education of Minorities*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon.
- Slama-Cazacu, T. (1972), *Fifty Years of European Child Language Studies, and Perspective in this Field* in: K. Ohnesorg/ (Hrsg.), *Colloquium Paedolinguisticum, Proceedings of the First International Symposium of Paedolinguistics*. Held at Brno, 14–16 October 1970, Mouton, The Hague–Paris, S. 17–36.
- Slama-Cazacu, T. (1984) (1. Aufl. 1957, Bukarest), *Das Verhältnis von Denken und Sprache bei Vorschulkindern (3–7 Jahre)*, Akademie Verlag, Berlin.
- Slobin, D.I. (Hrsg.), (1985a), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition; Volume 1: The Data; Volume 2: Theoretical Issues*, Lawrence Erlbaum Associates, London.
- Slobin, D.I. (1971) (nachgedruckt aus K. Riegel, ed., *The Development of Language Functions*, University of Michigan Language Development Program, 1965), *Grammatical Development in Russian-speaking Children*. In: A. Bar-Adon/ W. Leopold/ (Hrsg.), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, S. 343–349.
- Slobin, D.I. (1974), *Einführung in die Psycholinguistik*, Scriptor Verlag, Kronberg/Taunus.
- Slobin, D.I. (1985b), *Crosslinguistic Evidence for the Language-Making-Capacity*. In: D.I. Slobin/ (Hrsg.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition; Volume 2: Theoretical Issues*, Lawrence Erlbaum Associates, London, S. 1157–1256.

- Slobin, D.I. (1985c), *Introduction: Why Study Acquisition Crosslinguistically*. In: D.I. Slobin/ (Hrsg.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*; Volume 1: *The Data*; Lawrence Erlbaum Associates, London, S. 3–26.
- Słonzewska, E. (1992), *Przeciwstawianie się partnerowi. Rola zjawiska w rozwoju interakcji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym*. In: B. Bokus/ M. Haman/ (Hrsg.), *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, Wydawnictwo Energeia, Warszawa, S. 151–164.
- Smith, N.V. (1973), *The Acquisition of Phonology: a case study*, Cambridge University Press.
- Smoczyńska, M. (1985), *The Acquisition of Polish*. In: D.I. Slobin/ (Hrsg.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*; Volume 1: *The Data*., Lawrence Erlbaum Associates, London, S. 595–686.
- Smoczyńska, M. (1992), *Kategoria osoby w języku dziecka: odniesienie do nadawcy i odbiorcy*. In: B. Bokus/ M. Haman/ (Hrsg.), *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, Wydawnictwo Energeia, Warszawa, S. 203–228.
- Snow, C.E./ M. Hoefnagel-Höhle (1978), *The Critical Period for Language Acquisition: Evidence from Second Language Learning*. In: *Child Development* 49., S. 1114–1128.
- Snow, C.E./ M. Hoefnagel-Höhle (1979), *Individual Differences in Second-Language Ability: A Factor Analytic Study*. In: *Language and Speech* 22., S. 151–162.
- Söderbergh, R. (1997), *First Language Acquisition of Swedish*. In: W.F. Mackey/ T. Andersson/ (Hrsg.), *Bilingualism in Early Childhood. Papers from a Conference on Child Language*, Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts, S. 66–93.
- Sondergaard, B. (1993), *The Problem of Pedagogy versus Ideology: The Case of a Danish-German Bilingual School-Type*. In: H.B. Beardsmore/ (Hrsg.), *European Models of Bilingual Education*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, S.66–85.
- Stawna, M. (1991), *Podejście komunikacyjne do nauczania języków obcych. Od teorii do praktyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Stern, C./ W. Stern (1975) (Erstausgabe: 1907), *Die Kindersprache*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Swain, M./ S. Lapkin (1991), *Additive Bilingualism and French Immersion education: The Roles of Language Proficiency an Literacy*. In: A. G. Reynolds, *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning. The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert*, Lawrence Erlbaum Associates, London, S. 203–216.
- Swain, M. (1977), *Bilingualism, Monolingualism and Code Acquisition*. In: W.F. Mackey/ T. Andersson/ (Hrsg.), *Bilingualism in Early Childhood. Papers from a Conference on Child Language*, Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts, S. 28–35.
- Swift, J. (Hrsg.), (1982), *Bilinguale und Multikulturelle Erziehung*, Verlag Königshausen + Neumann, Würzburg.
- Szagan, G. (1983), *Bedeutungsentwicklung beim Kind - Wie Kinder Wörter entdecken*, Urban & Schwarzenberg, München–Wien–Baltimore.

- Taine, H. (1971) (nachgedruckt aus *Mind* 2.252–259, 1877), *Acquisition of Language by Children*. In: A. Bar-Adon/ W. Leopold/ (Hrsg.), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, S. 20–26.
- Terhorst, E. (1995), *Textverstehen bei Kindern. Zur Entwicklung von Kohärenz und Referenz*, Westdeutscher Verlag, Opladen.
- Thalmann, H.-Ch. (1996), *Die Identitätsentwicklung bei Jugendlichen aus Migrantenfamilien*. In: U. Coburn-Staeger/ M. Zirkel/ (Hrsg.), *Interkulturelle Erziehung in Deutschland, Großbritannien und Italien*, Gmünder Hochschulreihe, Band 12, Schwäbisch Gmünd, S. 61–68.
- Tiedemann, D. (1971) (von: Über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern, 1787, nachgedruckt in Übersetzung aus C. Murchison/ S. K. Langer, Tiedeman's Observations on the Development of the Mental Faculties of Children, Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology 34.205–230, 1927), *Observations on the Development of the Mental Faculties of Children*, . In: A. Bar-Adon/ W. Leopold/ (Hrsg.), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, S. 13–17.
- Tracy, R. (1990), *Spracherwerb trotz Input*. In: M. Rothweiler/ (Hrsg.), *Spracherwerb und Grammatik. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie*, Linguistische Berichte Sonderheft 3/1990, Westdeutscher Verlag, Opladen, S. 22–49.
- Tracy, R. (1991), *Sprachliche Strukturenentwicklung. Linguistische und kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs*, Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Vaid, J./ D. G. Hall (1991), *Neuropsychological Perspectives on Bilingualism: Right, Left, and Center*. In: Reynolds, Allan G., *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning. The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert*, Lawrence Erlbaum Associates, London, S. 81–112.
- Velten, H.V. (1971) (nachgedruckt aus *Language* 19.281–292, 1943), *The Growth of Phonemic and Lexical Patterns in Infant Language*. In: A. Bar-Adon/ W. Leopold/ (Hrsg.), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, S. 82–91.
- Verrips, M. (1990), *Models of Development*. In: M. Rothweiler/ (Hrsg.), *Spracherwerb und Grammatik. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie*, Linguistische Berichte Sonderheft 3/1990, Westdeutscher Verlag, Opladen, S. 11–21.
- Vildomec, V. (1971) (nachgedruckt aus V. Vildomec, 1963, *Multilingualism*, Leyden S. 25–26), *Multilingualism*. In: A. Bar-Adon/ W. Leopold/ (Hrsg.), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, S. 300–302.
- Vogel, K./ S. Vogel (1975), *Lernpsychologie und Fremdspracherwerb*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- Wandruszka, M. (1984), „*Sprachkontakte*“ bedeutet *Sprachmischung*. In: E. Oksaar/ (Hrsg.), *Spracherwerb–Sprachkontakt–Sprachkonflikt*, Walter de Gruyter, Berlin, S. 64–75.

- Watkins, A. (1996), *Besondere Erziehungsbedürfnisse und Ethnizität: Der Synergie-Effekt*. In: U. Coburn-Staeger/ M. Zirkel/ (Hrsg.), *Interkulturelle Erziehung in Deutschland, Großbritannien und Italien, Gmünder Hochschulreihe, Band 12, Schwäbisch Gmünd*, S. 69–76.
- Watson, I. (1992), *Phonological Processing in Two Languages*. In: E. Bialystok/ (Hrsg.), 1992, *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge University Press, Cambridge, S. 25–48.
- Weber, R. (1993), *Bilingualer Erdkundeunterricht und internationale Erziehung*, Diss. an der Ruhr-Uni. Bochum, Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik, Nürnberg.
- Weeks, L.A. (1990), *Cross-linguistic Research on Early Grammatical Mapping*. In: M. Rothweiler/ (Hrsg.), *Spracherwerb und Grammatik. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie, Linguistische Berichte Sonderheft 3/1990*, Westdeutscher Verlag, Opladen, S. 50–86.
- Weinreich, U. (1974) (11. Aufl.–1. Aufl. 1953, New York), *Language in Contact. Findings and Problems*, Mouton, The Hague – Paris.
- Weir, R. (1971) (nachgedruckt aus R. Weir, *Language in the Crib*, The Hague 1962, S. 114–123), *Paragraphs*. In: A. Bar-Adon/ W. Leopold/ (Hrsg.), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, S. 235–242.
- Wells, G. (1992), *The Meaning Makers. Children Learning Language and Using Language to Learn*, Hodder & Stoughton, London-Sydney-Auckland-Toronto.
- Westphal, K. (1998), *Pilotuntersuchungen zum L2-Erwerb in bilingualen Kindergärten*. Bericht zum deutsch-französisch bilingualen Kindergarten „Rappelkiste“ in Rostock, Englisch Seminar der Christian-Albrechts-Universität, Kiel.
- Wijnstra, J.M. (1977), *The Friesland Project: A Brief Description*. In: W.F. Mackey/ T. Andersson/ (Hrsg.), *Bilingualism in Early Childhood. Papers from a Conference on Child Language*, Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts, S. 214–220.
- Wode, H./ K. Kickler/ M. Knust/ B. Priest (1994), *The Schleswig-Holstein Bilingual Education Project: A Preliminary Report*. In: Ch. Lauren/ (Hrsg.), *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*, Tutkimuksia No 185, Vaasa, S. 154–174.
- Wode, H. (1974), *Natürliche Zweisprachigkeit: Probleme, Aufgaben, Perspektiven*. In: *Linguistische Berichte* 32., S. 15–36.
- Wode, H. (1995), *Lernen in der Fremdsprache*. Grundzüge von Immersion und bilingualem Unterricht, Max Hueber Verlag, Ismaning.
- Wode, H. (1998a), *IM Teaching: A European Perspective*, Referat vorbereitet für die International Conference on Immersion in Trento, Italien vom 07.05.1998–09.05.1998.
- Wode, H. (1998b), *Bilinguale Kindergärten: Wieso? Weshalb? Warum?*, Englisch Seminar und Zentrum für Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt der Universität Kiel.
- Wölck, W. (1984), *Prozesse natürlicher Zweisprachigkeit*. In: E. Oksaar/ (Hrsg.), *Spracherwerb–Sprachkontakt–Sprachkonflikt*, Walter de Gruyter, Berlin.

- Wright, A./ D. Betteridge/ M. Buckby (1979), *Games for Language Learning*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Wundt, W. (1971) (nachgedruckt in Übersetzung aus *Völkerpsychologie* 1.314–319, 1900), *Exchanges and Mutilations of Sounds in Child Language*. In: A. Bar-Adon/ W. Leopold/ (Hrsg.), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, S. 43–45.
- Wygotski, L.S. (1981) (1. dt. Ausgabe: 1964; 1. rus. Ausgabe, 1934), *Denken und Sprechen*, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main.
- Zapp, F.J. (1984), *Die Überwindung der muttersprachlichen Sozialisation durch Fremdsprachenunterricht*. In: E. Oksaar/ (Hrsg.), *Spracherwerb – Sprachkontakt – Sprachkonflikt*, Walter de Gruyter, Berlin, S. 54–63.

IKL@

Wydawnictwo Naukowe

Institutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej

Uniwersytet Warszawski