

Erinnert ihr euch? Heft 6, Thema "Zweisprachigkeit, Allgemeines zum Phänomen", eine Zusammenfassung des Buches "La familia bilingüe" von Harding / Riley. Hier und heute geht's weiter mit dem, was im Einzelnen passiert

Der Spracherwerbsprozess oder Wie wird man eigentlich zweisprachig?

In dem folgenden Kapitel wollen wir der Frage nachgehen, welche Entwicklungsschritte ein Kind vom Zeitpunkt seiner Geburt an bis zum Alter von etwa drei bis vier Jahren vollzieht, um schließlich als „gelungenes Produkt von Zweisprachigkeit“ zu glänzen. Hier gilt es zunächst, den Mythos von einem „außergewöhnlichen Entwicklungsprozess“ des zweisprachigen Kindes abzubauen und von der folgenden grundlegenden Feststellung auszugehen:

EINSPRACHIGE UND ZWEISPRACHIGE HABEN GRUNDSÄTZLICHES GEMEINSAM!

Zahlreiche Studien zum Thema Zweisprachigkeit haben ergeben, dass der Prozess des Spracherwerbs in seinen grundlegenden Aspekten und seiner Entwicklungssequenz der gleiche für das einsprachige und das zweisprachige Kind zu sein scheint. Beide

CARMEN SYMALLA
INSTITUTO DE IDIOMAS,
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

leichterer zum Gebrauch von komplexeren Strukturen wie z.B. Relativsätzen über.

Das zweisprachige Kind hat die zusätzliche Aufgabe, zwischen zwei verschiedenen linguistischen Systemen zu unterscheiden, was folgende, in jedem Individuum in unterschiedlicher Ausprägung vorhandene Fähigkeiten voraussetzt:

- Die Fähigkeit, die gesprochenen Laute der jeweiligen Sprachen voneinander zu unterscheiden;
- die Fähigkeit, die Laute von ihren jeweiligen symbolischen Repräsentationen zu unterscheiden;
- die Fähigkeit, die grammatischen Beziehungen – ausgehend von linguistischen Daten - intuitiv zu interpretieren;
- die Fähigkeit, verbales Material zu memorisieren.

Jedoch gibt es keinerlei Indizien dafür, dass die auf der Grundlage dieser Fähigkeiten vollzogene Sprachtrennung und –unterscheidung spezielle Mechanismen der linguistischen Verarbeitung erfordert (McLaughlin, S.78). (Das bedeutet also, dass ein hypothetischer Albert-Alberto die Begriffe „Auto“, „Wagen“ und „coche“ als gleichwertige Bezeichnungen für ein Konzept lernt, und diese lediglich als zusätzliche Leistung den Sprachsystemen Deutsch und Spanisch zuordnen muss.)

ZWEISPRACHIGKEIT

ODER

ZWEI SPRACHEN ZUM PREIS VON EINER (TEIL II)

Gruppen beginnen zunächst, Wörter mit leicht artikulierbaren Lauten wie [p ,b ,d ,f ,m ,n] zu sprechen, um dann erst später schwierigere Laute wie das deutsche [ch], das spanische „ll“, Konsonantengruppen und Diphtonge in ihr Ausdrucksrepertoire zu integrieren. Beide Gruppen bilden, ausgehend von Zweiwort-Sätzen, nach und nach längere Aussagesätze und gehen vom Gebrauch

Nicht nachgewiesen, doch häufig vermutet und im Rahmen informeller Gespräche mit betroffenen Eltern fast immer bestätigt ist die Tatsache, dass zweisprachige Kinder etwas später zu sprechen beginnen. Dabei handelt es sich aber allenfalls um geringfügige Unterschiede, die die Grenzen dessen, was als „normale Sprachentwicklung“ angesehen wird, nicht zu überschreiten pflegen.

Im folgenden Abschnitt soll nun dargestellt werden, wie sich die Trennung der Sprachen voneinander im Einzelnen vollzieht.

Der Sprachtrennungsprozess

Wenn auch über den Prozess der Sprachtrennung selbst relativ wenig bekannt ist, so ist es doch eine Tatsache, dass er – wie auch immer – vollzogen wird, und dass sich die Zahl der anfangs meist gemischten Aussagen schnell reduziert. Dabei beeinflusst die strukturelle Beziehung der jeweiligen Sprachen zueinander zwar den Spracherwerbsprozess geringfügig, hat aber keinen nennenswerten Einfluss auf das Endergebnis. Mit anderen Worten: Zwei so unterschiedliche Sprachen wie Englisch und das tonale Chinesisch werden am Ende genauso perfekt beherrscht wie Schwedisch und das verwandte Norwegisch; lediglich die Reihenfolge, in der bestimmt grammatische Strukturen erworben werden, kann variieren. (Unser Albert-Alberto beherrscht die spanische Adjektivdeklinaton zu einem bestimmten Zeitpunkt möglicherweise besser als die deutsche, was jedoch in einigen Jahren vollkommen irrelevant ist, da er bis dahin beide Deklinationen gleichermaßen perfektioniert haben wird.)

Auf die zentrale Frage, wie das Gehirn die beiden Sprachen nun eigentlich speichert – ob getrennt oder zusammen-, hat die Psycholinguistik trotz intensiver Bemühungen im Laufe der letzten Jahrzehnte noch keine endgültige Antwort geben können. Während eine der beiden vorherrschenden Theorierichtungen eine Phase der Kombination beider Sprachen in einem vereinheitlichten System annimmt, geht die andere von einer

Trennung beider Sprachen von Anfang an aus. So kann der Satz „He visto un Schneemann!“ sowohl von der Unfähigkeit, die Sprachen korrekt voneinander zu trennen, als auch von der grammatisch und phonetisch korrekten Anwendung zweier Systeme zeugen.

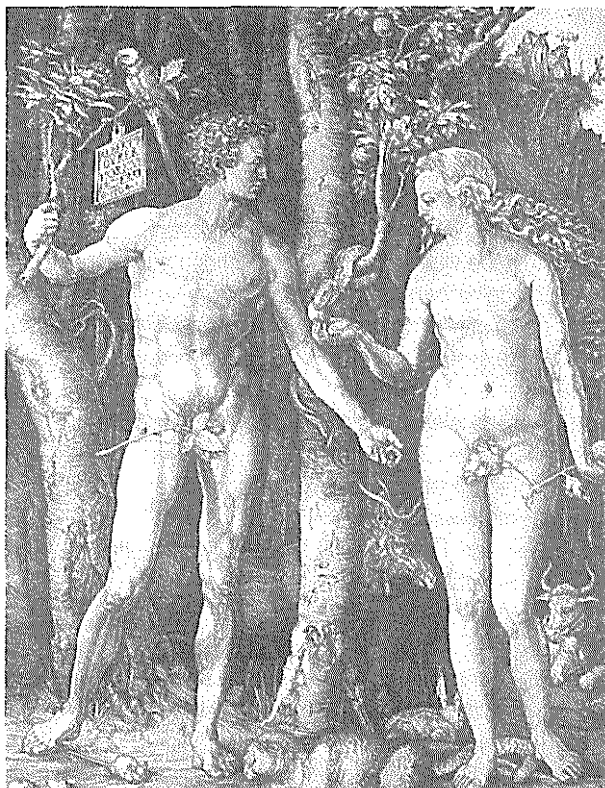
Zwar geht die Tendenz dahin, eine Mischform beider Theorien anzunehmen, in der die Begriffe der jeweiligen Sprachen manchmal einem gemeinsamen, manchmal einem getrennten Lexikon angehören, jedoch kann eine endgültige Antwort erst dann gefunden werden, wenn gesicherte Erkenntnisse über den Zusammenhang von Sprache und Denken vorliegen.

Vorerst müssen wir uns mit der Feststellung begnügen, dass die Rahmenbedingungen des Spracherwerbsprozesses eine wichtige Rolle bei der Sprachtrennung spielen, vor allem:

- die Trennung der Personen und Kontexte gemäß der jeweiligen Sprache,
- Quantität und Qualität der Interaktionen in jeder Sprache, und
- die Haltung der Eltern bezüglich der Vermischung beider Sprachen.

Mit den bekannten W- Fragen formuliert, heisst das: WER spricht WANN WO WIE VIEL und WIE in WELCHER Sprache mit dem Kind bzw. in seiner Gegenwart?

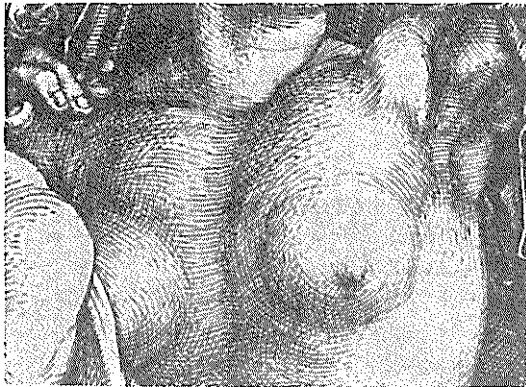
Der letztgenannte Punkt ist insofern in seiner Tragweite nicht zu unterschätzen, als das Mischen der Sprachen von vielen Eltern als alarmierendes Zeichen geistig-linguistischer Verwirrung ihres Kindes gewertet wird;



*La caída del hombre. Grabado a buril.
Alberto Durero, 1504.*

eine solche Haltung setzt den gesamten Sprachtrennungsprozess natürlich unter ein negatives Vorzeichen, was keinesfalls förderlich ist.

Abgesehen davon, ob das Kind selten mischt oder von



einer anfänglich starken Vermischung zur fortschreitenden Trennung übergeht, darf eines nicht übersehen werden: Das Mischen der Sprachen ist ein Teil des Klassifizierungsprozesses, in dem das Kind sich der Aufgabe widmet, zwei „Modelleinheiten“ durch immer stärkere

Verfeinerung und Aufspaltung der linguistischen Elemente zu bilden. Am Ende dieses Differenzierungsprozesses stehen dann zwei säuberlich getrennte Sprachsysteme, in denen sich das Kind in fast „reiner Zweisprachigkeit“ bewegt. Das Alter, in dem die einzelnen Entwicklungsschritte vollzogen werden, variiert allerdings von Fall zu Fall beträchtlich, so dass diesbezüglich keinerlei Vorgaben gemacht werden können.

(Also, liebe Eltern: Kein Grund zur Beunruhigung bei zuviel Kauderwelsch! Nicht ungeduldig werden - das Warten lohnt sich!)

Bleibt also einerseits die Frage, was denn im Gehirn des Zweisprachigen abläuft, der zukünftigen Forschung überlassen, so liegt zur Frage nach dem äußerlich nachvollziehbaren Spracherwerbsprozess ein recht überzeugendes Entwicklungsmodell von Volterra und Taeschner (1978) vor, welches wir im nachfolgenden Abschnitt vorstellen.

Das Drei-Phasen-Entwicklungsmodell

Volterra und Taeschner unterscheiden in ihrem Modell drei grundlegende, aber altersmäßig nicht genau festlegbare Entwicklungsphasen der simultanen Zweisprachigkeit, wobei sich der „simultane“ Spracherwerb vom „konsekutiven“ durch das gleichzeitige Erlernen beider Sprachen von frühem Kindesalter an unterscheidet.

PHASE 1

Das Kind besitzt ein Lexik-System, das Wörter beider Sprachen beinhaltet, aber es hat noch keine Wortpaare im Sinne von: die spanische „muñeca“ entspricht der deutschen „Puppe“ gebildet. Jedes Wort entspricht einem Konzept, und das Kind verwendet entweder ein Element des Wortpaares „muñeca“ oder „Puppe“, oder es verwendet beide Begriffe in unterschiedlicher Bedeutung, z.B. „Puppe“ für die eigene Puppen und „muñeca“ für alle anderen.

Manchmal werden – für Eltern oft beunruhigende – Mischwörter mit Elementen beider Sprachen vom Typ „Tanta“ = „tata“ + „Tante“ oder „Puertür“ = „puerta“ + „Tür“ gebildet, oder aber das Kind benutzt Wortpaare, bestehend aus sich entsprechenden Wörtern in beiden Sprachen, wie „luna-Mond“ oder „allí-da“.

Das Lautsystem ist vereinheitlicht, d.h., es enthält Laute der beiden Sprachen. Diese Tatsache entspricht den Beobachtungen vieler Eltern, die feststellen, dass beide von dem Kind gesprochene Sprachen anfangs gleich klingen. Das einheitliche Lautsystem bleibt bis gegen Ende des zweiten Lebensjahres bestehen, wenn auch im Vergleich zum einsprachigen Kinde um einige Laute erweitert.

PHASE 2

Das Kind entwickelt zwei verschiedene Vokabulare, wobei sich einige Vokabeln wie „perro“ und „Hund“ klar unterscheiden, andere wie „paquete“ und „Paket“ dagegen aufgrund ihrer Ähnlichkeit Zögern auslösen. Schwer auszusprechende Vokabeln wie „Knopf“ werden gerne vermieden und gegebenenfalls durch das leichtere „botón“ ersetzt, jedoch existieren noch nicht für alle Vokabeln Äquivalente in der jeweiligen anderen Sprache.

Das Einschleichen von Wörtern einer Sprache in die Sätze der anderen ist Gang und Gäbe, was zu Sätzen wie „Paco y Fernando están en el Baum!“ führt.

Gleichzeitig erwirbt das Kind die Fähigkeit zum Übersetzen und ist in der Lage; „Übersetzerdienste“ folgender Art zu leisten:

Mutter: „Tschüss, mein Schatz!“, Abuela: “Qué ha dicho?“, Kind: “¡Adiós!”

Bezüglich der Grammatik scheint nur ein einziges grammatisches System zu existieren, dessen Regeln für beide Sprachen angewendet werden, z.B.

Abuela: "¿Qué es esto?" Kind: "¡Mamá taza !" Abuela: "¿Qué, la taza de mamá?" Kind: "¡Mamá taza!" (=Mamas Tasse)

PHASE 3

In dieser Phase haben sich die Sprachen hinsichtlich Vokabular und Grammatik differenziert. Einige Kinder tendieren sogar zur Übertreibung einiger grammatischer Regeln, um die Trennung der Sprachen aufrecht zu erhalten, und korrigieren Sätze wie " ¡Vamos a comprar un bonito regalo!" mit „No, ¡ vamos a comprar un regalo bonito!" in übertriebener Abgrenzung zum deutschen vorgestellten Adjektiv.

Andere stellen rigide Verbindungen zwischen Sprache und bestimmten Personen her, wie Fragen von der Art: „Mamá, ¿todos los papás hablan alemán?" belegen. Das Kind entwirft eine Art „sozialer Landkarte“, auf der Personen nach ihrer Sprache klassifiziert werden; definiert aber gleichzeitig auch die Sprache über die sie sprechenden Personen: Da es häufig unfähig ist, abstrakte Begriffe wie „Deutsch“ oder „Spanisch“ zu begreifen, gebraucht es Umschreibungen von der Art „so wie ich mit Mama / meinen Freunden in der Schule spreche“.

Ab drei Jahren ist die Wahl der Sprache normalerweise kein Problem mehr; das Kind gebraucht beide Sprachen angemessen und kohärent, übersetzt für Personen, die nicht verstehen, und entwickelt ein Bewusstsein von der eigenen Zweisprachigkeit, wie folgende Kommentare zeigen: „Mit dir spreche ich Deutsch, aber mit Mama Spanisch!“

Dabei geht es nicht um die Herausstellung der Zweisprachigkeit gegenüber anderen im Sinne von „angeben“, sondern es handelt sich eher um eine Bestätigung der eigenen Identität, die gängig bei Kindern ist, welche Zweisprachigkeit nicht als etwas Außergewöhnliches empfinden.

Nach erfolgreichem Durchlaufen der drei Phasen sind Interferenzen und Vermischungen dann minimal, wenn ein Gleichgewicht zwischen beiden Sprachen entstanden ist und ihre Anwendungsbereiche klar getrennt werden.

Das Verhältnis beider Sprachen zueinander ist jedoch nicht statisch, sondern aufgrund bestimmter Umstände kann sich eine Verschiebung zugunsten der einen oder anderen Sprache ergeben. So verändert der Wechsel in ein anderes Land unter Umständen die „Schemen linguistischen Wirkens“:

In Spanien ist alles Spanisch außer dem, was die Mutter sagt, in Deutschland jedoch wird der spanische Vater zur „linguistischen Insel“. Ein längerer Deutschlandaufenthalt ohne eine spanischsprechende Bezugsperson kann zum scheinbaren Vergessen des Spanischen führen; dies sollte jedoch kein Grund zur Besorgnis sein, da die vorhandenen, aber nicht aktivierten Spanischkenntnisse bei einem erneuten Spanienaufenthalt erfahrungsgemäß recht schnell wieder aufgearbeitet werden.

Eine weitere mögliche Ursache für das Vorherrschen einer Sprache liegt in den strukturellen Unterschieden zwischen beiden begründet: Wenn ein gleicher Gedanke in einer Sprache mit einer weniger komplexen grammatischen Struktur ausgedrückt werden kann, so genießt diese eine Zeit lang den Vorzug. So hat eine Studie an Ungarisch und Serbokratisch sprechenden Kindern ergeben, dass Ungarisch dort zur Lieblingssprache wurde, wo es um den Ausdruck des lokativen Aspektes ging, der im Serbokratischen eine zusätzliche Präposition verlangt. (Hier wäre es interessant, deutsch-spanische zweisprachige Kinder auf ihre sprachlichen Präferenzen hin zu untersuchen und diese unter grammatischen Aspekten zu analysieren. Werden z.B. Ergänzungen mit Wechselpräpositionen im Deutschen eher vermieden? Drückt das Kind Vergangenes lieber im deutschen Perfekt aus, um die rigidere spanische Differenzierung in *perfecto simple*, *perfecto compuesto* und *pretérito perfecto* zu umgehen? Sagt es lieber: „Me ha hecho llorar“ statt „Er hat mich zum Weinen gebracht“?)

Die vorübergehende Dominanz einer Sprache stellt kein grundsätzliches Problem für den Sprachtrennungsprozess dar, sondern sie kann lediglich dessen Verzögerung bewirken und zu einer Einflussnahme der vorherrschenden Sprache auf die jeweils andere auf grammatisch-lexikalischem Niveau führen: Statt z. B. „Ich will meine Puppe zum Spielen!“ zu sagen, übernimmt das Kind die spanische Struktur „¡Quiero mi muñeca para jugar!“ und formuliert „Ich will meine Puppe für spielen!“.

Trotz der nicht korrekten Form sollte in solchen Fällen

das Bemühen um Ausdruck in der schwächeren Sprache positiv gewertet werden.

Ein Gleichgewicht zwischen beiden Sprachen lässt sich durch spezifische Förderungsmaßnahmen, auf die wir im dritten Teil dieser Artikelserie zurückkommen werden, wieder herstellen.

Nachdem wir nun den Sprachtrennungsprozess während der ersten drei bis vier Lebensjahre beschrieben haben, wollen wir das Verhältnis beider Sprachen zueinander in den nachfolgenden Jahren beleuchten. (Da geht es auch weiterhin recht lebhaft zu!)

Mischen, Interferenzen, Anleihe, Sprachwechsel oder Code-switching, Übersetzen...ach du meine Güte!

Der Titel mag den Eindruck von einem beängstigenden linguistischen Durcheinander erwecken, und in der Tat erregt das scheinbar „bunte Zusammenwürfeln“ beider Sprachen bei den meisten Eltern Besorgnis und kann im Extremfall zum Abbruch der zweisprachigen Erziehung führen, um einen „sprachlichen Mischmasch“ beim Kind zu vermeiden. Grundsätzlich ist dazu festzustellen,

- dass diesem vermeintlichen „Durcheinander“ unterschiedliche linguistische Phänomene von unterschiedlicher Bedeutung zugrunde liegen, und
- dass keines dieser Phänomene ein Problem für die Entwicklung von Zweisprachigkeit darstellt.

(An dieser Stelle sei noch einmal der ausgesprochen optimistische Grundtenor der Autoren Harding/Riley hervorgehoben, die das einzige wahre Problem darin sehen, die Zweisprachigkeit zu sehr zu problematisieren!)

Das Mischen beider Sprachen während der ersten Lebensjahre geht einher mit dem o.g. Prozess der Sprachtrennung und ist – so unglaublich es klingt - als Fortschritt zu werten: Der Gebrauch gemischter Aussagen wie „very mieux“ (basierend auf engl.: „very better“ = „sehr besser“ und franz.: „beaucoup mieux“ = viel besser) ist ein Symptom des Erwerbs zweier komplexer grammatischer Systeme, die selbstverständlich im Laufe der Zeit korrekt getrennt werden müssen.

(Eine Analogie kann hier hilfreich sein: Wer jahrelang fehlerlos mit dem Computerprogramm World Perfect gearbeitet hat und sich nun zusätzlich mit Windows vertraut macht, beginnt plötzlich, Fehler im Umgang mit seinem vertrauten World Perfect zu machen, Kommandos zu verwechseln, etc. Das ist jedoch kein Ausdruck von geistigem Rückschritt, sondern es zeigt im Gegenteil, dass die betroffene Person zusätzliche Kenntnisse in einem anderen Bereich erworben hat - nur ist die Trennung beider Kenntnisbereiche noch nicht hundertprozentig abgeschlossen.)

Die berühmten und gefürchteten Interferenzen stellen ein kaum vermeidbares, weil normales „Abfall“-Produkt von Zweisprachigkeit dar. Weinreich (1953) charakterisiert sie als „Die Abwandlungen der Normen der einen oder anderen Sprache, die sich beim Sprachgebrauch des Zweisprachigen infolge seiner Vertrautheit mit mehr als einer Sprache ergeben.“

Interferenzen können auf unterschiedlichen linguistischen Ebenen zum Ausdruck kommen:

- Ein Deutscher, der „girafa“ mit dem deutschen „G“ als „guirafa“ ausspricht, begeht eine phonetische Interferenz;
- Sagt er statt „biberón“ -analog zum deutschen „Fläschchen“- „botellita“, so handelt es sich um eine semantische Interferenz;
- In dem Satz „entre las dos empresas existe mucha concurrencia“ drückt sich eine lexikalische Interferenz der Vokabeln „Konkurrenz/Kompetenz“ – „competencia/concurrencia“ aus;
- Und eine grammatische Interferenz ergibt sich, wenn ein Spanier die spanische Syntax ins Deutsche überträgt, z.B. in dem Satz „Gestern wir haben studiert die Verbposition in der deutschen Sprache während viel Zeit“ (Preisfrage: Welche Interferenzen außer der grammatischen sind in diesem Satz noch zu finden?!)

Interferenzen jeder Art sind letztlich immer ein Zeichen der Dominanz einer der beiden Sprachen, sei es nun punktuell oder allgemein. Aus diesem Grund sollten sie auch nicht als schädlich, sondern lediglich als vorübergehende Erscheinungen betrachtet werden, die sich durch gezielte Förderung und Verbesserung der betroffenen Aspekte beheben lassen.

Eine weitere linguistische Verhaltensweise des Zweisprachigen ist die Anleihe; darunter versteht man den Gebrauch von Wörtern oder Ausdrücken der anderen Sprache in „naturalisierter Form“, also unter Anwendung der jeweiligen Grammatik- und Ausspracheregeln der Ausgangssprache. Beispiele dafür sind: „Na, wollen wir den Schüler mal suspendieren?!“ oder „Estos huevos ¡los ha traído el Osterhaso!“

Die Fähigkeit zum Sprachwechsel bedarf kaum der Erklärung, da sie sozusagen die Krönung des vielfach bewunderten Zweisprachigen darstellt, der mit Leichtigkeit und in Sekundenschnelle die Sprache in Abhängigkeit von seinem jeweiligen Sprechpartner wechselt:

Anton-Antonio: "Mutti, ich fahr mal eben zu Marta, ja?!"

Mutter: "Kommst du zum Abendessen?"

Anton-Antonio: "Weiss ich noch nicht genau, ich ruf´ dich dann an! ¿Papá, me prestas tu coche?"

Padre: "¿Qué dices? ¿Mi coche? ¿Adónde vas?"

Anton-Antonio: "A casa de Marta, sólo un momento, para recoger unos libros. ¿Entonces?"

Padre: "Bueno, pero sólo un momento, ¿entendido?"

Anton-Antonio: "Vale, gracias, papá! Übrigens, Mutti, ich glaub´, ich komm´ nicht zum Abendessen, warte nicht auf mich!"

Ein wesentlich komplexeres und auf den Beobachter verwirrend wirkendes Phänomen ist der Code-Wechsel, der sich in dem Satz "Hoy he ido a la piscina und ich bin zum ersten Mal getaucht." vollzieht. Es können sechs verschiedene Typen von Code-Wechsel unterschieden werden:

- Die häufigste Art von Code-Wechsel entsteht, wenn eine Person sich an das gesuchte Wort oder den gesuchten Ausdruck nicht erinnert, oder wenn es in der Ausgangssprache keine befriedigende Form gibt, um eine spezifische Idee auszudrücken, z.B. „Das Schlimmste am andalusischen Sommer ist diese inercia!“ oder „Este proceso de la Bewusstseinsfindung exige mucho tiempo!“

- Eine weitere Art des Code-Wechsels ist die „Aktivierung“: Ein in beiden Sprachen ähnliches Wort oder ein Personen-, Orts-, oder Markenname führt zur Fortsetzung des Sprechaktes in der anderen Sprache, z.B. „Dame un poco de Muesli, bitte!“ oder „Gestern waren wir im Lope de Vega, en un espectáculo de Cristina Hoyos, fue estupendo, echt, total klasse!“ Im Allgemeinen handelt es sich dabei um einen mechanischen Unfall - sozusagen ein „lapsus linguae“ -, denn meistens erfolgt eine Fortsetzung in der Anfangssprache.

- Der Code-Wechsel kann als Ausdrucksmittel für indirekte Rede oder zur Wiedergabe von Stimme und Stil der zitierten Person dienen: „Wir waren auf

der Alameda, und da kam der Typ von letzter Woche doch glatt wieder an und meinte ¿Qué pasa, tía?, und Claudia guckte mich kurz an und sagte zu ihm ¡Lárgate, tío, o te echamos nosotras!, und ich musste lachen, aber der Typ schaute nur etwas hohl, sagte ¡Hostia! y se largó.“ (Preisfrage Nummer zwei: Welche andere Art von Code-Wechsel ist in diesem Satz enthalten?)

- Im Code-Wechsel werden Gefühle wie Solidarität oder Intimität ausgedrückt und intensiviert: „Papá, cuando vaya a la cama, liest du mir ´ne Gute-Nacht-Geschichte



vor?" oder „ Morgen kommt meine Freundin, ich freu´mich ganz doll, weil... ¡la quiero un montón!"

- Der Code- Wechsel kann als Mittel zum Ausschluss benutzt werden, was nicht zwangsläufig mit einer negativen Absicht verbunden sein muss; so versucht Anton Antonio im folgenden Gespräch seiner Freundin Marta zu helfen:

Mutter: "Marta, te doy otro de los Klöße?"

A.-A.: „Lass mal, Multi, ich glaube, die sind ihr zu fade!"

Marta: "Gracias, pero ya he comido mucho..."

(Preisfrage Nummer drei: Welcher andere Typ von Code-Wechsel ist in diesem Gespräch enthalten?)

- Eine Aussage kann durch Code-Wechsel betont oder unterstützt werden, z.B. indem auf eine äußere Autorität wie Schule angespielt wird:

"¡Antonio, la comida está!" (Keine Reaktion) "¡Antonio, ven al comedor!" (Keine Reaktion) „Anton Wieferskomm bitte her!" "¡Vale, ya voy!"

Die Einstellung gegenüber dem Code-Wechsel ist sehr unterschiedlich: Entweder ist sie Bestandteil des Interaktionsstils innerhalb der zweisprachigen Familie und als solcher vorbehaltlos akzeptiert, oder aber er wird als Zeichen von Verwirrung gedeutet, gefolgt von dem energischen Bemühen, ihn mit allen Mitteln zu vermeiden. Bei dieser negativen Wertung sollte jedoch nicht übersehen werden, dass der Code-Wechsel klaren und detaillierten Regeln folgt und für den Zweisprachigen ein zusätzliches und nützliches Kommunikationsmittel von großer Expressivität darstellt. Im Unterschied zu Personen, die eine der beiden Sprachen schwächer entwickelt haben und meistens nur einige Worte der jeweils anderen Sprache integrieren - z.B. „La encuentro realmente süß!", - ist der Code-Wechsel Ausdruck eines erhöhten Grades von Zweisprachigkeit mit der Fähigkeit, komplexere Strukturen korrekt in ein anderes System einzubauen. Bei ansonsten kohärentem Verhalten gibt es keine Indizien dafür, dass Code-Wechsel der Entwicklung von Zweisprachigkeit schadet.

Neben dem Sprachwechsel wird die Fähigkeit zum Übersetzen, die das Kind nach erfolgreicher Sprachtrennung erworben hat, als höchst erstrebenswertes Gut betrachtet, das sogar das Tor zum erfolgreichen Berufsleben zu sein verspricht.

Ist das Kind in der Lage, beide Sprachen mühelos unabhängig zu gebrauchen, so übersetzt es erfahrungsgemäß gerne, da es sich nützlich und demzufolge wichtig fühlt und das soziale Wohlwollen spürt, das ihm in seiner Übersetzerrolle entgegen gebracht wird. Übersetzerdienste sind nicht nur innerhalb der Familie für die einsprachigen Familienmitglieder von integrativer Bedeutung, sondern Kinder werden häufig auch als Übersetzergehilfen z.B. in Emigrantenfamilien benötigt, um auf diese Weise eine linguistische Brücke zur Gesellschaft zu schlagen und z.B. ihren sprachlich unsicheren Eltern auf Ämtern und Behörden Hilfestellung zu leisten. In solchen Zusammenhängen wird ihnen meistens sehr schnell der Machtaspekt bewusst, der der Zweisprachigkeit durch ihren Übersetzungsspielraum innewohnt:

Padre: "¡Dile que es un imbécil!"

Sohn: „Mein Vater akzeptiert ihr Angebot nicht!"

Padre: "¿Por qué no le has dicho lo que te he dicho?"

Findet das Übersetzen in den gewohnten sozialen Zusammenhängen statt, so hat es normalerweise spielerischen Charakter; z.B. finden Kinder und Jugendliche das wörtliche Übersetzen von umgangssprachlichen Ausdrücken wie „ha metido el pie en un tarro de grasa" (= er ist ins Fettnäpfchen getreten) oder „Pedro hat Pablo eine Hostie gegeben, und der Lehrer ist schwarz geworden!" (¡Pedro le ha dado una hostia a Pablo, y el profe se ha puesto negro!) witzig, und sie vertreiben sich die Zeit damit, bei Filmen mit Untertiteln die Übersetzungsqualität zu überprüfen und gegebenenfalls spöttisch zu bemängeln.

Abschließend sei noch Folgendes anzumerken: Die Fähigkeit zum einwandfreien Übersetzen hängt nicht nur von den linguistischen Kenntnissen, sondern auch von Faktoren wie Alter, Vorerfahrung, Persönlichkeit, Beziehung der Beteiligten etc. ab. Auch die verbreitete Annahme, zweisprachige Kinder würden sich später automatisch in professionelle Übersetzer und Dolmetscher verwandeln, hat sich als Irrtum erwiesen, da diese Tätigkeit eine hochgradige Spezialisierung in spezifische thematische Bereiche und damit einen zusätzlichen Ausbildungsweg erfordert. (Auch ein noch so guter Autofahrer eignet sich nicht automatisch für Formel-1-Rennen!).

*

Während wir in den bisherigen Ausführungen stets von einem simultanen Spracherwerbsprozess ausgegangen sind, in dem der Zweisprachige von frühester Kindheit an mit beiden Sprachen gleichzeitig aufwächst, wollen wir nun noch auf die Entwicklung der konsekutiven Zweisprachigkeit eingehen:

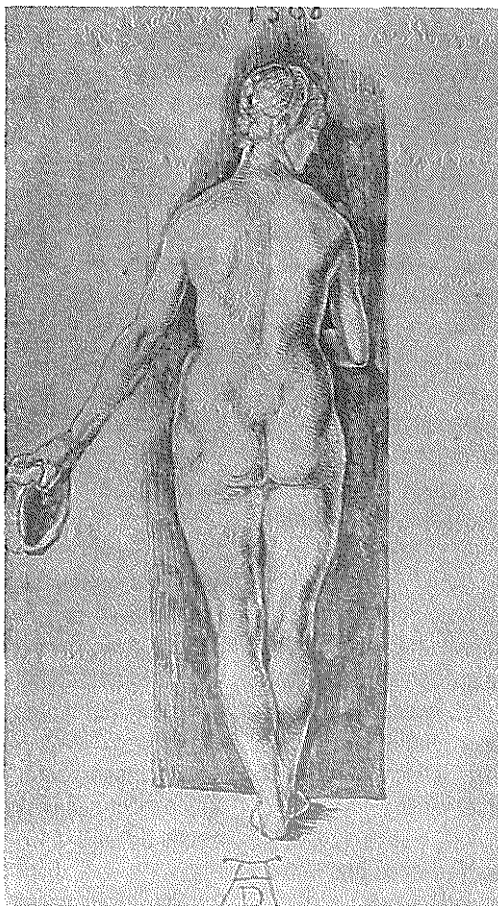
Die konsekutive Zweisprachigkeit oder "Eins nach dem Anderen!"

Hinsichtlich des Alters, in dem eine Person zweisprachig werden kann, sind vier Etappen zu unterscheiden:

- Als Baby zweisprachig zu werden, d.h., der simultane Erwerb beider Sprachen, ist sicher die häufigste und befriedigendste Erwerbsform. Das Baby lernt - wie schon erwähnt - die zwei Sprachen mit leichter zeitlicher Verzögerung, jedoch innerhalb der für Einsprachige gesteckten Variationsbreite, wobei Mädchen etwas früher zu sprechen beginnen.

- Als Kind wird die Zweitsprache normalerweise leicht, schnell, problemlos und akzentfrei erworben, sobald eine kommunikative Notwendigkeit existiert. Der am häufigsten vorkommende Typ von Zweisprachigkeit im Kindesalter entsteht in Emigrantenfamilien.

- Als Jugendlicher zweisprachig zu werden, bedeutet, unter die sogenannte „Hypothese der kritischen Periode“ zu fallen. Diese besagt, dass Menschen lediglich in dem Zeitraum zwischen Geburt und Pubertät für das Sprachenlernen programmiert sind, da das Gehirn danach an Aufnahmekapazität verliert. Die Hypothese ist jedoch in vielen Punkten angefochten und widerlegt worden: So stimmt es zwar, dass ein akzentfreier Erwerb der zweiten Sprache in dieser Altersgruppe wesentlich seltener ist, jedoch scheint die Bewahrung des Akzentes nichts mit der neurologischen Organisa-



Alberto Durero.

tion und Entwicklung des Gehirns zu tun zu haben, sondern eher ein - bewusstes oder unbewusstes - Mittel zum Erhalt der individuellen und sozialen Identität zu sein.

- Als Erwachsener ab etwa zwanzig Jahren ist die Chance, vollkommen zweisprachig zu werden, nach allgemeiner Auffassung noch wesentlich geringer als im Jugendalter, da sich die Hypothese von der zunehmend schwächer werdenden Aufnahmekapazität des Gehirns verstärkt. Demgegenüber zeigen Untersuchungen wie die von Singleton (1983), dass das Alter an sich kein wesentlicher Faktor für das Sprachenlernen ist, sondern dass vielmehr die Haltung gegenüber dem Spracherwerb zentrale Bedeutung hat. Eine positive Grundeinstellung in Verbindung mit der Bereitschaft, Beziehungen zu knüpfen und sich ein Höchstmaß an Gelegenheiten zum Hören und Sprechen zu verschaffen, erhöhen die Erfolgsaussichten erheblich.

Nimmt man die "spielende Leichtigkeit", mit der Kinder eine Sprache lernen, einmal genauer unter die Lupe, so wird zudem sehr schnell deutlich, dass es sich dabei um einen Prozess handelt, der nicht nur viel Konzentration und Anstrengung, sondern auch enorm viel Zeit verlangt. Fast die gesamte Lebensaufgabe eines Kindes besteht aus Lernen in sozialen Zusammenhängen - zunächst nur im Spiel, später auch in der Schule, und dieses größtenteils an Sprache gekoppelte Lernen ist für das Kind eine genauso ernsthafte und anstrengende Sache wie "Arbeit" für einen Erwachsenen. Ein vergleichbar stark motivierter Erwachsener mit den gleichen zeitlichen und sozialen Möglichkeiten würde eine neue Sprache - abgesehen vom Akzent - genauso gut wie ein Kind lernen. Es hat sich sogar herausgestellt, dass erwachsene Personen besser zwischen verschiedenen Lauten unterscheiden können, diese präziser wiedergeben und insgesamt effektiver



lernen, was den Rhythmus des Spracherwerbs anbetrifft. (Wenn man sich dennoch nicht des Eindruckes erwehren kann, dass die meisten erwachsenen Leute den Kindern im Bereich des Sprachenlernens nicht das Wasser reichen können, so liegt das

wahrscheinlich daran, dass sich dem durchschnittlichen, in unzählige Verpflichtungen verstrickten Erwachsenen kaum jemals die erwähnten Lernmöglichkeiten bieten.....)

Nach der Feststellung, dass das Alter ein sicherlich bedeutsamer, aber häufig überbewerteter Faktor für Zweisprachigkeit darstellt, soll nun auf den fundamentalen Unterschied zwischen Erst- und Zweitspracherwerb eingegangen werden, welcher grundsätzlich von allen Theorierichtungen akzeptiert, jedoch in seiner Bedeutung unterschiedlich gewichtet wird:

Während mit der Erstsprache Begriffe, Ideen und Konzepte erworben werden, in denen gedacht wird, stellen sich beim Zweitspracherwerb bereits existierende Begriffe und Gedanken - sei es zum Vorteil oder zum Nachteil - zwischen den Lernenden und die Zweitsprache. Der Gebrauch der ersten Wörter beim Kind zeigt an, dass es beginnt, die Welt zu verstehen und zu klassifizieren. "Fehler" bei der Benennung geben Aufschluss über die Art des Klassifizierungsprozesses; benennt das Kind zum Beispiel Hunde, Katzen und Elefanten mit "gau-gau", Vater, Opa und Onkel aber mit "papa", so drückt es seine Kategorien "Vierbeiner" und "Zweibeiner mit tiefer Stimme" aus. So erfährt es die Welt über Sprache und gibt ihr mit der Sprache eine grundlegende Organisation, die Ausgangspunkt für alle weiteren Entwicklungsprozesse ist. (Der spannende Punkt dabei ist: Es handelt sich nicht um die, sondern um eine mögliche Organisation von Welt - und hier liegt der kulturspezifische Hund begraben !)

Ganz anders sieht es dagegen beim Zweitspracherwerbsprozess aus, in dem jemand die Zweitsprache benutzt, um sein Repertoire an Erfahrungen auszudrücken,

und dabei seine kognitiven Fähigkeiten bewusst und zielgerichtet benutzt (Wenn Otto Schmidt gelernt hat, sich seinen Kaffee auf Spanisch zu bestellen und glückstrahlend "¡Un café con leche, por favor!" schreit, dann heißt das nicht, dass er in diesem Augenblick die Kategorie "café con leche" = schwarze, heiße Brühe mit hellem, dem Kuheuter entnommenem, flüssigem Extrakt begriffen hat, sondern dass er in der Lage ist, ein Problem sprachlich zu lösen, nämlich seine Lust auf Kaffee in einem nicht muttersprachlichen Land zu befriedigen.)

Was passiert nun genau beim Zweitspracherwerb? Zu dieser Frage existieren zwei unterschiedliche Positionen:

1.) Der Zweitspracherwerb ist ein Prozess der Transferenz: Die Kenntnisse der Erstsprache beeinflussen den Prozess des Zweitspracherwerbs beträchtlich, und die anfänglich großen Interferenzen verringern sich nach und nach zunehmend. Anzumerken ist hier allerdings die Tatsache, dass scheinbare Interferenzfehler denjenigen, die Muttersprachler im Kindesalter machen, sehr ähnlich sind ("no cabo en el coche" sagen nicht nur Spanischlernende, sondern auch spanische Kinder!)

2.) Die Zweitsprache wird im wesentlichen durch die Anwendung von sozialen, kognitiven und linguistischen Strategien erworben. Diese Position wird u.a. von Fillmore(1979) und Keller-Cohen (1979) erläutert, deren Modell hier kurz erläutert werden soll.

Die Autoren unterscheiden drei fundamentale Etappen des Erwerbsprozesses: Zunächst werden soziale Beziehungen geknüpft, in denen die nonverbale Kommunikation vorherrscht und Sprache nur in festen Formeln wie "Guten Tag!" oder "Qué es esto?" erworben wird. In der zweiten Phase konzentriert sich der Lernende auf die sprachliche Kommunikation, analysiert die in Blöcken aufgenommenen Formeln und konstruiert mit diesen Elementen neue Sätze. Die letzte Etappe besteht in einem systematischen Überprüfen, ob die gelernten Formeln korrekt sind.

Diese drei Phasen des Sprachenlernens werden durch die Anwendung der o.g. Strategien gestützt:

Die kognitiven Strategien sind vergleichbar mit denen des Sich-über-Wasser-Haltens im Ausland: Der Ausgangspunkt ist die direkte Beziehung zwischen der jeweiligen Situation und dem Gesprochenen, in der sich der Lernende mit einigen Ausdrücken vertraut macht. Durch "Losreden" und in Versuchen, sich wiederholende Teile in bekannten Formeln herauszufinden, werden alle vorhandenen Kenntnisse optimal ausgenutzt. Dabei liegt der Schwerpunkt auf den wichtigsten Aspekten der Kommunikation, Details sind zweitrangig und werden auf später verschoben.

Die sozialen Strategien kommen im Anschluss an eine Gruppe zur Anwendung: Der Lernende gibt vor, das kommunikative Geschehen zu verstehen, auch wenn dies nicht der Fall ist, und erweckt durch geschickte Wortwahl den Eindruck, die Sprache weitgehend zu beherrschen. Freunde und Bekannte, auf deren Hilfe er notfalls zählen kann, sind dabei eine große Stütze.

Die linguistischen Strategien bestehen darin, auf die Reihenfolge der linguistischen Elemente zu achten, Aussagesätze herauszufinden und Information auf einfache Art und Weise weiterzugeben, wobei möglichst vermieden wird, Sätze abbrechen oder neu organisieren zu müssen. In diesem Prozess der Suche und Organisation von linguistischen Daten und Kenntnissen ist die Erfahrung der Erstsprache eine große Hilfe.

Die Durchführung von einigen der genannten Strategien ist für Erwachsene mit Schwierigkeiten verbunden, so z. B. das Simulieren von Verstehen oder das Zurückstellen von Details. (Bei Verhandlungen mit ausländischen Unternehmen kann das Übergehen von "Details" verheerende Konsequenzen haben!) Kinder können in dieser Hinsicht unbefangener sein, was ihnen gewisse Vorteile beim Sprachenlernen verschafft.

Abschließend sei noch gesagt, dass sich die beiden genannten Positionen sicherlich nicht gegenseitig ausschließen, sondern dass mit hoher Wahrscheinlichkeit eine Interaktion beider während des Zweitspracherwerbsprozesses stattfindet.

(So, dass wär's für heute zum Erwerbsprozess von Zweisprachigkeit! Wem der soziale Aspekt dabei zu kurz gekommen ist, der sei auf Teil III im nächsten Heft vertröstet: dort fallen – unter anderem - noch ein paar Worte zum sozialen und gesellschaftlichen Kontext!)

LITERATURVERZEICHNIS

Fillmore, L.W. (1979) "Individual differences in second language acquisition", in *Individual Differences in Language Ability and language Behavior*, S.203-228. New York, Academic Press.

Harding, E./Riley, P. (1998), *La familia bilingüe*, Cambridge University Press.

Keller-Cohen, D. (1979) "Systematicity and variation in the non-native child's acquisition of conversational skills". in *Language Learning*, 29 (1), S.27- 44.

McLaughlin, B. (1978) *Second Language Acquisition in Childhood*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Singleton, D. (1983) *Age as a factor in Second Language Acquisition*. CSLC, Trinity College, Dublin.

Volterra, V. y Taeschner, T. (1978) "The acquisition and development of language by bilingual children.", in *Journal of Child Language*, 5, S. 311-326.

C. S. 

