

Universität Oran 2



**Fakultät für Fremdsprachen
Deutschabteilung**

Dissertation

**Theoretische und praktische Implementierung der
soziolinguistischen und kommunikativen Studie bilingual
Arabisch- Deutsch bei Migrantenfamilien aus Syrien in
Deutschland seit 2011**

Vorgelegt von: Naima AID

Jurymitglieder:

Vorsitzende	BEGHDADI Fatima	Prof. Uni. Oran 02
Betreuerin	BELBACHIR Rafiaâ	Prof. Uni. Oran 02
Gutachter	BEHILIL Abdelkader	Prof. Uni. Oran 02
Gutachter	NOUAH Mohamed	MCA Uni. Alger 02
Gutachterin	EL MEZOUAR Amina	MCA Uni. SBA
Gutachter	CHAABANI Mohamed	MCA Uni. SBA

Oran, 2022

Danksagung

„Leider lässt sich eine wahrhafte Dankbarkeit mit Worten nicht ausdrücken.“ Johann Wolfgang von Goethe

Es ist mein aufrichtiges Anliegen, mich bei allen Personen zu bedanken, die mich beim Anfertigen dieser Dissertation unterstützt haben. Ganz herzlich möchte ich meinem Gott für die Kraft und die Hoffnung danken, die Er mir beschert hat.

Mein erster Dank gebührt Frau Prof. Dr. Rafiaa BELBACHIR, die das Dissertationsthema angenommen und großartig betreut hat. Sie sind mir nicht nur als pädagogische Fachkraft stets eine wichtige Begleiterin, menschliches Vorbild, und Ansprechpartnerin gewesen. Sie hat mich mit fachkundigem Rat, kritischen Einwänden, stetiger Hilfsbereitschaft und mit viel Geduld und Einfühlungsvermögen intensiv begleitet. Ohne ihren wertvollen akademischen Rat wäre diese Arbeit nicht entstanden.

Mein Dank gilt weiterhin, meiner Familie, dass sie mir geholfen haben und stets an meine Kapazitäten geglaubt haben. Sie haben mich mein Leben lang begleitet und alle Probleme mit mir geteilt.

Einen besonderen Dank möchte ich Frau Ismahen ABDI, Herr MADAH Kada und Herr NOUAH Mohammed für die Anregungen, und Hilfsbereitschaft, sie haben mich wirklich mit lobenswerten Ideen und wertvollen Impulsen, begleitet.

Einen herzlichen Dank sende ich ebenfalls an meine Kollegen und Kolleginnen aus der Universität Oran 02 und Algier 02, die mir mit Rat und Tat standen. Ich bitte sie um Verzeihung, dass ich sie nicht alle namentlich erwähnen kann.

Aus meinem ganzen tiefen Herzen bedanke ich mich sehr bei den Jurymitgliedern, die mir eine dankbare Hilfe geleistet haben.

Schließlich bin ich allen Studenten und Studentinnen dankbar, die an meiner Untersuchung teilgenommen haben, da diese Arbeit ohne ihre Hilfe nicht zustande gekommen wäre.

Widmung

meinen Eltern, meiner

Großmutter

meinen Geschwistern,

meinen lieben Neffen: Chafie, Yahia

Osama, Mohamed , Abd Rahmen und Ahmed, Nadjib, Idriss, Safouan Mansour und
Youcef,

meinen Nichten : Hadil, Imen, Rabha, Alae Zineb, Fatima, Doae, Rihab,

Saadia,, Nesrin und Wissal

widme ich diese bescheidene Arbeit aus dem tiefen Herzen.

INHALTSVERZEICHNIS

ABBILDUNGSVERZEICHNIS	10
TABELLENVERZEICHNIS	11
EINLEITUNG	13

1 LINGUISTIK, KONTRASTIVLINGUISTIK UND SPRACHTYPOLOGIE

1.1 Einführung in die Sprachwissenschaft.....	19
1.2 Die germanistische Sprachwissenschaft	29
1.2.1 Die deutsche Sprache.....	30
1.3 Überblick über die arabische Sprachwissenschaft	31
1.4 Sprachvergleich und Sprachbrücken Arabisch- Deutsch.....	35
1.4.1 Aussprache	35
1.4.2 Namen und Anrede.....	35
1.4.3 Texte und Sprichwörter.....	36
1.4.4 Schrift.....	36
1.4.5 Grammatik.....	37
1.4.6 Wortstellung im Satz und Schreibweise.....	38
1.4.7 Männliche und Weibliche Wörter.....	39
1.4.8 Zukunftform und Kasus.....	40
1.4.9 Redewendungen und Eindeutschung einiger arabischen Wörter.....	41
2 KONTRASTIVLINGUISTIK UND SPRACHTYPOLOGIE.....	44
2.1 Begriffserklärung.....	44
2.1.1 KURT.....	44
2.1.2 HAARMANN.....	45
2.1.3 KARBE.....	45
2.1.4 TEKIN.....	46
2.1.5 GLÜCK.....	47
2.1.6 REHBEIN.....	47
2.1.7 KLEPPIN.....	47
2.1.8 REIN.....	49
2.2 Sprachtypologie nach CROFT, LANG und ROELCKE.....	51

3 SOZIOLINGUISTIK UND BILINGUALISMUS

3. SOZIOLINGUISTIK.....	57
3.1 Begriffserklärung.....	57
3.2 Soziologie und Kommunikation.....	60
3.3 Lautehervorbringen und Sprachfähigkeit	62
3.4 Sprachfähigkeit und Personenkreis.....	65
3.5 Soziokulturelle Pluralität als Demension der Diversität.....	68
3.6 Sprachbewusstsein und Identität.....	69
3.7 Soziolinguistische Besonderheiten der arabischen Sprache.....	72
3.7.1 Diglossie im arabischen Sprachraum.....	73
3.8 Soziolinguistik und Sprachforschung.....	75
4 BEGRIFFLICHE ERLÄUTERUNG.....	77
4.1 Sprache.....	77
4.2 Muttersprache.....	77
4.3 Erstsprache.....	82
4.4 Zweitssprache.....	82
4.5 Fremdsprache.....	83
5 BILINGUALISMUS.....	83
5.1 Begriffsdefinition.....	84
5.2 Typen von Bilingualismus.....	96
5.2.1 Individueller Bilingualismus.....	96
5.2.1.1 Sprachkompetenz.....	101
5.2.1.2 Schreibkompetenz.....	103
5.2.1.3 Prototypische Merkmale geschriebener und geschprochener Sprache.....	104
5.2.1.4 Ambilingualismus und Semilingualismus.....	108
5.2.2 Aktiver und passiver Bilingualismus.....	109
5.2.2.1 Balancierter Bilingualismus und Sprachdominanz.....	109
5.2.2.2 Häufiges Vorkommen der Sprachverwendung.....	111
5.2.3 Funktionaler Bilingualismus.....	111

5.2.3.1	<i>Bilingualismus und Diglossie</i>	112
5.2.3.2	<i>Bilingualismus und Domäne</i>	115
5.2.4	Simultaner und sukzessiver Bilingualismus	119
5.2.4.1	<i>Kindlicher oder primärer Bilingualismus</i>	120
5.2.5	Natürlicher und künstlicher Bilingualismus	122
5.2.6	Institutionell und außerinstitutionell erworbener Bilingualismus	122
5.2.7	Additiver und subtraktiver Bilingualismus Gesellschaftlicher Bilingualismus	124
5.2.8	Gesellschaftlicher Bilingualismus	127
5.2.9	Territorialer Bilingualismus	129
5.2.10	Symmetrischer und asymmetrischer Bilingualismus	130
5.2.11	Diskursiver Bilingualismus	131
5.3	Dimensionen zur Erfassung von Bilingualismus	132
5.3.1	<i>Zeitliche Dimensionen des Bilingualismus</i>	133
5.3.2	<i>Bilingualismus als eine Dimension des Sprachgebrauchs</i>	134
5.3.3	<i>Situative Dimensionen des Bilingualismus</i>	137
5.4	Bilingualismus bei Migrantenfamilien	138
5.4.1	<i>Dialekt und Hochsprache bei Migrantenfamilien</i>	138
5.4.2	<i>Bilingualismus bei Migrantenkindern</i>	139
5.4.3	<i>Sprachbelehrung in vielsprachigen Sippen</i>	141
5.5	Spracherhalt	142
5.5.1	Faktoren von Spracherhalt	142
5.5.1.1	<i>Gesellschaftliche Faktoren</i>	142
5.5.1.2	<i>Faktoren von Spracherhalt in der Minderheitsgruppe</i>	143
5.5.1.3	<i>Faktoren auf individueller Ebene</i>	146
5.5.2	Andere Modelle von Spracherhalt	146
5.5.2.1	KLOSS	146
5.5.2.2	SMOLIZC	147
5.5.2.3	GILES/ BOURHIS/ TAYLOR	148
5.5.2.4	HAUGEN	149

5.5.3 Sprachmanagementtheorie.....	149
5.5.3.1 Sprachmanagement in der familiären Domäne.....	152

6 SPRACHKONTAKT, SPRACHE UND PRESTIGE

6.1 Begriffserklärung	155
6.2 Sprachkontakt und Code-Switching	156
6.3 Code-Switching.....	157
6.3.1 Arten des Code-Switching.....	160
6.3.1.1 Funktionales Code-Switching.....	166
6.3.1.2 Nicht-funktionales Code-Switching.....	170
6.4 Andere Sprachkontaktphänomene.....	171
6.4.1 Fremdwort/ Lehnwort.....	173
6.4.2 Lehnwörter aus dem Arabischen.....	175
6.4.3 Entlehnungen/ Ad-hoc- Entlehnung.....	177
6.4.4 Transfer/ Interferenz.....	182
6.4.5 Code-Mixig.....	193
6.5 Mehrsprachigkeit und Code-Switching.....	195
6.5.1 Sprachveränderungen Kiezdeutsch.....	196
6.5.2 Mehrsprachigkeit in der Schule.....	198
6.5.3 Mehrsprachigkeit als Bildungsziel.....	198
6.5.4 Übungen zum guten Umgang mit Mehrsprachigkeit.....	200
6.5.5 Aktivitäten zur Förderung sprachlicher Vielfalt.....	201
6.5.6 Sprachen der Mehrsprachigkeit.....	206
6.5.7 Heutige lebendige Fremdsprachen.....	207
6.5.8 Mehrsprachigkeit als eine Chance.....	209
6.6 Mehrsprachigkeit als Folge von Migration.....	210
6.7 Integration von Herkunftssprachen in den Unterricht.....	226
6.8 Migrationshintergrund.....	211
6.8.1 Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland.....	228
6.8.2 Kommunikation in mehrsprachigen Familien.....	229
6.9 SPRACHE UND PRESTIGE.....	231
6.9.1 Stellung und Funktion der Prestige im Sprachkontakt.....	231
6.9.2 Sorten der Prestige.....	236
6.9.2.1 Offenes Prestige.....	236
6.9.2.2 Verdecktes Prestige.....	237

7 MIGRATION, INTEGRATION UND IDENTITÄT

7.1 Migration	239
7.1.1 Zum Begriff Migration	240
7.1.2 Geschichte der Migration von Arabern in Deutschland und ihre Folge	241
7.1.3 Bildung als Hauptpunkt zu integrieren	243
7.1.3.1 Integration	244
7.1.3.2 Anhalten oder Fortdauer von Traditionen	245
7.2 Identität	247
7.2.1 Individuelle und gemeinschaftliche Identität	249
7.3 Kulturelle Affinitäten aus dem arabisch-islamischen Raum	251
7.3.1 Kommunikation auf arabische Art und Familienordnung	251
7.3.2 Familienstrategie und Festivität	253
7.4 Die Sprache als ein Spiegelbild der Kultur	255
7.5 Schwierigkeiten beim deutschspracherwerb	256
7.5.1 Auffälligkeiten bezüglich der Orthografie	256
7.5.2 Meinungen	258
7.5.2.1 WAEL, Flüchtling aus Syrien	258
7.5.2.2 QATNEH aus Syrien	259
7.6 Syrische Migranten als vielsagende Einwohnerschaft in Deutschland	267
7.7 Lösungsansätze für Kinder aus Migrationsfamilien	268
7.8 Ziele und Vorschläge der Bundesregierung Deutschland gegenüber Migranten	272
7.9 Empfehlungen zum Einsatz der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Unterricht	273
8. FRAGEBÖGEN UND AUSWERTUNG DER BEFRAGUNGEN DURCH GRAFIKEN	277
9. AUSWERTUNG DER UNTERSUCHUNG UND ZUSAMMENFASSUNG	302
10. SCHLUßFOLGERUNG UND AUSBLICK UND AUSBLICK	310
GLOSSAR	313
GRAFIKENVERZEICHNUNG	326
LITERATURVERZEICHNIS	327
ANHANG	354

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

I

Abbildung 1: Wortarten des Deutschen.....	23
Abbildung 2: Ferguson Diglossiemodell im arabischen Sprachraum	74
Abbildung 3: Merkmale gesprochener und geschriebener Sprache	105
Abbildung 4: Drei Dimensionen zur Erfassung von Bilingualismus.....	132
Abbildung 5: Arten des CS	161
Abbildung 6: Visual representation of the language mode continuum	165
Abbildung 7: Sprachkontaktphänomene.....	172
Abbildung 8: Lehnwörter aus dem Arabischen.....	176
Abbildung 9: Herkunftssprachlicher Unterricht.....	212
Abbildung 10: Korrekter Gebrauch des Kasus im Vergleich (3-6 Klassestufe)	261
Abbildung 11: Sprachwahl Arabisch	281
Abbildung 12: Sprachwahl Deutsch	282
Abbildung 13: Sprachwahl Arabisch	286
Abbildung 14: Sprachwahl Deutsch	287
Abbildung 15: Fragebogenitems zu Migrationsbedingt mehrsprachige Schüler.....	371

II

Tabellenverzeichnis 1: Deklination im Vergleich.....	41
Tabellenverzeichnis 2: Bilingualismus und Diglossie nach Fishmann.....	118
Tabellenverzeichnis 3: Konsulatsunterricht 2019/2020 in Berlin.....	213
Tabellenverzeichnis 4: Teilnehmerzahl im Unterricht in Berlin.....	214
Tabellenverzeichnis 5: Herkunftssprachunterricht in Brandenburg	215
Tabellenverzeichnis 6: Teilnehmerzahl im Unterricht in Hamburg	215
Tabellenverzeichnis 7: Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg	217
Tabellenverzeichnis 8: Konsulatsunterricht in Hessen	218
Tabellenverzeichnis 9: Teilnehmerzahl im Unterricht in Hessen.....	218
Tabellenverzeichnis 10: Teilnehmerzahl im Unterricht in Niedersachsen	220
Tabellenverzeichnis 11: Herkunftssprachlicher Unterricht in Nordrhein- West.....	221
Tabellenverzeichnis 12: Herkunftssprachlicher Unterricht in Rheinland- Pfalz.....	223
Tabellenverzeichnis 13: Teilnehmerzahl im Unterricht in Sachsen 2020.....	224

Einleitung

Viele mehrsprachige Partnerschaften stellen sich die Frage, ob sie ihr Kind einsprachig oder zweisprachig erziehen sollen. Die meisten Länder dieser Welt haben mehr als eine Sprache gesprochen, nicht als offizielle Sprache unbedingt aber es gibt in Köpfe der Menschen unterschiedliche sprachliche Ressourcen und was für unsere Gesellschaft bedeutend ist, das ist ein großes Potenzial, ist das wie natürlich erhalten sollten, denn in einer zunehmend-globalisierten Welt können die Menschen als Sprachmittler vorgehen, die flexibel unterschiedliche Sprachen sprechen können.

Wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit der Mehrsprachigkeit beginnen aber erst am Anfang den 20. Jahrhunderts, als einige Linguisten begannen, die bilinguale Sprachentwicklung ihrer Kinder zu beschreiben. Innerhalb der Wissenschaft ist die Mehrsprachigkeit ein viel diskutiertes Thema. Sie ist unter anderem Forschungsgegenstand der Soziologie, der Psychologie und natürlich der Soziolinguistik. In dieser letzten Disziplin, die sich mit dem Verhältnis von Sprache und Gesellschaft beschäftigt, wird auf den Gebrauch der verwendbaren Sprachen in bestimmten, konkreten Situationen, d. h. auf die Sprachperformanz geachtet. Dabei wird der soziale Kontext des Sprechers als ein wichtiges Kriterium betrachtet. Dieser soziale Kontext, das Umfeld der Menschen, ist durch die wachsende Mobilität in der Welt in immer mehr Ländern von Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit geprägt. Deutschland als Migrationsland bestätigt diesen Trend und unter den Migranten, die sich im Land ansiedeln, befinden sich auch Asiaten, unter anderem aus Syrien. In dieser Arbeit befaße ich mich mit der kleinsten gesellschaftlichen Einheit, d. h. der Familie, und genauer mit den syrischen Familien in Deutschland. Es handelt sich um mehrsprachige Menschen in anderssprachiger Umgebung, denn die Syrer sind Sprecher von zumindest zwei Sprachen, und zwar einer arabischen Sprache und einer von den beiden westeuropäischen (Französisch und Englisch), die in diesem asiatischen Land als Amtssprachen gelten.

Die mehrsprachigen Menschen, die ihre Sprache regelmäßig verwenden, sind immer koaktiviert z.B ich muss in diesem Moment, indem ich mit Ihnen auf Arabisch spreche, muss ich mein Deutsch ganz niedrig halten und muss die Konkurrenz auf den Wege räumen. Flexible Umstellung des Gehirns (bilinguales Gehirn) ist relativ in

der Lage relevante Informationen auszudrücken und das ist im Alltag immer ein Vorteil.

Schön wär's wenn man irgendwann mehrsprachig zu sein. Man braucht echt einen coolen Akzent. Der Akzent ist sehr wichtig. Fließend unsere Ideen zu kommunizieren, wäre das für uns extrem befriedigend besonders wenn wir nahtlos hin-und herspringen können.

Unsere Dissertation an der Universität von Oran (Algerien) lautet:

«Theoretische und praktische Implementierung der soziolinguistischen und kommunikativen Studie bilingual Arabisch- Deutsch bei Migrantenfamilien aus Syrien in Deutschland seit 2011»

Menschen und vor allem Kinder, die mehrere Sprachen sprechen, haben mich schon immer beeindruckt. Ich wünschte mir oft, einfach zwischen zwei Sprachen wechseln zu können, so wie es mir gefällt.

Unsere Forschungsarbeit setzt sich zum Hauptziel, Arabisch-Deutsch als ein neues kulturelles Umfeld in Deutschland schaffen zu können und die syrischen Familien in die Schulgemeinschaft sowie in die deutsche Gesellschaft zu integrieren. In dieser Untersuchung zu den syrischen Familien befassen wir uns zunächst mit der Sprachverwendung innerhalb der Familie. Dabei erforschen wir den Sprachgebrauch zwischen Eltern und Kindern und auch zwischen den Geschwistern. Dabei soll festgestellt werden, welche Sprache(n) die dominierende(n) der Kinder ist/sind. Ebenfalls bietet die Versprachlichung der Bildergeschichte die Möglichkeit, bei den Kindern Sprachkontaktphänomene wie Transfer und Code-Switching zu ermitteln. Daher untersuchen wir zuerst, ob die Eltern ihren Kindern mehrere Sprachen beibringen und, wenn ja, mit welchen Methoden sie dies tun. Es wird auch untersucht, ob die Spracherziehung sowie das Sprachmanagement in der Familie den Spracherhalt begünstigen oder ob sich im Gegensatz zu Spracherhalt eher eine Sprachumstellung (language shift) in den syrischen Familien vollzieht. Sprachmanagement definieren wir nach Spolsky (2009) und beziehen uns damit auf jede beobachtbare Bemühung, das Sprachverhalten einer Person zu beeinflussen

Diese Forschungsarbeit eignet sich hervorragend als Abriss oder Leitfaden für Migrantenfamilien in Deutschland entweder in der Schule oder bei Ihnen zu Hause,

die positiv möglichen und zweisprachigen Bildungsangebote zu sehen.

Als offene und flexible Lernform hat sich die Projektarbeit bereits vor dem Eingang neuer Fremdsprache sowohl in der Gesellschaft als auch in der Schule als Teil kognitives Lernens und Bildungserfolgs in der Migration bewährt. Durch die Mehrsprachigkeit lässt sie sich sprachlich effizienter gestalten.

Dies hängt damit zusammen, dass die projektarbeit das Identitätsgefühl der Bilingualen, Spracherwerbdefizite und schulische Leistungen der Migrantenkinder zu erfüllen verspricht.

Wir werden in dieser Arbeit zeigen, inwiefern die Muttersprache als Hilfsmittel zum fremdsprachen Deutscherwerb beiträgt. Es wird auch versucht die Motivation und die Übertragung von Deutsch zur Migrantenfamilien aus Syrien (Sprachübertragung, Kulturübertragung und die Übertragung einer Entscheidung) präsentieren.

Anschließend wird untersucht, wie mit Hilfe der bilingualen Studie Arabisch-Deutsch Fremdverstehen ermöglicht werden kann und wie fremdkulturelle Lebenswelten Adressaten näher gebracht werden können.

Um eine Forschungsstrang im Auge zu behalten sollen folgende Fragestellungen verfolgt werden:

- Wie kann man die arabische Sprache in der deutschen Gesellschaft einsetzen? Wie könnten die arabischen Migrantenfamilien mit ihren sprachlichen Ressourcen umgehen? Wann können Sie ihre Sprache mischen?
- Warum und wie könnten die arabischen Migrantenfamilien Deutsch für sich selbst und für ihre Kinder übertragen? Ist die Mehrsprachigkeit eine Chance für Sie?
- Die Möglichkeiten der sozialen und kulturellen Teilhabe von Migranten und Migrantinnen an einer Einwanderungsgesellschaft wie Deutschland sind wichtige Rahmenbedingungen für Integrationsprozesse. Steigt die Bedeutung von Migranten als aktiv oder passiv Mitgestalter deutscher Entwicklung?

Diese Fragestellungen stehen demzufolge im Fokus der vorliegenden Untersuchung und lassen sich in der folgenden Hauptfrage münden:

Welche Potenziale bieten den Migrantenfamilien soziolinguistische und kommunikative Ansätze im Hinblick auf eine bilinguale Bildung? Und inwiefern kann

man behaupten, dass die Zweisprachigkeit sowohl im privaten Leben als auch in der Schule von großer Bedeutung sein kann?

Die Mehrsprachigen Menschen, die ihre Sprache regelmäßig verwenden, sind immer koaktiviert. Durch frühen Kontakt mit Fremdsprachen Erziehen lässt sich im Weiteren positiv auf die Allgemeinen Denk und Leistungen auswirken. Die Kinder werden flexibler und kreativer im Denken und sind zuletzt bessere Problemlöser. Mehrsprachigkeit macht also schlau.

Frühe Mehrsprachigkeit verbessert tatsächlich in der Lage kognitive Prozesse auf andere Bereichen wie zum Beispiel Mathe, offensichtlich gesteigerte Leistungsfähigkeit hält bis ins hohe Alter an. Zweisprachigkeit kann sogar Krankheiten wie Alzheimer oder Demenz verzögern.

Diese Hypothese könnte in den folgenden Teilhypothesen aufgespaltet werden:

- Fremdsprachen im Elementarbereich bilden den Grundstein für ein leichteres und besseres Fremdsprachenlernen.
- Frühe lernen zweisprachen werden Kinder optimal Aussetzungen für erfolgreiche Schul- und Berufslaufbahnen bereit gestellt. Es bietet eine einzigartige Chance, globales Lernen in der Praxis mit konkreten Partnern.
- Das frühe Lernen einer Fremdsprache hat positive Effekte auf kognitive Entwicklung im Allgemeinen und erleichtert das Lernen weiterer Fremdsprache.
- Sprache da ist immer Zivilisationen, Verhaltensnormen, Gepflogenheiten, Traditionen. Kontakte mit einer anderen Sprache sind Kontakte mit anderen Kulturen. Je früher, persönlicher und intensiver dieser Kontakt ist, desto selbstverständlicher ist der Umgang mit der Kultur und mit anderen Kulturen.
- Das Neue und Fremde ist Teil der Großlandkultur. Eine Gesellschaft wird reicher und das Leben wird interessanter, wo sich unterschiedliche Kulturen treffen.
- Vielmehr sind Ausländer im Durchschnitt jünger und beruflich aktiv im Vergleich zur deutschen Bevölkerung. Die ausländischen Mitbürger sind keine Last für das deutsche Sozialsystem.

Hinsichtlich des Aufbaus dieser Arbeit wird zunächst ein theoretischer Rahmen aus

relevanten Begriffen und linguistischen Grundlagen geschaffen.

Das erste Kapitel gibt dabei einen Einblick in die Sprachwissenschaft und stellt unter anderem die Bedeutung der Kontrastivlinguistik Sprachtypologie und der Sprachbewusstheit für den Spracherwerb heraus. Es betrachtet beide Sprachen (Arabisch /Deutsch) kontrastiv.

In einem weiteren Schritt geht das zweite Kapitel auf Soziolinguistik im Allgemeinen ein, um dann zu dem Begriff der Bilingualismus zu gelangen.

Zunächst im dritten Kapitel folgt eine konkrete Beschreibung der Sprachkontakte, Sprache und Prestige als relevante Informationen und fließend Sprechen.

Das vierte Kapitel der Forschungsarbeit soll die Migration und die Integrationsprobleme bei den Migranten mit Migrationshintergrund, sowie die spracherwerbsdefizite und die schulischen Leistungen der Migrantenkinder in den Blick genommen werden. Es wird beleuchtet, inwiefern die Identitätszuschreibungen als Ausschnitt der gesellschaftlichen Realität massgeblich beeinflusst werden. Hierbei werden die Beitragsmethoden einer Analyse unterzogen, um herauszufinden, welche möglichen Defizite sie aufweisen. Dann erfolgt die Auswertung auf der Grundlage des vierten Kapitels, um Aussagen über den Leistungsstand von Schülern und Schülerinnen mit arabischem Migrationshintergrund treffen zu können.

Bei dieser empirischen Studie werden einige Materialien und Instrumente wie Fragebogenerhebung, Methodenanalyse und Informanten Befragung mit einbezogen.

KAPITEL I

LINGUISTIK, KONSTRUKTIVE LINGUISTIK UND SPRACHTYPOLOGIE

1.1 Einführung in die Sprachwissenschaft

Die Sprachwissenschaft bzw. die Linguistik ist eine Wissenschaft, die eine Sprache, Sprachen in Bezug auf Aufbau und Funktion beschreibt und analysiert.

In diesem Bereich hat sich HUBER ausgedrückt:

"Sprachwissenschaft (Linguistik) beschäftigt sich mit der systematischen Erforschung und Beschreibung der Sprache unter den Gesichtspunkten ihrer Entstehung, ihrer Funktionen und ihrer inneren Struktur."¹

Es ist bemerkenswert, dass Sprache ein willkürliches System abstrakter Zeichen ist, auf das sich eine Gruppe von Menschen geeinigt ist, um Gedanken und Gefühle auszutauschen.

Das Sprechen oder die lautliche Kommunikation des Menschen ist eine erlernte Form der Kommunikation, die den koordinierten Einsatz von Stimme, Artikulation und Sprachfähigkeit erfordert. Die Sprache bezeichnet im sprachwissenschaftlichen Sinn das gesamte System sprachlicher Zeichen, einschließlich Grammatik, Satzbau usw., unter Sprechen versteht man die akustische Erzeugung von Sprache.

Dazu hat sich MEIBAUER nachstehend ausgedrückt:

„Die Sprachwissenschaft (Linguistik) beschäftigt sich mit der Erforschung menschlicher (natürlicher) Sprache. Sie versteht sich als interdisziplinäre Wissenschaft, die sowohl den Geistes als auch den Naturwissenschaften zugeordnet werden kann. Einerseits ist die Linguistik eine Naturwissenschaft, weil sie die Gesetze natürlicher Sprache aufdecken will, sich dabei auf Beobachtungsdaten, nämlich die menschlichen Äußerungen, stützt und dabei von typisch empirischen Verfahren wie z.B. dem Experiment Gebrauch macht. Andererseits ist sie aber auch eine Geisteswissenschaft, denn sie rekonstruiert die Geschichte der Sprache und die sozialen und kulturellen Bedingungen des Sprachwandels. Nimmt man den Begriff Geisteswissenschaft wörtlich, im Sinne von „Erforschung des menschlichen Geistes“, so könnte man sogar sagen, dass die Linguistik eine ganz zentrale Geisteswissenschaft ist.“²

In diesem Kapitel werden einige wesentliche Begriffe der allgemeinen Sprachwissenschaft, aus dem Buch „Phonologie“ von HEIKE³ definiert.

¹ HUBER, Peter (2012): Artikel: Was ist Sprachwissenschaft? Universität Mainz, S. 1

² MEIBAUER, Jörg (2002): Einführung in die germanistische Linguistik: Metzler. Stuttgart, S. 10

Phonetik:

Sie beschäftigt sich mit der lautlichen Substanz bzw. mit der Ausdrucksseite der Sprache (Parole) in dem sie die lautlichen Aspekte des Kommunikationsverlaufes untersucht.

Die Phonetik ist eine naturwissenschaftliche Disziplin, die die Produktion von Sprachlauten, ihre physikalischen Eigenschaften und ihre Wahrnehmung untersucht. Diesen drei Bereichen entsprechen drei Zweige dieser Wissenschaft: die artikulatorische, die akustische und die auditive Phonetik

Man unterteilt sie in:

- Artikulatorische Phonetik: sie befasst sich mit dem Hervorbringen von Lauten. Die artikulatorische Phonetik beschreibt die Produktion der Laute, und zwar nach Artikulationsart und -ort.
- Akustische Phonetik: Untersuchung der Schallwellen als physikalische Ereignisse. Die akustische Phonetik beschreibt die Laute nach ihren physikalischen Eigenschaften: Dauer, Frequenz, Intensität.
- Auditive oder perzeptive Phonetik: Untersuchung der Wahrnehmung Schallereignisse. Die auditive Phonetik untersucht die Rezeption und Analyse sprachlicher Zeichen durch Ohr, Nervenbahnen und Gehirn. Grundsätzliche Erkenntnisse der Phonetik sind allgemein gültig und von Einzelsprachen unabhängig.

Das Hervorbringen von Lauten wird in 3 Phasen unterteilt:

- Die kontrollierte Sprechatmung: beim Ausatmen wird gesprochen, die Ausatmenphase ist daher länger.
- Die Phonation: sie erfolgt im Kehlkopf; Laute können aspiriert, stimmhaft oder stimmlos sein.
- Die Artikulation: Unterscheidung zwischen Konsonanten und Vokalen.

Unterschiede zwischen Vokalen und Konsonanten:

- Vokale sind meistens Silbenträger
- Akustischer Unterschied: Vokale werden meist stimmhaft gesprochen.
- Artikulatorischer Unterschied: Vokale sind Öffnungslaute, Konsonanten

Hemmlaute. Resonanzräume sind: Rachen, Nase, Mund und Lippenraum.

Diphthonge:

Verschmelzung zweier Vokale. Die Laute werden unterteilt nach: Artikulationsort, Artikulationsart und Artikulation (Artikulationsorgane): Einleitung der Vokale nach der „Association de phonetique international“: palatale (i, a ,e-Laute), velare (o, u-Laute), zentrale a, e ,i, o, u sind Primärlaute, die Sekundärlaute gibt es nicht in allen Sprachen, im Deutschen sind geschlossene Vokale lang, offene kurz.

Phonologie:

(auch: Phonemik) ist eine linguistische Disziplin, sie untersucht die Laute nicht materiell, sondern funktionell und relational, in ihren Beziehungen zueinander, also als System. Sie beschäftigt sich mit der Funktion und Distribution der Sprachlaute, mit relevanten Eigenschaften, Relationen und Systemen der Phoneme.

Sie ist die Lehre von der Struktur und Funktion der Laute und deren Funktion im System (der Grammatik) einer Sprache.

Phonem:

Das Phonem ist die kleinste sprachliche Einheit mit bedeutungsunterscheidender (distinktiver) Funktion. Phoneme werden durch die Bildung so genannter Minimalpaare ermittelt, z. B.: /h/ und /l/ im Minimalpaar Hand und Land, oder /ö/ und /e/ im Minimalpaar können und kennen

Es ist die kleinste distinktive Lauteinheit, die in der Sprache Signifikanten unterscheiden kann:

- Minimalpaare: sind Worte, die sich nur durch ein Phonem unterscheiden.
- Allophone: Varianten desselben Phonems.
- Freie oder fakultative Varianten : Allophone, die an derselben Stelle sind.
- Kombinatorische Variante: ihre Verteilung ist obligatorisch, durch sprachliche Form geregelt.
- Phonematik: untersucht Findung und Anordnung von Phonemen.
- Diachrone Phonologie: untersucht phonologische Prozesse und Lautgesetze z. Beispiel der Lautwandel von Mittelhochdeutschen ins Neuhochdeutsche (Lange

Hochvokale wurden diphthongiert).

Morphologie:

Die Sprachwissenschaft beschäftigt sich mit verschiedenen Ebenen von Sprache. Eine Ebene ist die Morphologie, in der die Zusammensetzung des Wortes analysiert wird.

Die Morphologie ist das Teilgebiet der Linguistik. Sie untersucht die Formen und Formveränderungen von Wörtern: Flexion und Wortbildung, die Morpheme und morphologischen Mittel. Die Morphologie und die Syntax werden als Grammatik bezeichnet.

Die Morphologie beschäftigt sich mit der internen Struktur von Wörtern und untersucht dabei geltende Gesetzmäßigkeiten. Den Kernbereich der Morphologie bildet die Formenlehre. Morphologisch relevante Einheiten:

- Das Morphem:

ist die kleinste bedeutungstragende Einheit, die aus Kombinationen von Phonemen besteht. Morpheme bilden (alleine oder kombiniert) die Wörter der Sprache.

- Das Allomorph:

ist eine Variante des Morphems, z. B. für Bildung des Nominativs Plural der Substantive gibt es fünf Allomorphe: -e, -(e)n, er, s, 0.

-Das Morphem ist eine konkrete Realisierung des Morphems; die kleinste bedeutungstragende Einheit auf der Ebene der „parole“

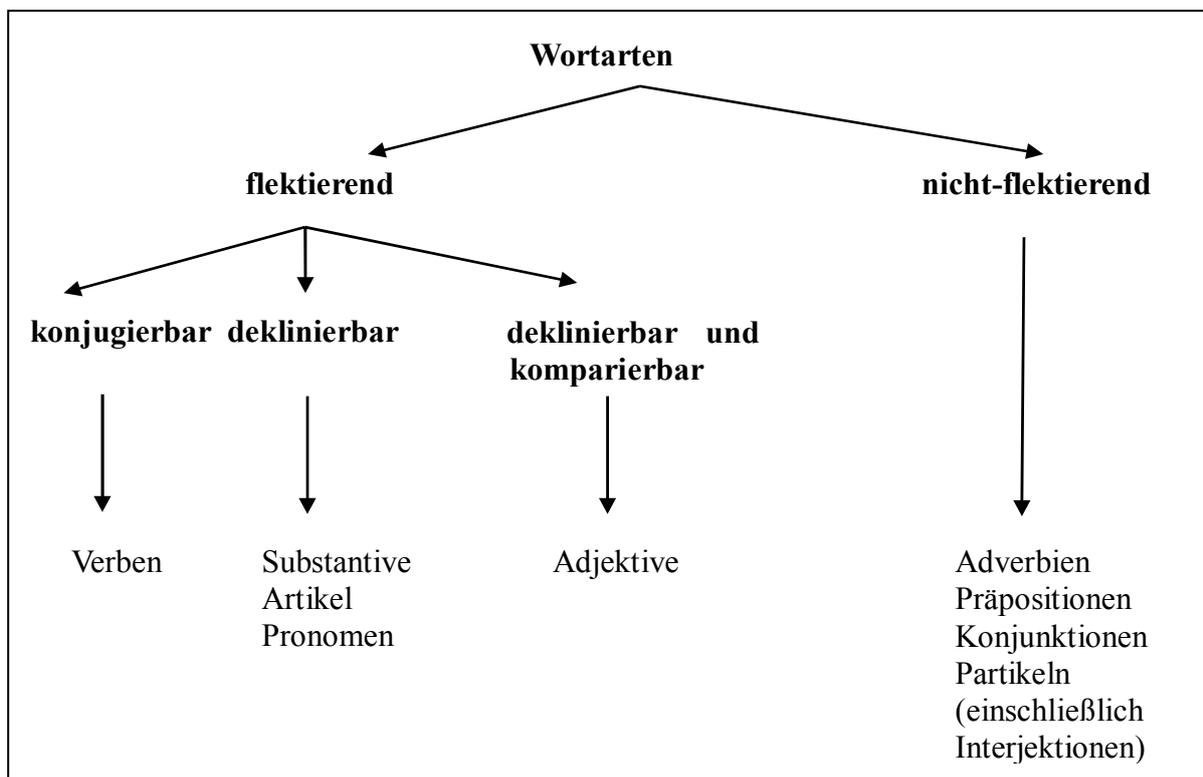


Abbildung1 : Wortarten des Deutschen³

Flexion:

Flexion (Beugung) geschieht in der Regel durch Anhängen bestimmter Endungen oder noch weiterer Veränderungen bzw. Umformungen. Es können jedoch nicht alle Wortgruppen flektiert werden. Es ist die Bildung eines flektierten (morphosyntaktischen) Worts aus einem lexikalischen Wort (Stamm).

Die Menge aller unterschiedlichen Wortgruppen eines Stammes nennt man Flexionsparadigma. Die Flexionsmorphologie beschreibt die Gesamtheit der Flexionsformen als Paradigma und fasst die Paradigmata in Flexionsklassen zusammen.

Beispiel:

a) Haus, Hause, Häuser, Häusern.

b) Spreche, sprichst, spricht, sprach...

Die Wortarten, die flektiert werden, sind: Verben, Adjektive und Substantive. Andere Wortarten wie Konjunktionen (weil, dass...) und Präpositionen (mit, für.) werden

³ Quelle: selbst erstellt. Die Wortarten sind nach Duden 2011: 1031 gewählt und entsprechen denjenigen nach der Definition von Thieroff/Vogel (2009), mit der Ausnahme, dass der Duden die Interjektionen einschließt

nicht flektiert

Wortbildung

Die Wortbildung ist neben der Flexion ein Teilgebiet der Morphologie. Sie betrachtet den Aufbau von lexikalischen Wörtern. So besteht zum Beispiel das Wort Kugelschreiber aus den Konstituenten Kugel und Schreiber.

Die Wortbildung erfolgt durch Derivation, Komposition, Konversion und Amalgamierung. Bei der Derivation (Ableitung) wird ein Wortstamm (eines Verbs, Nomens oder Adjektivs) entweder mit einem Präfix, einem Suffix oder beidem kombiniert, um ein neues Wort zu bilden.

Typische Suffixe des Deutschen

Nomen	-er; -heit; -keit; -ung; -nis; -lein usw.	Fahr-er; Kind-heit; Heiter-keit
Adjektive	-bar; -fach; -haft; -ig; -lich usw.	furcht-bar; frag-lich
Verb	-ig; -ier; -(e)l; -(e)r	läch-el-n; ras-ier-en
Adverb	-dings; -ens; -hin; -weise; -lings	neuer-dings; dummer-weise

Die Komposition ist die Verbindung mehrerer Wurzeln zu einem neuen Wort bzw. zu einem Kompositum, wobei in der Regel das letzte Glied sowohl die Wortart als auch die Flexionsklasse bestimmt.

Komposita sind im Deutschen binär strukturiert. Selbst wenn ein Kompositum sich aus 3, 4, sogar 5 Elementen zusammensetzt.

Beispiel: Handball, Hinterhaustreppe.

Die Komposition hat drei Arten: determinativ (Rektionslesart, Nicht-Rektionslesart), kopulativ und Zusammenrückung.

Determinativkomposition:

→ **Rektionslesart:** Eine besondere Klasse von Determinativkomposita sind die Rektionskomposita (Rektionslesart), bei denen die erste Konstituente eine offene Stelle in der Argumentstruktur (Valenz) des Kopfes (meist ein Verbalkopf) besetzt

und entsprechend semantisch interpretiert wird.

Beispiel: “Geldwäscherfahndung” Das Verb fahnden besetzt seine Objektstelle mit einem Präpositionalobjekt → fahnden nach jemandem oder nach etwas;

→ **Nicht- Rektionslesart:** Bei Nicht-Rektionskomposita ist die semantische Relation zwischen Erst- und Zweitkonstituente nicht eingeschränkt. Bei den determinativen Komposita wird das zweite Glied durch das erste näher bestimmt.

Beispiel:

Wortstamm (Nomen) + Wortstamm (Nomen) = neues Wort

Hand + Ball = Handball

Bestimmungswort + Grundwort = Kompositum

Kopulativkomposition:

Kopulativkomposita (Koordinativkomposita) sind nicht unbedingt binärverzweigend. Sie sind semantisch und formal koordinativ miteinander verknüpft (d.h. sie haben dieselbe Kategorie und die Gesamtbedeutung ergibt sich gleichberechtigt aus der Bedeutung der einzelnen Glieder). Kopulativa folgen nicht der Akzentuierungsregel für Determinativkomposita.

Beispiel:

Die deutsche Nationalflagge hat die Farben: schwarz-rot-gold

→ Schwarz-rot-gold ist nicht eine besondere Art von Gold. Die einzelnen Glieder sind semantisch gleichwertig. Der grammatische Kopf (z.B. für Flexionsendungen) ist allerdings das rechte Glied. Bsp. die schwarz-rot-goldene Flagge und nicht *die schwarze-rote-goldene Flagge .

Zusammenrückung

Bei der Zusammenrückung bestimmt das zweite Element nicht die Wortart des Kompositums. Es gibt keinen Kopf. Bsp. trotzdem, demnach, mithilfe, aufgrund
Diachron betrachtet handelt es sich um einen Zusammenschluss (Univerbierung) ehemals zweier Wörter. In den meisten Fällen ist dieser Vorgang in der Schrift bereits abgeschlossen. In anderen Fällen wie mithilfe vs. mit Hilfe sind zurzeit zwei Schreibweisen erlaubt.

Wird dabei ein Teil durch den anderen näher definiert,

spricht man von Determinativkomposita. Kompulativkomposita sind Zusammensetzungen gleichberechtigter Elemente (Stich-punkt), Possessivkomposita sind Wortbildungen, bei welchen eine inhaltliche Verschiebung der Einzelwörter erfolgt (Milch-gesicht, Trotzkopf).

Daneben gibt es die Zusammenrücken (barfuß) und die sogenannten Satz Wörter (Vergissmeinnicht).

Konversion (Nullableitung, implizite Ableitung) - verletzt (Part. II) verletzt (Adj.), fang(en)- Fang, arbeit (en) -Arbeit

Morphologische Mittel

Als Morpheme bezeichnet man die Einzelelemente eines Wortes. Sie sind die kleinsten bedeutungstragenden Einheiten eines Wortes (Ein-heit, Ein-heit-tlich-keit, Un-ein-heit-lich-keit). Sie sind nicht zu verwechseln mit den Wortsilben: Elefant beispielsweise besteht nur aus einem Morphem. Es gibt folgende morphologische Mittel:

→ Die Affigierung, das heißt das Anhängen von Präfixen (ge-gangen), Suffixen (Ei-er), durch Zirkumfigierung (Präfix und Suffix wird angehängt: ge-arbeit-tet), durch Infinierung (ein-ge-fügt). Affixe sind Einheiten, die nicht wortfähig sind, sondern zusammen mit einer Ableitungsbasis (die selbst eine lexikalische Bedeutung hat), neue Wörter bilden. Je nach der Position des Affixes kann man unterscheiden zwischen solchen, die vor der Basis stehen (Präfixe), und solchen, die an sie angehängt werden (Suffixe).

- **Präfixe**, z.B. **Un**-tat, **miss**-verständlich, **be**-raten.

- **Suffixe**, z.B. Rett-**ung**, greif-**bar**, schäd-**lich**.

-**Zirkumfixe** (die Zirkumfigierung wird auch kombinatorische Derivation genannt).

Dabei treten ein Präfix und ein Suffix gleich-zeitig an einen Stamm. -**Zirkumfix**, z.B. **Unklarheit**.

→ Die Mutation, d. h. der Vokalwechsel im Wortstamm (Mutter-Mütter, sprechen-sprachen, geben-gibst).

→ Das Einfügen von Fugenelementen wie „s“ (Betriebsurlaub), „en“

(Scheibenwischer) oder „ens“ (Herzenswunsch) usw.

Semantik

Semantik ist ein Teilgebiet der Linguistik bzw. Sprachwissenschaft, welches sich mit den Bedeutungen sprachlicher Zeichen und Zeichenfolgen befasst, wie beispielsweise eines Wortes, Satzes oder eines ganzen Textes. Gegenstand der Semantik ist also die Untersuchung der Bedeutung von Wörtern, Sätzen und Texten.

Die Semantik ist die Wissenschaft von der Bedeutung einfacher oder zusammengesetzter Ausdrücke, die losgelöst von jedem Äußerungskontext für sich genommen werden. [...]“⁴ .

Bedeutungsebenen

Man unterscheidet zwischen drei Bedeutungsebenen: Ausdrucksbedeutung, Äußerungsbedeutung und kommunikativer Sinn.

• Ausdrucksbedeutung

Bedeutung eines einfachen oder zusammengesetzten Ausdrucks für sich genommen.

- Diese Bedeutung ist meist in einem Lexikon angegeben.
- Diese Bedeutung ist oft die Grundlage für eine Übersetzung.

z.B. die Äußerung: *Ich friere.*

In unserem mentalen Lexikon haben wir eine Bedeutung für diesen Satz, die wahrscheinlich ist: *Dem Sprecher ist kalt.* Dies ist die Ausdrucksbedeutung.

• Äußerungsbedeutung

Äußerungsbedeutung Bedeutung, die ein einfacher oder zusammengesetzter Ausdruck bei der Interpretation in einem gegebenen Äußerungskontext erhält, einschließlich seiner Referenz.

- Die Äußerungsbedeutung referiert auf Objekte.
- Die Äußerungsbedeutung kann wahr oder falsch sein.
- Die Äußerungsbedeutung ist nicht „widerrufbar“. Die Äußerung wurde in einem Kontext geäußert.

Zum Beispiel: Ein Student (Paul) sitzt in einem Seminar. Nun hat die Äußerung „*Ich friere*“ eine Äußerungsbedeutung, die ist:

⁴ LÖBNER (2003: 13)

Dem Student Paul ist während des Seminars kalt.

- **Kommunikativer Sinn**

Bedeutung einer Äußerung als kommunikative Handlung in einer gegebenen sozialen Konstellation.

- Das, was „gemeint“ ist.
- Der kommunikative Sinn kann nicht wahr oder falsch sein.
- Er kann jedoch angemessen oder unangemessen sein (passend /unpassend)
- Er kann „aufgehoben“ werden. In diesem Beispiel kann der kommunikative Sinn sein:

Ich friere, also schließen Sie bitte die Tür.

Extension und Intension

Ein Begriff hat eine Intension und eine Extension.

→ **Die Intension (Bedeutung, Sinn)** eines Begriffs ist die Menge der Merkmale, welche allen Elementen seiner Extension gemeinsam ist und welche folglich die Klasse inhaltlich charakterisieren.

Die Intension des Begriffs ‘Adjektiv’ z.B. ist so etwas wie “Wort einer Wortart, deren Mitglieder eine Eigenschaft bezeichnen und ohne weiteres als Attribut mit einem Substantiv verbunden werden können.”

→ **Die Extension (Referenz)** eines Begriffs ist die Menge der Elemente, auf die er zutrifft bzw. die unter ihn fallen, also die Menge seiner Denotate.

Z.B. ist die Extension von ‘Adjektiv’ die Menge der Adjektive, also {schön, jung, erfolgreich ...}.

→ Intension und Extension eines Begriffs stehen im umgekehrt proportionalen Verhältnis zueinander in dem Sinne, dass je größer die Intension eines Begriffs ist, desto kleiner ist die Extension, und umgekehrt. Als Beispiel vergleiche man die Begriffe ‘Pferd’ und ‘Schimmel’ (Schimmel ist ein weißes Pferd):

- Nur einige Pferde sind Schimmel, also ist die Extension von ‘Schimmel’ kleiner als die von ‘Pferd’.

- ‘Schimmel’ hat alle Bedeutungsmerkmale von ‘Pferd’ und zusätzlich das Merkmal ‘weiß’; folglich ist seine Intension größer.

Syntax

Syntax ist einerseits ein Teilbereich der Semiotik und andererseits ein Teilbereich der Grammatik natürlicher Sprachen. Das heißt, der Begriff der Syntax lässt sich in zweierlei Hinsicht definieren:

→ Als Teilbereich der Semiotik beschäftigt sich Syntax (oder auch Syntaktik) mit der Anordnung und Beziehung von Zeichen. Dabei wird sowohl von den Beziehungen des Sprechers zu den Zeichen wie auch von der Relation der Zeichen zu ihrer Bedeutung und zur außersprachlichen Wirklichkeit abstrahiert.

→ Als Teilbereich der Grammatik natürlicher Sprachen beschäftigt sich die Syntax mit dem Bau und der Gliederung des Satzes. In diesem Sinn ist Syntax die Satzlehre. “⁵ Dabei geht es um ein System von Regeln, die beschreiben, wie aus einem Inventar von Grundelementen (Morphemen, Wörtern, Satzgliedern) durch spezifische syntaktische Mittel (morphologische Markierung, Intonation, Reihenfolge) alle wohlgeformten Sätze einer Sprache abgeleitet werden können.”

Um die Struktur eines gesprochenen oder gelesenen Textes zu ermitteln, wird er in kleinere Einheiten zerlegt (segmentiert). Die allgemeine wissenschaftliche Untersuchung der Sprachstruktur hat eine genauere Liste von sprachlichen Einheiten ergeben, denen man grammatische Bereiche zuordnen kann.

Die sprachlichen Einheiten sind beispielsweise der Text, der Absatz, der Satz, das Satzmitglied, die Phrase, das Wort und das Morphem

Anhand der Definitionen dieser oben genannten sprachwissenschaftlichen Teilgebiete, wird deutlich geworden, wie sehr diese Begriffe wichtig und notwendig für die Normen unserer Sprachkapazität.

1.2 Die germanistische Sprachwissenschaft

Die Linguistik oder Sprachwissenschaft ist die Wissenschaft, die sich mit allen

⁵ HADUMOD Bußmann: Lexikon der Sprachwissenschaft, (1990).

Aspekten von Sprache und Sprachgebrauch sowie mit einzelnen konkreten Sprachen befasst.

Dazu hat sich MEIBAUER nachstehend ausgedrückt:

„Die Sprachwissenschaft (Linguistik) beschäftigt sich mit der Erforschung menschlicher (natürlicher) Sprache. Sie versteht sich als interdisziplinäre Wissenschaft, die sowohl den Geistes als auch den Naturwissenschaften zugeordnet werden kann. Einerseits ist die Linguistik eine Naturwissenschaft, weil sie die Gesetze natürlicher Sprache aufdecken will, sich dabei auf Beobachtungsdaten, nämlich die menschlichen Äußerungen, stützt und dabei von typisch empirischen Verfahren wie z.B. dem Experiment Gebrauch macht. Andererseits ist sie aber auch eine Geisteswissenschaft, denn sie rekonstruiert die Geschichte der Sprache und die sozialen und kulturellen Bedingungen des Sprachwandels. Nimmt man den Begriff Geisteswissenschaft wörtlich, im Sinne von „Erforschung des menschlichen Geistes“, so könnte man sogar sagen, dass die Linguistik eine ganz zentrale Geisteswissenschaft ist.“⁶

Das Adjektiv linguistisch ist mit sprachwissenschaftlich gleichzusetzen. Sehr häufig wird das Wort aber auch mit der Bedeutung sprachlich verwandt.

Darunter versteht man also, dass die Linguistik eine wissenschaftliche Disziplin, welche sich mit Sprachen allgemein beschäftigt. Sie versucht zu klären, was die Sprachen der Welt gemein haben, wodurch sie sie unterscheiden, nach welchen allgemeinen Prinzipien sie aufgebaut sind und wie die Sprache entsteht beziehungsweise wie sie verwendet.

1.2.1 Die deutsche Sprache

Sprache gibt uns die Möglichkeit, unsere Emotionen auszudrücken. Sie steht im stetigen Zusammenhang mit unserem Denken, unserem Handeln und unserer sozialemotionalen Entwicklung. Zunächst wurde der Begriff Sprache von SAUSSURE erläutert:

„Für uns fliegt sie keineswegs mit der menschlichen Rede zusammen; sie ist nur ein bestimmter, allerdings wesentlicher Teil davon. Sie ist zu gleicher Zeit ein soziales Produkt der Fähigkeit zu menschlicher Rede und ein Ineinandergreifen notwendiger Konventionen, welche die soziale Körperschaft getroffen hat, um die Ausübung

⁶ MEIBAUER, Jörg (2002): Einführung in die germanistische Linguistik: Metzler. Stuttgart, S. 10

dieser Fähigkeit durch die Individuen zu ermöglichen.“⁷

Die deutsche Sprache ist rein, voll und wohltönend in ihren Lauten. Sie wird vor allem in Deutschland, Österreich, der Schweiz, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien, im Elsass und von Minderheiten in weiteren mitteleuropäischen Ländern gesprochen.

Das Deutsche ist die meistgesprochene Muttersprache in der Europäischen Union und wird zu den zehn wichtigsten Sprachen der Welt gezählt.

In Algerien wird Deutsch, nach Französisch und Englisch, als dritte Fremdsprache gelehrt, sowie auch in anderen europäischen Ländern.

„Deutsch wird in vielen Ländern als Fremdsprache gelehrt. Die Lehr- und Lernmittel enthalten das Standarddeutsch der Schweiz, Österreichs oder Deutschlands. In Europa ist die deutsche Sprache nach Englisch und Russisch als Fremdsprache am weitesten verbreitet. Besonders häufig wird Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden, Russland, Polen, Serbien, Ungarn, der Slowakei, Kroatien, in der frankophonen sowie in der italienischsprachigen Schweiz, (...) gewählt. In einigen dieser Länder und Regionen ist Deutsch in der Schule die erste Fremdsprache; es steht damit noch vor dem Englischen. Auch in Japan lernt man häufig Deutsch. In anderen Ländern, so in Frankreich (rund vier Millionen nach Eurobarometer, die Deutsch als Fremdsprache beherrschen) und den USA, wo nach einer Gallup-Studie aus dem Jahre 2001 rund 7,5 Millionen Amerikaner Deutsch als Fremdsprache beherrschen...“⁸

1.3 Überblick über die arabische Sprache und Sprachwissenschaft

Varianten des Arabischen, darunter auch Kreolsprachen, werden schätzungsweise von 300 Millionen Menschen gesprochen,” davon sprechen ca. 240 Millionen Arabisch als Muttersprache und ca. 50 Millionen als Zweitsprache”⁹. Die einzelnen Varianten sind untereinander zum Teil nicht verständlich, so dass man eigentlich von unterschiedlichen Sprachen sprechen müsste.

Zu dieser regionalen Diversität kommt noch ein soziolinguistisches Phänomen, das

⁷ DE SAUSSURE, Ferdinand (2001) : Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Herausgegeben von BALLY, C./ Sechehaye, A. 3.Auflage: Walter De Gruyter. Berlin/ New York, S.11

⁸ EBBERTZ, Martin (2002): Sprachen und ihre Verbreitung: Verlag Wien, S. 60-61

⁹ Vgl. Wikipedia, Arabische Sprache

meist als Diglossie bezeichnet wird. In einer solchen Sprachsituation unterscheidet man zwischen einem schriftsprachlichen Standard und einer Umgangs-Sprache, die als mündlicher Standard gelten kann. Darin besteht im Wesentlichen der Unterschied zur soziolinguistischen Situation, wie sie etwa in Österreich herrscht. Denn hier sind die regionalen Dialekte keine Standardvarianten, die außerhalb einer eingeschränkten Sprachgemeinschaft auch nicht als Norm gelten. Am ehesten ist die Situation im arabischen Raum mit jener in der Schweiz vergleichbar, wo für schriftliche Belange Hochdeutsch, für die mündliche Kommunikation z.B. auch als Sprache der Medien jedoch Schwyzerdütsch verwendet wird.

Dieser Umstand ist umso bedeutender, als die schriftsprachliche Variante erst in der Schule gelehrt wird. Das bedeutet natürlich, dass Kinder im Vorschulalter noch nicht in vollem Umfang mit dem „Standardarabischen“ in Berührung gekommen sind, aber auch, dass nicht alphabetisierte Migranten diese Sprache nicht beherrschen.

In den einzelnen arabischen Ländern entwickeln sich überregionale Varianten der Landessprache, meist orientiert am Dialekt der Hauptstadt oder einer anderen Metropole (Kairo, Amman, Damaskus, Casablanca), die für Dialektsprecher anderer Regionen als Prestige- und Normvariante fungieren. Trotz der erheblichen Unterschiede zwischen diesen Varietäten, können sich Sprecher derselben mit Sprechern aus anderen Ländern häufig problemlos verständigen.

Das liegt zum einen an den sprachgeschichtlichen Gemeinsamkeiten, aber auch an der einigenden, den gesamten Sprachraum überdachenden Schriftsprache und nicht zuletzt durch den aufgrund der zunehmenden Mobilität der Bevölkerungen immer intensiveren Sprachkontakt zwischen den Varietäten. Die Verständigung zwischen Sprechern einer westlichen (maghrebinischen) und einer östlichen Variante (z.B. Ägyptisch, Levantinisch, Irakisch) gelingt jedoch nicht ohne Weiteres, ganz zu schweigen von peripheren Varianten wie Uzbeki oder nigerianischem Arabisch. Hier ist es oft nötig, auf die Schriftsprache, in der Praxis jedoch häufiger auf eine europäische Fremdsprache (ehemalige Kolonialsprache) auszuweichen.

Standardarabisch (Schriftsprache) ist eine der sechs offiziellen UNO- Sprachen und Amtssprache (teils allein, teils gemeinsam mit einer anderen Sprache) in 25 afrikanischen und vorderasiatischen Staaten: Ägypten, Algerien, Bahrain, Dschibuti, Eritrea, Irak, Israel, Jemen, Jordanien, Komoren, Katar, Kuwait, Libanon, Libyen, Marokko,

Mauretanien, Oman, Palästinensische Autonomiegebiete, Saudi-Arabien, Somalia, Sudan, Syrien, Tschad, Tunesien und Vereinigte Arabische Emirate. Die zahlenmäßig mächtigste regionale Variante ist das ägyptische Arabisch mit ungefähr 50 Mio. Sprechern. Seit 1979 ist diese Sprache wie schon erwähnt eine der sechs Amtssprachen der UNO.¹⁰ Arabisch ist die Amtssprache aller 22 Länder der arabischen Welt, wo etwa 300 Millionen Menschen leben.

Arabisch gehört dem westsemitischen Zweig der semitischen Sprachfamilie an und ist mit Hebräisch und Aramäisch verwandt. Die ersten schriftlichen Dokumente des Arabischen datieren aus dem 3./4.Jh., das älteste bekannte, eine Grabinschrift aus An-Namara (Syrien), stammt aus dem Jahr 328.

KURPANIK berichtete in ihrem Werk: Die deutsche Grammatik bei der Vermittlung semitischer Sprachen über die Definition der arabischen Sprache. Sie führte aus:

„Das Arabische gehört zur Familie der semitischen Sprachen. Zu dieser Familie gehören u.a. die arabische Sprache, die hebräische Sprache die amharische Sprache, die maltesische Sprache. Die heutigen lebendigen Sprachen, wie zum Beispiel oder das Hebräische , das Arabische in Bezug auf den für alle afroasiatischen Sprachen charakteristischen Konsonanten-Stamm-Bau (Alternation), bedienen sich der Konsonanten Schriften, geschrieben von rechts nach links. Andererseits weisen die semitischen Sprachen viele gemeinsame typologische Merkmale mit den indo - europäischen Sprachen auf, was wiederum auf die möglichen Kontakte dieser beiden Sprachfamilien im Altertum hinweist.“¹¹

Besondere Bedeutung erlangte das Arabische als Sprache des Koran (7.Jh.), der heiligen Schrift der Muslime. Der Koran gilt für die Anhänger dieser Religionsgemeinschaft als Gottes Wort, das auf Arabisch offenbart wurde und nicht verändert werden darf. Die Sprache des Korans ist das Klassische Arabisch, dessen Regeln auch heute noch als Norm für die schriftsprachliche Grammatik dienen.

Sie ist betrachtet als Sprache des Korans, was ihr das Prestige gibt im Vergleich zu den

Dialekten. Zu dieser Meinung schrieb KEBIR wie folgt:

¹⁰ NAJI, Fawsi (2007): Einführung in die arabische Sprache und Kultur. Herstellung und Verlag Books on Demand GmbH. Norderstedt. Arabisches Institut. Braunschweig (AIB), S. 5

¹¹ KURPANIK, Gisela (2006): Die deutsche Grammatik bei der Vermittlung semitischer Sprachen, dargestellt am Beispiel des Arabischen. Mannheim, S. 1

„Das Prestige des Hocharabischen rührt vor allem daher, dass seine Entwicklung in enger Verbindung zur Sprache des Korans stand, die dem Muslim heilig ist. Während weder die Sprache noch der Wortlaut des neuen Testaments je als Dialekte Emanation Gottes angesehen wurden, gilt der Koran als wörtliche Offenbarung Allahs an Mohamed.¹²

Zur Bedeutung der arabischen Sprache schrieb STÖRIG:

„Die führende Rolle des Arabischen als Sprache der heiligen Schrift des Islam und als Sprache einer überlegenen Kultur sowie sein enger Kontakt mit Nachbarsprachen haben bewirkt, dass das Arabische Lehnwörter aufgenommen hat, vornehmlich aus dem Griechischen, auch dem Aramäischen; vor allem aber, dass arabische Wörter in zahlreichen Sprachen wie Türkisch, (...), Persisch, (...) eingedrungen sind; auch die europäischen Sprachen haben (wie beim Deutschen und beim Englischen...) bereicherndes Sprachgut aus dem Arabischen aufgenommen.“¹³

Arabisch ist die verbreitete Sprache des semitischen Zweigs der afroasiatischen Sprachfamilie, eine der sechs Amtssprachen der Vereinten Nationen. Viele Linguisten haben sich mit der arabischen Sprache beschäftigt. Arabisch ist eine Weltsprache. Sie ist die viertgrößte Sprache der Welt.

Das klassische Arabisch ist die Schriftsprache, in der der Koran abgefasst ist; sie besteht praktisch unverändert seit dem 8. Jahrhundert. Obwohl das klassische Arabisch in seiner reinen Form heute von keinem Sprecher des Arabischen im Alltag gesprochen wird, genießt es als Sprache des Korans..., sowie der klassischen Literatur

und der Wissenschaft eine sehr hohe Wertschätzung.

Das moderne Hocharabisch ist heute die Sprache der Medien, des Handels und der Politik; sie wird von Intellektuellen, aber auch von weniger gebildeten Sprechern des Arabischen verwendet.

¹² KEBIR, Sabine (1993): Zwischen Traum und Alptraum. Algerische Erfahrungen 1977-1992: ECON Verlag GmbH. Düsseldorf/ Wien/ New York/ Moskau, S. 171

¹³ STÖRIG, Hans Joachim (1997): Die arabische Sprache. Köln, S. 271

1.4 Sprachvergleich und Sprachbrücken Arabisch – Deutsch

Es gibt Dutzende deutsche Wörter, die aus dem Arabischen stammen und die man auf den ersten Blick gar nicht als Lehnwörter erkennen würde. Gut nachvollziehbar ist die arabische Herkunft von Wörtern wie Algebra (ar. al-gabr), Alchemie (ar. al-kiimyya') oder Alkohol (ar. al-ku uul), weniger schon an Zucker (ar. sukkar) und Kaffee (ar. qahwa), aber wer weiß schon, dass Kabel, Adel oder Jacke auch aus dem Arabischen kommen.

1.4.1 Die Aussprache

Die Sprachmelodie des Arabischen unterscheidet sich in vielen Fällen vom Deutschen. Zum Beispiel, gibt nur drei Vokale (a,o und i), die in beiden Sprachen vorkommen. Es gibt auch Buchstaben, die in der jeweils anderen Sprache nicht existieren. Beispiele in Deutsch sind p, ch (wie in 'ich') usw.

A,e,i,o,u (ä, ö,ü) ا و ي

p, ch (ich), w, noch was? ض ع ق

1.4.2 Namen und Anrede

Arabische Personennamen können sich grundlegend von deutschen unterscheiden.

In Algerien zum Beispiel ist es jedoch auch üblich, den Familiennamen voranzustellen. arabische Familiennamen beginnen häufig mit Al- oder El-, was in etwa dem deutschen Artikel entspricht. Die alte arabische Struktur des Personennamens, die auch heute noch häufig anzutreffen ist, weist allerdings keinen richtigen Familiennamen auf. Sie besteht aus dem Vornamen der Person und den Namen der väterlichen Ahnen in chronologischer Reihenfolge, also Name, Name des Vaters, Name des Großvaters usw. Manche dieser Namen sind daher sehr lang. Im Allgemeinen beschränkt man sich jedoch auf die Nennung von drei Namen.

Der Name der Mutter wird nicht weitergegeben, Frauen behalten nach der Heirat jedoch ihren Geschlechtsnamen bei und werden, abhängig von Region und Gesellschaftsschicht, manchmal auch mit dem Namen des Ehemannes angesprochen. In traditionellen Gesellschaften ist es üblich, Mutter und Vater mit dem Titel Umm

„Mutter von“ und Abu „Vater von“ und dem Namen des ältesten Sohnes (ggf. auch der ältesten Tochter) anzusprechen, also z.B. Umm Ali, Abu Ali. Beim Vornamen genannt zu werden, ist für viele Frauen oft peinlich und unangenehm. Besonders für ältere Personen, wenn sie Muslime sind, steht die Anrede Hadsch, Hadscha (ägypt. Hagg, Hagga) „Pilger, Pilgerin“ zur Verfügung, die dem Namen vorgeschaltet wird. Jeder Muslim, der die Pilgerreise nach Mekka vollzogen hat, wird so genannt.

1.4.3 Texte und Sprichwörter

- Wem glaubst du?

Dschuha hatte einen alten Esel. Eines Tages bat ein Freund Dschuha um den Esel, damit dieser ihn zum Markt bringe. Da sagte Dschuha zu ihm: Nein, mein Freund, das kann ich nicht tun, denn der Esel ist heute nicht hier, und außerdem ist er schon alt und kann dich nicht zum Markt bringen. Da hörte der Freund den Esel draußen schreien. Er sagte zu Dschuha: Dschuha, ich höre deinen Esel draußen schreien. Da antwortete ihm Dschuha: Das ist aber eigenartig! Glaubst du dem Esel oder glaubst du mir?“¹⁴

- *'inna ma a l- usri jusraa*

“Wahrlich mit dem Schweren kommt die Erleichterung“ (Koran 94, 6)

'idha kaana l-kalaamu min fid d a fa-s-sukuutu min dhahab „Reden Silber ist und Schweigen ist Gold.“

man aašara qawman arba iina jawman saara minhum

„Wer vierzig Tage mit Menschen zusammen lebt, wird einer von ihnen (wird wie sie)“

1.4.4 Schrift

Die arabische Schrift ist eine Kursivschrift, die von rechts nach links geschrieben wird. Es gibt also keinen Unterschied zwischen Groß- und Kleinschreibung, dafür hat jeder Buchstabe eine eigene Form, ob er am Beginn, in der Mitte oder am Ende des

¹⁴ NABIL OSMANE, Usrati. Arabisches Lesebuch für Anfänger und Fortgeschrittene. Die Anekdoten des Spaßmachers Djuha. Usrati Lehrbuchverlag für Arabisch, München, 1999.

Wortes oder allein steht.

Das arabische Alphabet hat 28 Zeichen und der wesentliche Unterschied zur lateinischen Schrift besteht darin, dass kurze Selbstlaute (Vokale) nicht geschrieben werden (in Ausnahmefällen können diakritische Zeichen gebraucht werden). Viele Wörter bestehen daher nur aus Buchstaben für Mitlaute (Konsonanten), werden aber beim Lesen natürlich mit den Selbstlauten ausgesprochen. Dieser Unterschied zur Lateinschrift bringt oft erhebliche Rechtschreibprobleme für Deutsch-lernende mit sich, weil Sie oft ihre Gewohnheit, nur die Konsonanten zu schreiben, übertragen. Auch Groß- und Kleinschreibung ist für Deutschlernende oft ein Problem.

Die Buchstaben der arabischen Schrift sind also verbunden, daher hat jeder Buchstabe mehrere Formen. Die Buchstaben der lateinischen/deutschen Schrift werden entweder groß oder klein geschrieben.

Das arabische Alphabet – im Arabischen Al-Abjad genannt- und hat 28 Buchstaben.

1.4.5 Grammatik

Arabisch ist eine inflektierende Sprache, d.h. dass grammatische Formen durch Veränderung der Wortform durch Ablaut erzeugt werden. Die Ablautung ist im Arabischen nicht die Ausnahme, sondern die Regel. Die Konsonantenschrift gibt ein wichtiges Merkmal der wieder, dass die Grundbedeutung der Wörter in den Konsonanten liegt. Diese Konsonanten bilden die Wurzel aller Wörter. So hat jedes von der Wurzel ‚k-t-b‘ gebildete Wort etwas mit ‚schreiben‘ zu tun.

Beispiele für die Wurzel k-t-b:

katab	„er schrieb“
ja-ktub	„er schreibt“
kitaab	„Buch“
ma-ktab	„Schreibtisch, Büro“
kaatib	„Schriftsteller“ usw.

Dazu drückte sich SABUNI aus:

„Auf der anderen Seite die Zahl der zum Islam bekehrten fremdsprachigen Nichtaraber zunimmt, mag die Muslime (vor allem die Araber) zur systematischen

Erforschung der arabischen Sprache veranlasst haben. Aber auch der bestehende Gegensatz zwischen der Sprachebene der Dichtung und des Korans einerseits und der der Dialekte andererseits begünstigt wohl das Nachdenken über die arabische Sprache und die Entstehung ihrer Grammatik, die als arabische Nationalgrammatik bezeichnet wird. Außerdem war die Aufstellung von grammatischen Regeln eine Notwendigkeit, um das Erlernen des Arabischen zu erleichtern. Eben dies erklärt die Tatsache, dass die ersten sprachwissenschaftlichen Studien rein praktischer Natur waren und dass sich die Koranleser zugleich mit der Grammatik befassten.”¹⁵

Ausgehend davon war also die Aufstellung von Regeln eine Notwendigkeit, um das Erlernen des Arabischen zu erleichtern, eine möglichst einheitliche Interpretation des Korantextes und der Überlieferungen zu gewährleisten und vor allem Missverständnisse darin zu vermeiden beziehungsweise solchen vorzubeugen.

Die arabischen Sprachwissenschaftler haben versucht, die traditionelle Grammatik zu erleichtern, und ist noch immer fester Bestandteil des Lehrplans an Schulen und Universitäten in allen arabischen Ländern.

In diesem Bereich drückte sich FÜCK nachstehend aus:

„Die von den arabischen Nationalgrammatikern mit unermüdlichem Fleiß und bewundernswerter Hingabe aufgestellten Regeln haben die Klassische Sprache in allen ihren Aspekten phonetisch, morphologisch, syntaktisch und lexikalisch so umfassend dargestellt, dass ihre normative Grammatik einen Zustand der Vollendung erreicht hat, der keinerlei Weiterentwicklung zulässt.“¹⁶

1.4.6 Wortstellung im Satz und Schreibweise

Es gibt zwei mögliche Wortstellungen, entweder:

Subjekt (Satzgegenstand) – Verb (Zeitwort) – Objekt (Ergänzung):

Beispiel:

mu ammad katab risaala (Mohammed schrieb Brief) „Mohammed schrieb einen Brief“ oder

¹⁵ SABUNI, A. (1981): Einführung in die Arabistik. Hamburg, S. 182

¹⁶ FÜCK, Johann (1951): Arabiya. Untersuchungen zur arabischen Sprach- und Stilgeschichte (=Abhandlungen der Sächsischen Akademie für Wissenschaften zu Leipzig. Philologisch-historische Klasse, Bd. 45, Heft 1. Berlin, S. 1

Verb (Zeitwort) – Subjekt (Satzgegenstand) – Objekt (Ergänzung)

Beispiel:

katab mu ammad risaala (schrieb Mohammed Brief) „Mohammed schrieb einen Brief“

- Die Wortstellung ist in Haupt- und Nebensätzen im Prinzip gleich, es gibt also kein Verb am Ende des Satzes wie im Deutschen, wodurch sich für Deutschlernende oft Probleme mit dieser Konstruktion ergeben.
- Im Arabischen schreibt und liest man von rechts nach links, im Gegensatz zum Deutschen, wofür man von links nach rechts schreibt und liest.

→ Hallo

← مرحبا

1.4.7 Männliche und weibliche Wörter

- Wörter männlichen Geschlechts enden meist auf einen Konsonanten. Wegen der Irrelevanz der Fälle (Kasus) sind diese hier nicht aufgelistet, in der Zweizahl und in der Mehrzahl sind jedoch zwei Formen gebräuchlich, die im Folgenden auch angegeben werden (die Endungen sind durch Fettdruck hervorgehoben).

rassaam kabiir (Maler groß) „ein großer Maler“

Einzahl (Singular)	Zweizahl (Dual)	Mehrzahl (Plural)
rassaam kabiir	rassaama an kabiira an	rassaamu un kibaar
	rassaama jn kabiira jn	rassaami in kibaar

- Wörter weiblichen Geschlechts enden meist auf –a (wenn noch eine Silbe oder ein Wort folgt –at), das meist an die männliche Form angehängt wird, wie im folgenden **Beispiel:**

rassaama kabiira (Malerin groß) „eine große Malerin“

Einzahl (Singular)	Zweizahl (Dual)	Mehrzahl (Plural)
rassaama kabiira	rassaamataan kabiirataan	rassaamaat kabiiraat
	rassaamatajn kabiiratajn	

1.4.8 Zukunftform und Kasus (Fälle)

- Im Deutschen gibt es sechs Zeitformen (Präsens, Perfekt, Präteritum, Plusquamperfekt, FuturI, FuturII). Im Arabischen gibt es nur zwei Zeitformen: Maadie, welches mit Präteritum vergleichbar ist, und Mudaar'e, welches als Präsens genutzt ist.

Die Zukunft wird mit ‚sa‘ oder ‚sawfa‘ gebildet: sa-jaktub oder sawfa jaktub „er wird schreiben“. Die Zukunft wird jedoch meist mit dem Zusatz „so Gott will“ gebraucht. Die Religion spielt im arabischen Raum eine große Rolle und das Schicksal gilt als vorherbestimmt.

- In der deutschen Sprache gibt es vier Fälle (Akkusativ, Genetiv, Nominativ und Dativ), wohingegen es im Arabischen nur drei gibt (Akkusativ, Genetiv und Nominativ)
- Der Gebrauch des Artikels in der deutschen Sprache ist bei arabisch sprechenden Lernern demnach häufig fehlerhaft. Die folgende Gegenüberstellung soll dieses Problem veranschaulichen:

Kasus	Singular		Dual		Plural	
	deutsch	arabisch	arabisch	deutsch	arabisch	
Nominativ	der Lehrer	al-mu3allimu	al-mu3allimān	die Lehrer	al-mu3allimūna	
	die Lehrerin	al-mu3allimatu	al-mu3allimatāni	die Lehrerinnen	al-mu3allimātu	
Genitiv	des Lehrers	al-mu3allimi	al-mu3allimaini	der Lehrer	al-mu3allimīna	
	der Lehrerin	al-mu3allimati	al-mu3allimatāini	der Lehrerinnen	al-mu3allimāti	
Dativ	dem Lehrer	/	/	den Lehrern	/	
	der Lehrerin	/	/	den Lehrerinnen	/	
Akkusativ	den Lehrer	al-mu3allima	al-mu3allimaini	die Lehrer	al-mu3allimīna	
	die Lehrerin	al-mu3allimata	al-mu3allimatāini	die Lehrerinnen	al-mu3allimāti	

Tabelle1 : Deklination im Vergleich

1.4.9 Redewendungen und Eindeutschungen einiger arabischen Wörter

Guten Morgen!	s abaa al-chajr!
Guten Tag!	as-salaamu alajkum! (Friede sei mit euch)
Hallo! Willkommen!	mar aba(n)! ahlan (wa sahlan)!

Auf Wiedersehen!

ma as-salaama! (Verabschiedung einer Person)

Auf Wiedersehen!

allaah jusallimak (m.)! allaah jusallimik (w.)!
allaah jusallimkum! (Mz.) (Antwort darauf)

Wie geht es dir/Ihnen?

kiif il- aal?

Wie ist Ihr Name, bitte?

Wie ist der werte Name?

ma ismak (m.)? ma ismik (f.)?

ma ism il-kariim? (höflicher)

Die Eindeutschung der einigen arabischen Wörter

Allah

Gott

Bismillah

Im Namen Gottes (islamische Eingangsformel für Gebete, Schriftstücke o, Ä

Inschallah

Auf ein zukünftiges Ereignis bezogener Ausdruck in der muslimischen Welt, d. h wenn Allah will

Maschallah	Bewundernder oder zustimmender Ausruf der Muslime
bitte (Frage)	min fad lak (m.), min fad lik (w.), min fad lkum (Mz.)
Danke	šukran
bitte (keine Ursache)	afwan
Entschuldigung!	afwan
Rasul Allah	Der Gesandte, Prophet Gottes (Bezeichnung Mohammed)
So Gott will!	in šaa'a llaah!
Gott sei Dank!	al- amdu lillah!

Unter Sprachkompetenz wird folglich nicht nur die Tatsache verstanden, dass eine bestimmte Sprache verwendet werden kann, sondern dass sie auch als Voraussetzung für die Aneignung von neuem Wissen aufzufassen ist, was unter Berücksichtigung der mimischen Sprache von großer Bedeutung ist. Gestik und Mimik ist natürlich regional verschieden. In arabischen Welt kann ein einmaliges Kopfnicken hinauf (ev. mit begleitendem Heben der Brauen) „nein“ bedeuten, ebenso ein Klick (Schmalzen)

mit der Zungenspitze, ein- bis zweimal (gilt jedoch nicht als besonders höflich). Wird die rechte Hand in Form einer nicht fest geschlossenen Faust angehoben, mit dem Handrücken zur Brust und der Zeigefinger ein paar Mal hin- und herbewegt, bedeutet dies ebenfalls ‚nein‘. Das Heben der Augenbrauen alleine bedeutet „ich weiß nicht“ oder „ich frage mich, ob...“

Beim Begrüßen geben manche Frauen Männern aus religiösen Gründen nicht die Hand. Trägt eine Frau ein Kopftuch oder den Schleier, ist das zu erwarten. Unverschleierte Frauen grüßen ebenfalls mit Handschlag, auch sonst ist der Handschlag durchaus üblich. Unter Freunden und Verwandten küsst man sich unter Gleichgeschlechtlichen und engen Verwandten zur Begrüßung auf beide Wangen und umarmt sich.

2. Kontrastive Linguistik und Sprachtypologie

2.1 Begriffserklärungen

Kontrastive Linguistik ist eine Subdisziplin der Sprachwissenschaft und eine” relativ junge Ausrichtung der vergleichenden Sprachwissenschaft.”¹⁷

Unter kontrastiver Linguistik versteht man eine im weitesten Sinne “Anwendungsorientierte Variante der vergleichenden Linguistik”¹⁸. Kontrastivlinguistische Untersuchungen beschäftigt sich typischerweise mit einer kleinen Zahl von Vergleichssprachen, meist zwei oder höchstens drei Sprachen, und sind in der Regel deskriptiv orientiert.

Die vergleichende Sprachwissenschaft ist ein Übergriff für sprachwissenschaftliche Disziplinen, die sich dem Vergleich von Einzelsprachen oder von unterschiedlichen Sprachstufen einer bestimmten Einzelsprache widmen. Der Bereich wird auch als komparative Linguistik bezeichnet. Sie erarbeitet Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Sprachen und klassifiziert sie nach bestimmten Kriterien.

Dazu äußerte sich KURT:

„Die Kontrastive Linguistik (insbesondere in Osteuropa auch Konfrontative

¹⁷ GLÜCK (2000: 374)

¹⁸ Vgl. KRZESZOWSKI (1990)

Linguistik genannt) beschäftigt sich mit dem systemhaften synchronen Vergleich von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zweier oder mehrerer Sprachsysteme auf phonologisch-phonetischer, morphologischer und syntaktisch-semantischer Ebene. Wichtige Arbeitsbereiche sind: kontrastive Phonetik, kontrastive Semantik, sowie kontrastive Pragmatik. Sie hat ihren Ursprung im Strukturalismus der fünfziger Jahre als neue Grundlage für einen effektiveren Fremdsprachenunterricht.“¹⁹

Vor dem 20. Jahrhundert, als die Sprachwissenschaft ihre begriffliche Abgrenzung als eigene Wissenschaftliche Disziplin noch nicht erhalten hatte (wenn man von theoretischen Ansätzen im 19. Jahrhundert, wie denen von Wilhelm von Humboldt absieht und De Saussure als den Begründer der modernen Sprachwissenschaft annimmt) bestand sie der Klassifikation von Sprachen und parallel dazu aus (historischer) laut – und Formellehre. Im 16. Jahrhundert entwickelt sich in Europa das Fach Orientalistik und damit verbunden auch das Interesse an östlichen Sprachen. Auch diese Sprachen wurden nun klassifiziert und strukturell verglichen und sie stetig wachsende Forschungstätigkeit hatte die Entwicklung der Sprachwissenschaft als Disziplin zur Folge. Grammatik, Rhetorik und Pragmatik waren als Erben der griechischen Antike in Europa bekannt und diejenigen ForscherInnen, die sich mit Sprachen beschäftigen, bauten auf diesem Vorwissen auf, Beispiele dafür sind die Sprachvergleichsforschungen insbesondere im ausgehenden 18. bzw. Im 19. Jahrhundert, und in Verbindung damit, die Forschungen über die Beziehungen zwischen den Sprachen und Sprachfamilien.

HAARMANN war der erste, der den Sprachvergleich systematisch auf einen Vergleich der grammatischen Strukturen aufbaute, (...) Samuel Gyarmathi (1751– 1830), der in seiner klassischen Studie (...) die Verwandtschaft des ungarischen mit dem finnischen, Lappischen und anderen finnisch– ugrischen Sprachen nachwies. Damit schuf Gyarmathi nicht nur die methodischen Voraussetzungen für die uralische Sprachwissenschaft im Allgemeinen.“²⁰

KARBE definierte die Kontrastive Linguistik wie folgt:

¹⁹ KURT, Rein (1983): Einführung in die kontrastive Linguistik. Darmstadt, wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 169

²⁰ HAARMAN, (2006: 136–137).

„Unter Transfer versteht man generell die Anwendung bereits erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten auf neue Handlungsstrukturen mit analogem Charakter, sodass ständiges und vollständiges Neulernen unnötig wird.“²¹

Im 19. Jahrhundert sah es die Sprachwissenschaft als eine ihrer primären Aufgaben an, die Sprachen diachron vergleichend vor allem nach ihren morphologischen und phonologischen Eigenschaften zu beschreiben. Im Gegensatz dazu spielten synchrone Darstellungen von Syntax und Semantik (in Bezug auf Lexeme und Sätze) und Pragmatik eine eher periphere Rolle.

Obwohl ausgehend von der vergleichenden Methode Ähnlichkeiten zwischen der kontrastiven Linguistik und der Sprachtypologie bestehen, werden die kontrastive Linguistik, die historisch vergleichende Sprachwissenschaft und die Sprachtypologie streng von einander unterschieden. Die Unterschiede zeigen sich sowohl in Hinblick auf den zeitlichen Bezugspunkt der Analyse als auch auf die methodologische Ebene. Die historisch vergleichende Sprachwissenschaft untersucht zwei Sprachen genetisch oder nach ihrer Verwandtschaft diachron, das heißt unter Berücksichtigung aller ihrer im geschichtlichen Prozess durchlaufenen Entwicklungen. So werden die zeitlichen Veränderungen in der Phonologie, Lexikologie und der syntaktischen Struktur diachronisch behandelt. Der kontrastive, typologische Vergleich dagegen ist eher synchron: er untersucht nicht die zeitlichen Entwicklungen der Sprachen, sondern ihre aktuellen Dynamiken. Aber auch zwischen typologischen und kontrastiven Vergleichen, die sich synchron auf gleicher Ebene befinden, bestehen bestimmte Unterschiede. Während die traditionelle Sprachtypologie die Sprachen in der Regel eher auf der morphologischen Ebene betrachtet, untersucht sie die kontrastive Linguistik auf allen Ebenen, wie Morphologie, Syntax, Lexikon und Phonologie.

TEKIN betonte die Wichtigkeit von der Kontrastiven Linguistik beim Fremdsprachenunterricht, in dem Gemeinsamkeiten und Unterschiede behandelt werden müssen.

„Durch die KL sollen die Ursachen für solche Interferenzen gefunden werden, sodass anschließend im Fremdsprachenunterricht die eruierten Unterschiede bewusster

²¹ KARBE, Ursula (2000): „Interferenz – Transfer“. In: KARBE, Ursula und PIEPHO, Hans-EBERDD: Fremdsprachenunterricht von A-Z. Praktisches Begriffswörterbuch: Hueber. Ismaning, S. 128

besprochen werden können. Die Idee eines Sprachvergleichs mit dem Ziel, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu finden, geht bis ins antike Griechenland zurück, mit der systematischen Forschung wurde allerdings erst ab dem 18./19. Jahrhundert im Bereich der historisch-vergleichenden Sprachwissenschaft begonnen.“²²

Auch GLÜCK definiert die kontrastive Linguistik als eine “Kontrastierung zweier oder mehrerer einzelner Sprachen entweder im Hinblick auf ihre genetische Einordnung (Sprachverwandtschaft) oder auf typologische Fragestellungen.”²³

Die kontrastive Linguistik, der aus der Tradition der Sprachtypologie heraus eine ähnliche vergleichende Funktion erhalten hat, entwickelt heute verschiedene neue Methoden und betrachtet die Sprache aus unterschiedlichen Perspektiven.

Nach REHBEIN sollte die moderne kontrastive Linguistik folgendermaßen ausgelegt sein:

“In moderner Terminologie heißt dies, sprachliches Handeln in zwei Sprachen nicht nur in den (phonologischen, morphologischen, syntaktischen u.a.) Dimensionen des Äußerungsakts, sondern auch des illokutionären und des propositionalen Akts zu konfrontieren. Verstanden als sprachliches Handeln sind Sprachen nicht nur Mittel und Medien der Kommunikation, sondern hochkomplexe Systeme, die mit einander in ein Verhältnis treten und den Interagierenden ihre Dynamik aufprägen. Auch werden von Aktanten sowohl einzelsprachspezifische wie universell charakterisierbare Verbindungen sprachlicher Formen mit Handlungen, psychischen Aktivitäten, Wahrnehmung– und Denkformen, Wissenssystemen usw. ”kurz“ mit mental – kognitiven Prozessen aktiviert. In diesem Sinn werden Sprachen nicht nur als interessante Einzelfälle von Kommunikation, sondern als vielfältige gesellschaftliche Ausfaltung humaner Konstitution bewusst.”²⁴

Auch KLEPPIN betonte in ihrem Beitrag zur Kontrastiven Linguistik, die wesentliche Rolle, die diese (K.L.) für die Fehlerkorrektur im Bereich der

²² TEKIN, Özlem (2012): Grundlagen der Kontrastiven Linguistik in Theorie und Praxis: Stauffenberg. Tübingen, S. 9

²³ GLÜCK (2000: 673)

²⁴ REHBEIN (2002: 1)

Grammatik, Pragmatik und des Wortschatzes spielt. Sie schloss in ihrem Ansatz mit diesen Bemerkungen:

„Kontrastive Fehler können in den Bereichen Grammatik, Wortschatz und Pragmatik nachgewiesen werden, die meisten konsensfähigen Beispiele für negativen Transfer aus der Erstsprache finden sich aber in der Phonetik. Zunächst sollte geklärt werden, was genau

unter einem „Fehler“ verstanden wird. Bis in die 1960er Jahre galt der Fehler als „Sunde“, die ausgemerzt werden sollte. Später kam die Einsicht, dass Fehler natürliche Etappen und Zwischenschritte auf dem Weg des Spracherwerbsprozesses darstellen.“²⁵

Sprache besteht nicht nur aus Lauten und Worten, sondern jede Sprache hat ihre eigene Struktur und Aufbausystematik. Um diese zu verstehen, müssen verschiedene Methoden und Techniken zu Hilfe gezogen werden.

Sapir meint, „dass die Struktur jeder Sprache aus unterschiedlichen Schablonen besteht und fügt hinzu, dass dies an der Metaebene der Sprachen oder an der verborgenen Kultur in den Sprachen liegt.“²⁶

So heißt es nach Sapir, dass jede Sprache ihre eigene Denkstruktur beinhaltet und es beim Erwerb einer anderen Sprache oder beim Ersetzen der Erstsprache durch eine Zweitsprache zu individuellen Veränderungen beim Sprecher kommt. Sapir, und später auch Whorf, sind der Ansicht, „dass die Sprache nicht nur aus abstrakten Formen besteht, sondern dahinter auch ein Geist vermutet werden kann.“²⁷ Geist bedeutet in diesem Zusammenhang für Whorf: „Es ist, als ob der personale Geist, der die Wörter wählt, für Struktur aber weithin blind ist, im Griff einen höheren, sehr viel intellektuelleren Geistes wäre, der wenig Vorstellung von Häusern, Betten und Suppentöpfen hat, dafür aber in einem Grade und in einem Ausmaß systematisieren

²⁵ KLEPPIN, Karin (2010): „Fehleranalyse und Fehlerkorrektur“. In: Krumm, Hans-Jürgen; FANDRYCH, Christian; HUFISEN, Britta und RIEMER, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch: Mouton De Gruyter, 1060-1072. Berlin New York, S. 1060

²⁶ Vgl. SAPIR (1961)

²⁷ Vgl. WHORF (2003)

und mathematisieren kann, die kein Schulmathematiker je annähernd erreicht hat. “²⁸

Wenn man zwei sehr gegensätzliche Sprachen wie Türkisch und Deutsch oder Arabisch und Deutsch untersuchen möchte, muss man die obigen Ausführungen berücksichtigen. Der Vergleich zweier Sprachen ist nicht nur eine theoretische, sprachwissenschaftliche Beschäftigung, sondern hat Verbindungen zu anderen Disziplinen und pragmatischen Nutzen. Johanson und Rehbein meinen dazu wie folgt;” Ein sinnvoller Sprachvergleich erschöpft sich nach unserem Verständnis im Allgemeinen also keineswegs in einer behavioristischen Kontrastivistik, sondern verlangt eine Modellierung der jeweiligen Formen in ihrem Funktionspotential, und zwar auf dem Wege konkreter Konfrontation. Der Vergleich sollte explorativ–empirisch, phänomenbezogen und dabei vorsichtig theoretisierend vorgehen.”²⁹

Der Vergleich zweier Sprachen schafft folglich Klarheit über die Hintergründe und Komplexität der oben erwähnten Themenbereiche, wenn Konzepte wie Zweisprachigkeit, Zweitsprache, sprachliches Handeln, Lexikon, Fremdwörter, Lehnwörter, Interferenzen, Code-Switching und Übersetzung in der Forschung Eingang finden.³⁰

Die kontrastive Analyse von zwei (seltener mehr) Sprachen wurde ins Leben gerufen, um die Unterschiede zwischen den einzelnen Sprachen herauszustellen. Diese Zielsetzung ist auch in den Definitionen der kontrastiven Linguistik zu lesen. Hier sei die Definition von Kurt Rein zitiert: Die kontrastive Linguistik ist „eine vergleichende sprachwissenschaftliche Beschreibungs- und Analysemethode, bei deren möglichst detaillierten ‚Vergleichen‘ das Hauptinteresse nicht auf den Gemeinsamkeiten, sondern auf den Abweichungen oder ‚Kontrasten‘ zwischen den beiden oder mehreren verglichenen Sprachsystemen beziehungsweise Subsystemen liegt“³¹

REIN beschrieb den Bereich der Phonetik und Phonologie für kontrastive Untersuchungen als besonders gut geeignet. Dazu führt er an, dass „erstens der

²⁸ WHORF (2003: 58)

²⁹ JOHANSON/ REHBEIN (1999: viii)

³⁰ Vgl. REHBEIN (2002)

³¹ REIN (1983:1)

Lautbereich dank seiner guten Überschaubarkeit am ausführlichsten von allen Sprachebenen untersucht und seit den Anfängen des Strukturalismus beschrieben worden ist, dass sich zweitens der Prozess des Kontrastierens in diesem überschaubaren Bereich noch am einfachsten nachvollziehbar und einsichtig machen lässt und dass drittens das Erlernen der Laute im Fremdsprachenunterricht häufig zu nicht geringen Schwierigkeiten führt.³²

Die kontrastive Linguistik als selbständige Wissenschaft entstand in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts. Das Hauptanliegen der kontrastiven Linguistik war, eine bessere Grundlage für den Fremdsprachenunterricht zu schaffen. So beinhalteten die kontrastiven Forschungen einen systematischen Vergleich der Muttersprache und der zu erlernenden Fremdsprache. Bei diesen Vergleichen waren die Wissenschaftler aus der Annahme ausgegangen, dass die Fremdsprache auf der Basis der Muttersprache erlernt werde, das heißt, Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Sprachen würden das Erlernen erleichtern, während Unterschiede es erschwerten. Nicht nur diese Annahme erwies sich als unhaltbar, Kritiker haben u.a. bemängelt, dass bei den Analysen die Ähnlichkeiten nicht erforscht wurden beziehungsweise dass nicht einmal die Interferenzfehler, die ohnehin nur einen möglichen Fehlertyp darstellten, vorhersagbar sind. Aus diesem Grund wurde die Idee der kontrastiven Linguisten, Interferenzfehler vorzubeugen, nicht verwirklicht. Dieser teilweise Misserfolg führte zu dem Vorschlag, die kontrastive Linguistik aus ihrem engen Bezug auf den Fremdsprachenunterricht zu lösen. Auf diese Weise hat sich als selbständige Disziplin die angewandte kontrastive Linguistik etabliert, die zum Teil die „ursprüngliche“ sprachlich-didaktische Zielsetzung beibehalten und den Fremdsprachenunterricht in den Mittelpunkt der Forschung gesetzt hat³³, zum Teil aber Forschungen auf dem Gebiet der Soziolinguistik (s. Dialekt-Hochsprache kontrastiv) und der Übersetzungswissenschaft (Übersetzungsvergleich, maschinelle Übersetzung) betreibt. Die andere Teildisziplin, die theoretische kontrastive Linguistik ist demgegenüber an sprachwissenschaftlicher Grundlagenforschung interessiert und liefert Beiträge u.a. zur allgemeinen Sprachtheorie, zur Theorie der

³² REIN, Kurt (1983): Einführung in die Kontrastive Linguistik: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt, S. 35

³³ Vgl. REIN (1983), ZIFONUN (Neue Wege) 121 Krisztina Molnár

kontrastiven Linguistik, zur Grammatik der Einzelsprachen und zur Universalienforschung. Das Ziel der kontrastiven Linguistik ist nach neueren Ansätzen „ein umfassender Vergleich zweier Sprachen“, der „grundsätzlich nicht gerichtet ist“³⁴

Das bedeutet, dass die beiden Sprachen gleichgewichtig behandelt werden, so gibt es in den kontrastiven Arbeiten meistens doch eine Ausgangs- und eine Zielsprache. Auf den Fremdsprachenunterricht bezogen und somit auch zielgerichtet sind auch die meisten kontrastiven Arbeiten, in denen das Deutsche und das Ungarische verglichen wurden. Die Blütezeit erlebte die deutsch-ungarische kontrastive Linguistik meines Erachtens in den 70er Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts, als unter der Leitung von János Juhász eine Forschungsgruppe gegründet wurde, die die beiden Sprachen unter zahlreichen Aspekten untersucht hat. Die (ersten) Ergebnisse dieser Forschungen wurden 1980 unter dem Titel „Kontrastive Studien Ungarisch-Deutsch“ veröffentlicht. Seit der Auflösung dieser Gruppe konzentrieren sich die Arbeiten auf einzelne Teilgebiete der Grammatik. So wird in einer Forschungsgruppe unter der Leitung von Regina Hessky an einem Projekt „zweisprachige Lexikographie“ gearbeitet, während ein anderes Team, geleitet von Péter Bassola, die Substantivvalenz in deutsch-ungarischer Relation untersucht. Bei beiden Gruppen liegen schon Erstergebnisse vor. Außer den erwähnten gibt es noch zahlreiche kontrastive Arbeiten im Bereich der Lexikologie. Im Bereich der Grammatik (Morphologie, Syntax) sind mir keine umfassenderen Darstellungen bekannt. Von den neueren Arbeiten möchte ich die Dissertation von Attila Péteri über die Abtönungspartikeln beziehungsweise das Buch von Tibor Szücs erwähnen (Szücs 1999), das eine umfassende, eher theoretisch angelegte Darstellung des Deutschen und des Ungarischen aus der Sicht des Ungarischen als Fremdsprache ist.³⁵

2.2. Sprachtypologie nach CROFT , LANG und ROELCKE

Die Sprachtypologie als ein Teilbereich der vergleichenden Sprachwissenschaft beschäftigt sich mit dem Vergleich von Sprachen unter systematischem Gesichtspunkt. Genealogische und regionale Gesichtspunkte werden dabei auf Acht

³⁴ KÖNIG (1996: 32)

³⁵ Vgl. REIN (1983), ZIFONUN (Neue Wege)

gelassen. In ihren Anfängen hat sich die Sprachtypologie vor allem mit der Klassifizierung von Sprachen beschäftigt. Diese sogenannte generalisierende Typologie klassifiziert die Sprachen nach der Ähnlichkeit beziehungsweise Unähnlichkeit des Sprachbaus. Sie entstand im 19. Jahrhundert mit dem Werk von Friedrich Schlegel („Über die Sprache und Weisheit der Indier“), in dem er die Sprachen in flektierende und in agglutinierende Sprachen eingeteilt hat. Diese Einteilung wurde 1818 von August Wilhelm Schlegel um einen dritten Typ, die isolierenden Sprachen, und dann durch Wilhelm von Humboldt (1836) um den vierten, die inkorporierenden Sprachen, ergänzt. Auch am Anfang des 20. Jahrhunderts sind noch neue Typologisierungen entstanden, die aber auf der Grundlage der Humboldtschen Tradition stehen. Ein weiteres wichtiges Forschungsanliegen der generalisierenden Typologie war/ist die Universalienforschung, deren berühmtester Vertreter Joseph Greenberg ist, der als der Begründer der eigentlichen modernen Typologieforschung angesehen werden kann. Diese Art von Sprachtypologie ist bemüht, Anzahl von Sprachen hinsichtlich weniger oder nur eines Parameters zu untersuchen. Anhand der Ergebnisse dieser Untersuchungen wollte man universelle Eigenschaften der Sprachen feststellen beziehungsweise Zusammenhänge zwischen einzelnen sprachlichen Phänomenen finden, die in Form von sogenannten sprachlichen Implikationsuniversalien formuliert werden. Diese generalisierende Sprachtypologie kann als Teil der Sprachtheorie beziehungsweise als eine Disziplin der allgemeinen Sprachwissenschaft angesehen werden. Ein neuerer Ansatz der Sprachtypologie ist der sogenannte funktional-typologische Ansatz. Er ist anhand der Erkenntnis entstanden, dass es oft unmöglich ³⁶

Eine neue alte Methode: kontrastive Linguistik auf sprachtypologischer Buch ist, bei einem Vergleich von Sprachen ein strukturelles Merkmal als tertium comparationis auszuwählen.

„The essential problem is that languages vary in their structure to a great extent; indeed, that is what typology (and more generally, linguistics) aims to study and explain. But the variation in structure makes it difficult if not impossible to use

³⁶ Vgl. CROFT (1999), LANG (1996), ROELCKE (1997: 120)

*structural criteria, or only structural criteria, to identify grammatical categories across languages. Although there is some similarity in structure ('formal' properties) that may be used for cross-linguistic identification of categories, the ultimate solution is a semantic one, or to put it more generally, a functional solution*³⁷

³⁷ CROFT (1990: 11)

KAPITEL II

SOZIOLINGUISTIK UND BILINGUALISMUS

Sprachen, kulturelle Normen, Moden wandern in Raum und Zeit, fast so wie Individuen, Gemeinschaften wandern. Dennoch sind Sprachen nicht biologisch strikt an Individuen gebunden, denn wir lernen die (erste) Sprache, können weitere Sprachen lernen und gelernte Sprachen aufgeben, vergessen, verdrängen, d.h. die Bindung zwischen biologischem Individuum und Sprache ist quasi-willkürlich. Dennoch spricht man von Muttersprache (*lingua materna*), als hätten wir sie von der Mutter geerbt, d.h. es gibt eine emotionale und, durch den Erstspracherwerb in der Familie, auch eine verwandtschaftliche Bindung der Sprache an das Individuum. Der Genetiker Cavalli-Sforza hat denn auch für die großen Menschheitspopulationen eine Korrelation zwischen Genen und Sprachen festgestellt. Die Migration und damit einhergehend die Auflösung/Lockerung einer Kommunikationsgemeinschaft löst auch die genetische Einheit einer Gruppe auf; der genetische Drift führt mangels Rückbindung an die Ausgangsgruppe zur genetischen Differenzierung, die man bei heutigen Populationen an der Divergenz z.B. der Mitochondrien-DNA feststellt. In analoger Weise führt die Auflösung einer Sprachgemeinschaft durch örtliche Trennung zu einem „Wegdriften“ der Sprachsysteme, zur Bildung von Dialekten und Sprachen. Einige Theoretiker haben zur Wurzel „Gen“ den Neologismus „Mem“ gebildet und Darwinsche Prinzipien auf die Entwicklung symbolisch tradierter Handbuchart Soziolinguistik und Sprachkontaktneu. ³⁸

Dies eröffnet zwar faszinierende Perspektiven für eine Archäologie der Kulturen und Symbolsysteme, kann aber auch als voreiliger Analogieschluss kritisiert werden. Die Analogie von Genen und Memen steht und fällt mit der Analogie zwischen dem genetischen Code und dem Gedächtnis, denn das individuelle Gedächtnis ist der Ort, wo die Meme (der Begriff verweist ja auf Mnemosyne, die Göttin des Gedächtnisses und die seit der Antike gepflegte Gedächtniskunst, die „ars memoriae“). Das Gedächtnis ist wie sein neuronales Substrat zwar keine Tabula rasa, da es in seinem Aufbau von angeborenen sensorischen Fähigkeiten und der Stabilisierung von inputabhängigen Gedächtnisspuren abhängt, es ist aber extrem plastisch, was die Auswahl und spezifische Ordnung der sensorischen Daten angeht. Emotionale und

³⁸ Doc 2 VON 25 Medien, auf Sprachen, Wissenssysteme, Moden angewandt vgl. (Dawkins, 1994 and Blackmore, 1999).

sozial vermittelte Bewertungen steuern den Aufbau des Gedächtnisses und es kommt durch die soziale Koordination so etwas wie ein kollektives Gedächtnis zustande, das man sich als Ähnlichkeitsmatrix individueller Gedächtnisinhalte vorstellen mag. Der französische Soziologe Durkheim führte den Begriff der „représentations collectives“ ein, um dies zum Ausdruck zu bringen, und der Schweizer Philologe Ferdinand de Saussure verstand die Sprache („la langue“) als ein solches überindividuelles System. Allzu schnell hat die strukturelle Sprachwissenschaft dieser Abstraktion in ihren Systemkonstrukten eine Scheinrealität gegeben. Tatsächlich ist der Begriff des „kollektiven Bewusstseins“ eher eine Manifestation der Hilflosigkeit in Anbetracht der Variabilität und Instabilität gesellschaftlicher Realitäten, wobei der Begriff des „contrat social“ (nach J.J. Rousseau) als implizitem Gesellschaftsvertrag auf die Sprache angewandt wird. Gerade dieser Vertragscharakter bleibt bei Abwesenheit formaler Entscheidungsinstanzen jedoch rätselhaft. Sehr schnell erweist sich auch das Reden von „Nationalsprache“, „Nationalkultur“ als eine politische Utopie, die Handbuchart Soziolinguistik und Sprachkontakt neu.³⁹

Was ist aber die eigentliche Existenzform der Sprache und anderer symbolischer Medien, wie entfalten sie sich, verschwinden sie, wie beeinflussen, durchdringen sie sich? Welche Folgen hat die Vielsprachigkeit, die Multikulturalität für den Einzelnen und die Gemeinschaft? Diese Fragen stehen im Zentrum der Soziolinguistik und Kontaktlinguistik, die ich im Folgenden mit Bezug auf den aktuellen Forschungsstand vorstellen möchte. Die Eigenart, das Zustandekommen, die Veränderung solcher „Ähnlichkeiten“, „Koordinationsgleichgewichte“ bleibt weiterhin ein Problem der Forschung

Die Sprache gehört generell zu den komplexsten Fähigkeiten, die wir überhaupt haben, wir produzieren Sprache sehr schnell, verstehen die Sprache rasend schnell und müssen wir dabei viel planen. Es gibt ganz viele Überlegungen, die gleichzeitig nicht bewusst sind, aber im Kopf abgelaufen. Und diese Koexistenz auf verschiedenen Aufgaben ist faszinierend. Die Mehrsprachigen Menschen sind besonders faszinierend zu sehen, wie das menschliche Gehirn mit dem Wettbewerb und der Rivalität der sprachlichen Ressourcen im Gehirn herumgeht.

³⁹ Doc 3 VON 25 dem Nationalismus des 19. und 20. Jh. vgl. Wildgen,(1998)

3. Soziolinguistik

Seit der Entstehung der Soziolinguistik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ist klar, dass Sprache nicht nur auf formaler Ebene beschrieben werden kann, sondern dass auch verhaltenswissenschaftliche Kriterien Einfluss auf das Sprachverhalten eines Individuums ausüben. So wird Sprache zu einer Interaktion zwischen Sprechen und Gesellschaft, dementsprechend fließen (subjektive) Bewertungen in die Betrachtung und Analyse von Sprachen ein. Die Betrachtung außersprachlicher Faktoren wird auf diese Art und Weise also unerlässlich. Soziolinguistische Ansätze versuchten ab den 1970er Jahren diesen Anforderungen gerecht zu werden, verschiedenste Theorien und Auslegungen entstanden in der Folge.

Die Annahme vieler Wissenschaftler, dass die Soziolinguistik mit der Linguistik zusammenfalle, kann aus mehreren Gründen nicht bestätigt werden, da nicht alle linguistischen Disziplinen unbedingt mit sozialen Faktoren in Verbindung stehen; zudem bewirkte die Erforschung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Rahmen der Soziolinguistik auch eine Veränderung für die allgemeine Sprachwissenschaft.⁴⁰ Obwohl diese pragmatische Wende bereits mehrere Jahrzehnte zurückliegt, konnten viele „Probleme“ in Hinsicht auf die Phänomene Sprechen und Sprache nicht gelöst werden, da auch in der Soziolinguistik auf die historische Einzelsprache fokussiert wurde, während das Sprechen offensichtlich vernachlässigt worden war. Deshalb stellt sich mittlerweile die Frage, ob die Requisiten der Soziolinguistik für die Beschreibung eines häufig diskutierten, wenn nicht sogar polemisierten Themas, wie es in der vorliegenden Arbeit behandelt wird, ausreichend sind, oder möglicherweise neue Betrachtungsweisen gefunden werden müssen, die außersprachliche Faktoren in ausreichendem Maße berücksichtigen; dies soll im folgenden Kapitel besprochen werden.

3.1 Begriffserklärung

Die Soziolinguistik ist diejenige Teildisziplin der Sprachwissenschaft, die sich mit der Frage beschäftigt, inwieweit gesellschaftliche und soziale Faktoren und Sprache bzw. Sprachgebrauch einander reziprok beeinflussen. Sie untersucht die

⁴⁰ SCHLIEBEN- LANGE (1991,S.134).

Zusammenhänge zwischen Sprache und Gesellschaft und die Art und Weise, auf welche bestimmte Sprecher sich ihrer Sprache bedienen. Dabei spielen auch viele außersprachliche Faktoren wie beispielsweise Alter, Geschlecht, Schicht oder Berufszugehörigkeit und Ausbildung der

Sprecher eine Rolle. So versucht diese Wissenschaft, die charakteristischen Merkmale des Sprachgebrauchs bestimmter Sprecher auszumachen und sie in Beziehung zu dessen Lebensumständen zu setzen.

Die Soziolinguistik beschäftigt sich mit Sprache und Sprechen in der Gesellschaft

• Die Grundannahmen:

- a) Sprache widerspiegelt gesellschaftliche Zusammenhänge
- b) Gesellschaftliche Zusammenhänge werden durch Sprache geschaffen
- c) Sprache wird durch gesellschaftliche Zusammenhänge geprägt.

Der Begriff besteht aus zwei Teilen: „Sozio-“ und „Linguistik“

- Sprechen wird im soziolinguistischen Zusammenhang als Handeln in der Gesellschaft verstanden.
- Die soziolinguistische Forschung befasst sich mit verschiedenen sprachlichen Äußerungen in der Gesellschaft (= Varietäten).
- Sprachliche Varietäten können geprägt werden durch:
 - a) die soziale Schicht
 - b) den Beruf
 - c) das Alter
 - d) die Umgebung
 - e) das Geschlecht u. Ä.

Die Soziolinguistik versteht sich als „Bindestrichlinguistik“, die in enger Beziehung zur Soziologie steht, nicht nur insofern, als diese beiden Wissenschaften sich in ihrem Inhalt teilweise überschneiden, da sie soziale Erscheinungen, also auch Sprache, untersuchen, sondern auch, weil sie sich ähnlicher Arbeitsweisen zur Erhebung von

Daten bedienen, auf die später noch eingegangen werden soll”⁴¹

Der Begriff Soziolinguistik lässt sich nicht eindeutig definieren. Schon die in die Soziolinguistik eingehenden Wissenschaften Soziologie und Sprachwissenschaften haben kein fest umrissenes Wissenschaftsfeld und sind in ihren Inhalten sehr vielsichtig. So kommt es, dass der Begriff "Soziolinguistik verschiedenen Leuten Verschiedenes bedeutet."⁴²

Ganz allgemein kann man die Soziolinguistik als eine Disziplin verstehen, die die Verflechtung von Sprache mit der sozialen Struktur der Gesellschaft analysiert. Aus dieser nicht ganz eindeutigen Umschreibung könnte man nun ableiten, dass sich die Soziolinguistik nur der Untersuchung diastratischer Varietäten widmet. Dies wäre jedoch zu einseitig, denn die diatopischen und diaphasischen Varietäten gehen genauso gut in den Gegenstandsbereich der Soziolinguistik ein.

Zur Entwicklung der Soziolinguistik ist zuzusagen, dass es sich hier um eine recht junge Wissenschaft handelt. Sie etablierte sich erst in den 60er Jahren als eigenständige Disziplin. Dies setzt allerdings voraus, dass es auch schon vorher soziolinguistische orientierte Forschungen gab. So datieren die ersten Ansätze der soziolinguistischen Tradition bis zum Ende des 19., spätestens Anfang des 20. Jahrhunderts zurück. Bereits Ferdinand de Saussure fasste in seinem "Cours de Linguistique Générale" (nach Mitschriften seiner Vorlesungen von 1906-1911 entstanden) Sprache (frz.: "langue") als "fait social" auf. Ferdinand de Saussure kommt es auf eine strikte Trennung der Begriffe "langue" (dt.: Sprache), "parole" (dt.: Sprechen) und "langage" (dt.: menschliche Rede) an. Während *langage* nur die Sprechfähigkeit, also die vielförmige und ungleichartige Gesamtheit der sprachlichen Erscheinungen und Sprechbetätigungen, bezeichnet, bezieht sich *langue* auf den sozialen Teil der menschlichen Rede. *Langue* ist das System sprachlicher Gewohnheiten, das durch die Praxis des menschlichen Sprechens entsteht - sozusagen das Regelwerk, das jeder im Kopf hat. Davon hebt sich die *parole* ab, der individuelle Teil der menschlichen Rede.

Mit *parole* bezeichnet man den individuellen Akt, *langue* (Sprache) umzusetzen. Hier

⁴¹ Vgl. FERRER (1996: 148f), LINKE/NUSSBAUMER/ PORTMANN (1996 : 294, 303).

⁴² SIEGFRIED Jäger, Probleme der Soziolinguistik, Göttingen, (1975: 3)

geht es also um die aktualisierte Sprache, die individuelle Praxis der sozialen Übereinkünfte der Sprache.⁴³

Hierraus folgt, daß in der *parole* die Veränderungen der Sprache zuerst vor sich gehen. Nach Saussure ist nur die *langue*, also der soziale Teil der menschlichen Rede, Gegenstand der Sprachwissenschaft.

Die zentrale Frage der Soziolinguistik: „Wer spricht was und wie mit wem in welcher Sprache und unter welchen sozialen Umständen mit welchen Absichten und Konsequenzen?“ (Dittmar)

Die wichtigsten Fragen der Soziolinguistik:

- a) Wie hängt die Sprache mit der Gesellschaft zusammen?
- b) Welche gesellschaftlichen Faktoren beeinflussen die Sprache?
- c) Wie sind die sozialen Dimensionen? u. v. a.

3.2 Soziologie und Kommunikation

Um eine solche Herangehensweise einzuführen, muss in der Geschichte der Sprachwissenschaft etwas weiter zurückgegriffen werden: Mit dem Paradigmenwechsel Anfang des 19. Jahrhunderts nahmen nachhaltige Entwicklungen in der Linguistik ihren Lauf, deren Auswirkungen bis in die heutige Zeit zu beobachten sind; die allgemeine -ebenso wie die romanische Sprachwissenschaft wurde in jenem Zeitraum zu einer historisch-vergleichenden Wissenschaft, die sich auf die Auseinandersetzung mit den formalen Elementen von Sprache wie Phonetik, Morphologie, Syntax und Lexikon konzentrierte, während Faktoren wie Sprechen und Kommunikation weitgehend außer Acht gelassen wurden; zudem wurde auf eine historische, dominant und formal konstituierte Einzelsprache fokussiert, außersprachliche Aspekte wurden nicht berücksichtigt. Natürlich waren zu Beginn des 19. Jahrhunderts die Mittel zur Aufzeichnung des Sprechens beschränkt, hingegen stellte das Sammeln formaler, schriftlicher Beschreibungen keine Schwierigkeit dar. Bühlers „Organon-Modell“ (*Bühlers „Organon-Modell“ ist in seiner Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache aus dem Jahr 1934 zu*

⁴³ FERDINAND DE SAUSSURE, Cours de Linguistique Générale, Paris, (1960: 36)

finden; davon gibt es zahlreiche Neuauflagen, wie z. B. jene aus dem Jahr 1965 (Jena: Fischer) bzw. jene aus dem Jahr 1982 (Stuttgart/New York: Fischer) repräsentierte gemeinsam mit Jakobsons Kommunikationsmodellen) Jakobson entwickelte Bühlers Organon-Modell weiter und präsentierte dieses in einem Aufsatz namens „Closing Statement: Linguistics and Poetics“. In: Sebeok, Thomas Albert (ed.), 1960. *Style in Language*. Cambridge/Massachusetts: The Massachusetts Institute of Technology, S. 350-377) in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine Aufweichung der strikten Linie; Chomskys „Generative Transformationsgrammatik“ (Chomsky *Generative Transformationsgrammatik* ist u.a. in seinem Buch *Syntactic Structures* aus dem Jahr 1957 zu finden (The Hague: Mouton) mit der Annahme des idealen Sprechers verkörperte in dieser Hinsicht sogar eine rückläufige Tendenz. Dank der pragmatischen Wende in der Sprachwissenschaft, von der seit Anfang der 1970er Jahre gesprochen wird, sollten außersprachliche Elemente wieder in die Sprachbetrachtung einfließen; dennoch besitzt der Faktor Sprache nach wie vor seine Vormachtstellung, während dem Faktor Sprechen nicht die gewünschte Beachtung geschenkt wird.⁴⁴

Aus diesem Grund wäre es sinnvoll, von einer „Soziologie der Kommunikation“, wie Kremnitz es definiert auszugehen, denn „geht man nicht vom Primat der Sprache aus, welche ja nur ein Konstrukt ist, sondern von dem des Sprechens, so lenkt die Betrachtung ihr Interesse auf das konkrete Tun“⁴⁵

Eine solche Betrachtungsweise schließt automatisch externe Faktoren wie die Erfahrungen im Rahmen des Sprechens, Sprachkontakt oder gesellschaftliche Bedingungen, also soziales Verhalten mit ein.

Der Kontakt innerhalb einer Einzelsprache oder zwischen verschiedenen Sprachen wird so zur treibenden Kraft für sprachliche Veränderungen; obwohl dieses Phänomen häufig als Störfaktor gesehen wird, handelt es sich hierbei eindeutig um eine positive Entwicklung, auf die näher eingegangen werden muss. „Am Anfang war die Kommunikation und nicht die Sprache“. Kremnitz lautet die grundlegende These dieser neuen Betrachtungsweise, die davon ausgeht, dass „gesellschaftliche

⁴⁴ KREMnitz (2005: 111-113).

⁴⁵ Vgl. dazu auch Kremnitz, Georg, 2002. Zu Status, Prestige und kommunikativem Wert von Sprachen

Konstellationen das kommunikative Verhalten in weit stärkerem Maße beeinflussen.

In diesem Rahmen wird nicht nur eine Auseinandersetzung mit dem individuellen Kommunizieren, sondern auch mit dem in Institutionen und eine eventuelle Ausweitung auf literarische Produktionen angestrebt; in erster Linie soll die Frage gestellt werden, wie Kommunikation funktioniert. Die Definition von Grenzen wird überdies vermieden, da diese sich durch die Erfahrung häufig ganz von selbst ergeben.⁴⁶

Immer wieder wurden in den letzten Zeilen die Faktoren Sprache und Sprechen bzw. Kommunikation gegenübergestellt. Eine klare Unterscheidung scheint dementsprechend ein wichtiger Schritt zu sein; da dies in der Vergangenheit bereits geschehen ist, soll im nächsten Kapitel näher darauf eingegangen werden. Der Faktor Text wird als drittes Element hinzugefügt, in Anlehnung an die drei Ebenen in Coserius Textlinguistik⁴⁷.

3.3 Lautehervorbringen und Sprachfähigkeit

“Die Sprache ist eine allgemein menschliche Tätigkeit, die einerseits von jedem Menschen individuell realisiert, ausgeübt wird, wobei sich jedoch andererseits wiederum jeder einzelne an historisch vorgegebene Normen hält, die auf gemeinschaftlichen Traditionen beruhen. So spricht man z.B. Deutsch, Englisch, Französisch usw. aufgrund einer bestimmten, historisch gewordenen Tradition des Sprechens.⁴⁸

Dieses Zitat zeigt sehr deutlich, in welchem Verhältnis Sprechen und Sprache zueinander stehen. Davon ausgehend können drei Ebenen unterschieden werden: die universelle, die historische und die Ebene der Texte bzw. der Redeakte. Während sich die erste Ebene auf das Sprechen – oder wie Coseriu es formuliert „die Sprache im allgemeinen“ bezieht, lässt sich die zweite Ebene mit den historischen Einzelsprachen also „den Sprachen“ gleichsetzen. Die letzte Ebene betrifft die bereits genannten Texte und (zusammenhängenden) Redeakte, welche ein Sprecher in

⁴⁶ KREMnitz (2005:114-116).

⁴⁷ Vgl. Coseriu, Eugenio, 19943 . Textlinguistik. Eine Einführung.

⁴⁸ COSERIU (1994: 9/10).

einer bestimmten Situation in mündlicher oder in schriftlicher Form verwirklicht.

Bei der Ebene der Sprache handelt es sich um die Phänomene, die allen Einzelsprachen und allem Sprechen gemein sind. An diesem Punkt muss einerseits der Bezug auf das Außersprachliche erwähnt werden, denn eine Sprache bezieht sich stets auf Dinge und abstrakte Vorstellungen, die selber jedoch nicht Sprache sind. Andererseits muss darauf verwiesen werden, dass jeder Sprecher über Kompetenzen verfügt, die sich nicht nur auf eine Einzelsprache beziehen; dieses allgemeine Wissen lässt sich auf alle Sprachen übertragen. ”⁴⁹

Für Schlieben-Lange impliziert Sprechen in erster Linie ganz allgemeine Techniken⁵⁰: Eine Äußerung wird mithilfe der einzelsprachlich gegebenen Wörter realisiert, in diese fließen die zahlreichen Faktoren der (empirischen und fiktiven) Welt (en) ein. Wir sprechen so, dass uns andere verstehen können; das heißt, wir antizipieren Wissensbestände und deuten Signale des Nicht-Verstehens von Seiten unserer Gesprächspartner. Wir erlernen diese Techniken in einer Sprache und übertragen sie beim Erwerb weiterer Sprachen. Eine Veränderung findet dann statt, wenn wir das Medium wechseln, z. B. beim Übergang von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit; während bei der mündlichen Kommunikation die aktuelle Sprechsituation das Umfeld darstellt, muss/kann in schriftlichen Texten auf den Kontext verwiesen werden. Ein Kind muss demnach lernen, mit verschiedenen Sprachmedien umzugehen; zudem verändern sich Kulturen, die den Schritt von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit vollziehen.

Sprache wird als Konsequenz historischer sozialer Praxis verstanden. Dies bedeutet, dass sie als das Ergebnis konkreter Äußerungen der einzelnen Sprecher betrachtet werden kann; dementsprechend wirken sich Veränderungen in der Sprachpraxis auch auf die Sprache aus.

Dazu hat sich Kremnitz (1990) nachstehend ausgedrückt:

Beim Sprechen handelt es sich grundsätzlich um eine Tätigkeit eines einzelnen Sprechers, die (normalerweise) in Interaktion mit anderen Personen stattfindet. Jeder Mensch kommuniziert auf individuelle Art und Weise, jede Äußerung eines

⁴⁹ Vgl. Coseriu (1994: 48f).

⁵⁰ SCHLIEBEN-LANGE (1991: 24)

Individuums oder einer Gruppe kann von gesellschaftlicher Seite anders bewertet werden. (positive bzw. Negative Sprachformen). Das zeigt deutlich, dass sie weit über formale Aspekte hinausgehen und dass außersprachliche Faktoren zwangsläufig in die Beobachtungen einer Sprache mit einfließen müssen.

Zudem besitzt jede Einzelsprache eine individuelle Struktur und Grammatik, einen individuellen Wortschatz und individuell gestaltete Wortinhalte; ihre Autonomie auf historischer Ebene ist unbestritten.

„Sprache ist bestimmt durch ihre Intentionalität (Bedeutung), durch ihre Gesellschaftlichkeit und durch ihr Auftreten als historische Einzelsprache.“⁵¹

Dieses Zitat aus Schlieben-Langes Soziolinguistik verdeutlicht die enge Verknüpfung zwischen Sprache und außersprachlichen Faktoren; die Notwendigkeit einer soziolinguistischen Annäherung an das Thema der vorliegenden Arbeit wird erneut unterstrichen.

Es gibt innerhalb der Sprachwissenschaften keine einheitliche Definition des Begriffs Sprache; die Ansichten klaffen je nach Herangehensweise und Methode sehr weit auseinander. Eine rein formale, auf grammatikalischen Kriterien basierende Beschreibung kann die Anforderungen der vorliegenden Arbeit nicht erfüllen, außersprachliche Faktoren müssen unbedingt beachtet werden.

Im Kontext einer dominierten Sprache bedeutet das, dass unter anderem politische, historische, gesellschaftliche, wirtschaftliche und emotionale Komponenten von Bedeutung sein können. Beim Versuch, den Terminus Sprache zu definieren, kommen laut Kremnitz vor allem politische Machtverhältnisse ins Spiel, denn häufig ist die Wahl zwischen den Bezeichnungen Sprache, Varietät oder Dialekt rein politisch motiviert. Die in Institutionen verwendete Bezeichnung muss darüber hinaus mit jener der Sprechergruppe nicht übereinstimmen, häufig sind in dieser Hinsicht Diskrepanzen zu beobachten. Dennoch können politische Entscheidungen auf Dauer das Sprachbewusstsein und –verhalten einer Gemeinschaft beeinflussen und die gesellschaftlichen Strukturen einer Sprachgemeinschaft verändern.

Um auf die von Coseriu genannte dritter Ebene, den Text, zurückzukommen, muss

⁵¹ SCHLIEBEN-LANGE (1991).

zunächst hervorgehoben werden, dass dieser nicht zwangsläufig als Phänomen einer historischen Einzelsprache zu betrachten ist. Auch wenn dies normalerweise der Fall ist, sind mehrsprachige Texte grundsätzlich möglich. Ebenso können Texte von den Regeln einer Einzelsprache abweichen, wenn das durch ihre Gestaltung oder durch eine Textfunktion motiviert ist. Texte werden durch das Universum der Rede bestimmt. Mit anderen Worten formuliert heißt das, dass das Universum der Rede ein anderes ist, je nachdem um welchen Bereich (z. B. Wissenschaft, Literatur etc.) es sich handelt. Es kann jedoch keine bestimmte Einzelsprache mit einem bestimmten Bereich assoziiert werden; Texte hängen im Unterschied zu den Sprachen von der Situation ab und bekommen erst durch außersprachliche Faktoren ihren Sinn. Gleichzeitig gehören Texte einer gewissen Tradition an, welche nicht in Zusammenhang mit einer bestimmten Sprache steht. Laut Coseriu ist die Gestaltung eines Textes von den Einzelsprachen unabhängig.⁵² Was die Redeakte betrifft, so muss darauf hingewiesen werden, dass die Kommunikation stets über das Gesagte hinausgeht. Vieles wird durch „den Kontext und die (Sprech) Situation“ vermittelt, wobei es sich im Falle des ersten Faktors um „die rein sprachliche Umgebung des Zeichens im Text“ handelt, während sich der zweite auf die „nicht-sprachliche Umgebung des Zeichens oder der Zeichensequenz“ bezieht. Zu diesen beiden Aspekten kann noch das „Universum der Rede“ hinzugefügt werden.

3.4 Sprachfähigkeit und Personenkreis

Es ist nicht vorstellbar, dass es Gesellschaft “[...] ohne Sprache und gemeinsames Handeln geben könnte, genauso wenig wie man annehmen könnte, erst habe es Sprache und dann erst Gesellschaft und Interaktion gegeben. Gesellschaft kann es nur geben durch Interaktion [...] und Kommunikation, genauso wie umgekehrt Sprache wesentlich gesellschaftlich und in gemeinsame Handlungszusammenhänge eingebettet ist.”⁵³

Sprachen sind stets an eine bestimmte Gesellschaft, Schicht, Nation oder Minderheit gebunden und davon hängen auch die Inhalte der jeweiligen Sprache ab. Jede

⁵² COSERIU (1994)

⁵³ Vgl. SCHLIEBEN-LANGE (1991: 15)

Gesellschaft hat gewisse Prioritäten, deshalb passt sich die Sprache an die entsprechenden Umstände an; ebenso werden bestimmte Interaktionsformen entwickelt. Durch gesellschaftliche Strukturen bzw. Umstände ergibt sich die Notwendigkeit bestimmte Begriffe zu schaffen, die sogenannte „Bezeichnungsnotwendigkeit“. Auf zwei Ebenen kann Sprache durch gesellschaftliche Faktoren bestimmt werden: grundsätzlich in Bezug auf sprachliche Inhalte bzw. im Falle einer dominierten Sprache durch das Verhältnis zur dominanten Sprache innerhalb eines Sprachgebiets.

Sprache schafft Identität, vor allem Minderheitengruppen definieren sich häufig über ihre gemeinsame Sprache und grenzen sich von der Außenwelt ab. Die Existenz von Sprache, Gesellschaft und deren Institutionen wird nur dann ermöglicht, wenn die von der entsprechenden Institution erarbeiteten Normen von den Mitgliedern der Sprechergruppe akzeptiert und verwendet werden.

Veränderungen gesellschaftlicher und sprachlicher Normen gehen stets von Handlungen eines Vertreters eines Sprachsystems aus; diese können folgender Natur sein: eine Institution kann neu geschaffen oder modifiziert werden bzw. aussterben. Dabei kann es sich um ein einzelnes Wort, um einen Brauch, um eine ganze Sprache oder auch ein politisches System handeln.

Zwischen Sprache und Gesellschaft wird meist über das Medium Sprechen bzw. mithilfe von Texten vermittelt. Verändern sich die sprachlichen Bedingungen einer Sprachgemeinschaft, z. B. durch Alphabetisierung oder durch die Einführung des Buchdrucks, so hat dies auch Auswirkungen auf die Sprache, da diese den neuen Anforderungen angepasst werden muss.

Vor allem beim Übergang von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit einer Sprache muss hier eingehakt werden, weil sich die Kommunikations- bzw. Produktionsbedingungen in diesem Fall grundlegend unterscheiden. Die Kompetenzen Sprechen und Schreiben müssen in einer Sprache bis zu einem gewissen Maß isoliert voneinander erlernt und trainiert werden; häufig besitzt ein Sprecher innerhalb einer Sprache verschiedene Niveaus in den jeweiligen Kompetenzen.

Kremnitz richtete den Blick zunächst auf die Faktoren Mündlichkeit vs. Schriftlichkeit:

„Mündlichkeit und Schriftlichkeit [sind] unterschiedliche Modalitäten sprachlichen Ausdrucks, die nur teilweise denselben Regeln unterliegen.“⁵⁴

Um diese Aussage zu veranschaulichen, muss zunächst auf die Faktoren Kontext, Situation und Redeuniversum zurückgegriffen werden. Coseriu fasste diese mithilfe des Terminus Umfeld zusammen; diese Umfeld er unterteilte er wiederum in mehrere Einzelfaktoren: Situation, Region, Kontext und Redeuniversum. Bei der „Situation geht es [...] um die Umstände und Beziehungen in Zeit und Raum, die durch das Sprechen selbst entstehen, durch die Tatsache, dass jemand mit jemandem an einer bestimmten Stelle im Raum und zu einem gewissen Zeitpunkt über etwas spricht.“⁵⁵

Demgegenüber ist der Kontext die Wirklichkeit, welche ein Zeichen umgibt; der Faktor Region wird in Zone, Bereich und Umgebung unterteilt, während unter dem Redeuniversum „das universelle System von Bedeutungen, zu dem ein Text gehört und durch das er seine Gültigkeit und seinen besonderen Sinn erhält“ zu verstehen ist.

Laut Coseriu lässt sich in folgende Unterpunkte gliedern: den einzelsprachlichen Kontext oder genauer gesagt „die Sprache selbst, in der gesprochen wird“; den Rede-Kontext bzw. „den Text selbst als „Umfeld“ eines jeden seiner Teile“ und den Außer-Rede-Kontext, „der durch alle nicht-sprachlichen Umstände konstituiert wird, die von den Sprechern entweder direkt wahrgenommen werden oder ihnen bekannt sind.

Der Außer-Rede-Kontext betrifft in vollem Ausmaß nur die gesprochene Sprache, während in der geschriebenen Sprache nicht alle Außer-Rede-Kontexte Anwendung finden.

Der wesentliche Unterschied zwischen den Phänomenen Mündlichkeit und Schriftlichkeit wird anhand der eben erläuterten Faktoren deutlich. Betrachten wir diese genauer, kommt zum Vorschein, dass vor allem außersprachliche Einflüsse wie die Erfindung des Buchdrucks zu nachhaltigen Veränderungen für die drei Ebenen

⁵⁴ KREMnitz (2004: 27)

⁵⁵ COSERIU (1994:126-128)

nach Coseriu führten: Wissen konnte von jenem Zeitpunkt an auf effiziente Art und Weise festgehalten werden, was zu einem bedeutenden Anstieg schriftlicher Texte führte; (historische) Einzelsprachen konnten auf systematische Art und Weise dokumentiert werden, was wiederum nach einer möglichst einheitlichen Verschriftlichung der betroffenen Sprache verlangte. Durch die (erstmalige) Kodifizierung einer Sprache und die Alphabetisierung ihrer Sprechergruppe lässt sich eine bedeutende Transformation der Gesellschaft beobachten: das Wissen ist plötzlich einem umfangreicheren Zielpublikum zugänglich; gleichzeitig ist dieses nun in der Lage Wissen und (Fach) Kenntnisse verschriftlichen. Natürlich handelt es sich zumindest in industrialisierten Ländern in Zeiten der allgemeinen Schulpflicht nicht mehr um eine erstmalige Alphabetisierung der Sprecher, zudem diese meist schriftsprachliche Kompetenzen in mindestens einer Sprache besitzen. Dementsprechend können bereits bekannte Techniken des Schreibens von einer auf (eine) weitere Sprache(n) übertragen werden.

3.5 Soziokulturelle Pluralität als Dimension der Diversität

Um Mehrsprachigkeit aus der pädagogischen Perspektive beleuchten zu können, stellt der anthropologische Zugang auf soziokulturelle und sprachliche Differenzen eine notwendige Voraussetzung dar.

Diversität im Sinne von kultureller, ethnischer und sprachlicher Differenzen wird heute aufgrund sozialer Rollenerwartungen und Zuschreibungen gesellschaftlich konstruiert und oft als problematisch gewertet. Dass Differenzen in der Gesellschaft meist ungünstig und kritisch wahrgenommen werden, entlädt sich auch auf unser Bildungssystem. Von dem Versprechen einer Chancengleichheit oder –Gerechtigkeit kann bei weitem noch nicht geredet werden, obwohl die heutigen Bildungssituationen von Mehrsprachigkeit und soziokulturellen Unterschieden geprägt ist. Zwei Fakten machen dies nach Allemann-Ghionda deutlich:

„♪ Zum einen haben die Lernenden heute fast nirgendwo die gleiche geographische Herkunft und sprachliche Sozialisation, [...]. Dem Kontakt mit ‚anderen‘ Sprachen und ‚fremden‘ Lebensweisen kann sich heute kaum jemand entziehen. Die soziale Durchmischung ist in der heutigen Zeit viel mehr als in früheren Epochen, auch als Folge und zugleich als mitbestimmender Faktor der Bildungsexpansion, eine

„normale“, von vielen akzeptierte, jedenfalls nicht rückgängig zu machende Tatsache. [...]

♪ Zum anderen sind die Bildungsinhalte zumindest in Westeuropa vor allem nach dem Zweiten Weltkrieg aufgrund verschiedener Prozesse immer weniger monokulturell und immer weniger national geworden. [...] Die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit ist der Grundgedanke, der viele Stellungnahmen europäischer Gremien inspiriert.“⁵⁶

Sowohl für die Entwicklung der Bildungssysteme als auch für die der Erziehungswissenschaft muss die immer weiter zunehmende Globalisierung und Multikulturalisierung der Bezugsrahmen für praktische und wissenschaftliche Anpassung werden, um nicht den Anschluss an die Realität zu verlieren. Das bisher nationale und monokulturell verortete Menschenbild muss in der pädagogischen Domäne sowie in anderen Disziplinen einem von Diversität gekennzeichnetem Menschenbild weichen.

Dazu ist es allerdings notwendig, die Forschungsergebnisse in Hinblick auf frühkindliche Zweisprachigkeit, deren Identitätsentwicklung und den bedeutenden Zusammenhang zwischen Bildungsniveau der Eltern und der Sprachenentwicklung bei den Kindern mit einzubeziehen und zu nutzen. Dass die Förderung der deutschen Sprache Priorität behält, wird nicht bezweifelt, jedoch darf nicht auf ihre Kosten die Förderung der mehrsprachigen und multikulturellen Erziehung vernachlässigt werden. Konsens sollte letztendlich eine interkulturelle Erziehung sein, die „eine zur Pluralität hin erweiterten Bildung für alle“

3.6 Sprachbewusstsein und Identität

Schlieben Lange definierte diesen Terminus, indem sie äußerte:

“Sprachbewusstsein Jeder Sprecher einer Sprache verfügt prinzipiell über ein Bewusstsein seiner sprachlichen Tätigkeit”.⁵⁷

Dieses Zitat zeigt uns, dass sich ein Sprecher auf metalinguistischer Ebene mit seiner Sprache/seinen Sprachen auseinandersetzen kann. Dabei können Überlegungen zu

⁵⁶ ALLEMANN-GHIOND (2006, 240)

⁵⁷ SCHLIEBEN LANGE (1991: 25)

den Varietäten und Unterschieden einer Sprache fallen, ebenso kann es sich um Bewertungen der bzw. Einstellungen zur Sprache handeln. Letztere beziehen sich nicht direkt auf die Sprache, sondern auf die Mitglieder einer Sprechergruppe; sie werden von sozialen, kulturellen, politischen und religiösen Aspekten beeinflusst. Einstellungen besitzen meist eine eigene Dynamik, außerdem kann es zwischen der Eigen- und der Außenwahrnehmung zu signifikanten Diskrepanzen kommen. Schlieben-Lange fragt sich in diesem Kontext, ob „man das Sprachbewusstsein [...] als «naiv» bezeichnen“ könne; dieses „naive Sprachbewusstsein“ stellt sie neben „ein «theoretisches», professionelles Sprachbewusstsein“⁵⁸. Während sich das erstgenannte Phänomen auf die Mitglieder einer Sprachgemeinschaft bezieht, besitzen die Verfasser von Grammatiken und Wörterbüchern ein „theoretisches Sprachbewusstsein“

Sprachbewusstsein manifestiert sich in Form von Bewertungen, die maßgeblich durch soziale Faktoren innerhalb einer Gesellschaft wie zum Beispiel ein Dominanzverhältnis zwischen zwei oder mehreren Sprachen in einem Gebiet geprägt sind; ferner können gesellschaftliche Wertungen emotionalen Wertungen gegenüberstehen. Zwischen dem Sprachbewusstsein und dem tatsächlichen Sprachgebrauch lassen sich häufig große Diskrepanzen beobachten, gleichzeitig üben gesellschaftliche und emotionale Bewertungen nachhaltigen Einfluss auf das Sprachverhalten aus: Während im Falle des rezeptiven Sprachverhaltens die Interkomprehensibilität zwischen verschiedenen Varietäten und Sprachen positiv oder negativ beeinflusst werden kann, kann aktives Sprachverhalten durch Faktoren wie Prestige oder Diskriminierung gefördert oder beeinträchtigt werden. .

Wenn man in diese Diskussion auch das Spannungsfeld „Sprachbewusstsein“ miteinbezieht, dann können wir diese Gedanken hinsichtlich der Begriffsbestimmung von Kremnitz machen⁵⁹:

Elemente wie Wissen, Bewertung und Bewusstsein also Ideologie fließen in diesem Kontext zusammen: Ein Sprecher versucht stets, empfangene Informationen mit seinen Erfahrungen und Bewertungen zu einer möglichst kohärenten Interpretation

⁵⁸ SCHLIEBEN LANGE (1991:26-110f)

⁵⁹ KREMNITZ (2008: 28f)

zu verbinden ,geschieht dies jedoch in einem Sprachgebiet, wo mehrere Varietäten aufeinandertreffen, ist eine solche Interpretation stets von Widersprüchen gekennzeichnet. Zudem sind Sprecher äußerst beeinflussbar, da sie im Falle neuer Kommunikationserfahrungen nur geringe Kriterien zur Beurteilung besitzen welche schnell durch neue Maßstäbe ersetzt werden können, zumal diese besser der Realität zu entsprechen scheinen. Auch können Sprecher durch offizielle oder private Vertreter manipuliert werden eine immer wieder zu beobachtende Vorgehensweise, seit Sprachen zu einem politischen Thema wurden. Dies zeigt, dass die Bewertungen von Sprecherseite zwar ein sehr wichtiger Faktor sind, aber nicht ausreichen, um Sprachen voneinander abzugrenzen. In vielen Fällen unterstützt das Vorhandensein einer einheitlichen Schriftsprache die Ansicht, dass es sich um eine eigenständige Sprache handelt.

Schlieben Lange verdeutlichte unter ausgeglichener oder anders gesagter Identität diese Auffassung:

Der Terminus Sprachbewusstsein verschmilzt in gewisser Weise mit dem Terminus Identität, da die Sprecher einer dominierten Sprache ihre Identität häufig über ihre Sprache definieren; sie sind sich der besonderen Sprachsituation also bewusst. Kommt eine Sprachgemeinschaft keiner politischen oder ökonomischen Gemeinschaft gleich, kann dieses Identitätsbewusstsein durch historische oder ideelle Faktoren bestimmt sein.

Kremnitz fügt zum Terminus Identität hinzu⁶⁰:

Hinsichtlich der Identität eines Individuums besteht ein sehr subtiles Gleichgewicht zwischen Kontinuität und Veränderung. In der Gesellschaft herrschen gewisse Identitäten Vorstellungen alles was mehr oder weniger den Richtlinien entspricht, gilt als akzeptabel bzw. normal; alles, was darüber hinaus geht, wird nicht oder schwer toleriert. Zu identitätsstiftenden Faktoren zählen unter anderem das Geschlecht, biologische Eigenschaften, das Religionsbekenntnis und eben auch die Sprache(n), die eine Person beherrscht. Natürlich lassen sich in diesem Kontext häufig Widersprüche beobachten. Identität kann nicht nur als individuelles, sondern

⁶⁰ KREMnitz (2004,S. 84-86-95)

auch als kollektives Moment bestehen; auch in diesem Fall kann es ebenso wie im Rahmen der individuellen Identität – zu signifikanten Diskrepanzen zwischen der Eigen- und der Außenwahrnehmung einer Gruppe kommen. Dies kann so weit gehen, dass eine Gruppe trotz starker kollektiver Identität von institutioneller (bzw. dominanter) Seite nicht wahrgenommen oder deren Existenz geleugnet wird.

Die Gruppenidentität bestimmenden Faktoren sind in erster Linie Sprache, staatliche und religiöse Zugehörigkeit. Diese können sich auf mehreren Ebenen äußern, so kann z. B. bei einer Kommunikationsgemeinschaft von einer räumlich sehr begrenzten Varietät ausgegangen werden.

Daher kommt es häufig zu Spannungen, auch weil seit der Entstehung des Nationalismus ein Nationalstaat mit einer Sprache und Kultur identifiziert wird (oder besser gesagt werden möchte); die Elemente Sprache und Kultur sollen so zu den (gruppen)identitätsstiftenden Faktoren werden. Bildungsinstitutionen wie die Schule üben an diesem Punkt große Macht aus, weil in ihr das gewollte Wissen verbreitet werden kann: z. B. die gesellschaftliche Abwertung einer dominierten Sprache im betroffenen Territorium oder das Leugnen ihrer Existenz. In zahlreichen Fällen verfügt eine Gruppe zwar über eine starke kollektive Identität, aber keine staatliche Autonomie; letztere ist notwendig, um eine selbstbestimmte Kommunikation garantieren zu können. Ferner unterliegen kollektive Identitäten Veränderungen, die durch interne oder externe Einflüsse bewirkt werden können die Macht (zur Manipulation) der Institutionen darf hier nicht unterschätzt werden; die Ideologisierung von Sprache scheint eine entscheidende Rolle für die Bestimmung und Selbstwahrnehmung von Identität zu spielen.

3.7 Die soziolinguistischen Besonderheiten der arabischen Sprache

تعلم لغة تكسب شعبا.

Lerne eine Sprache, du gewinnst ein Volk!

3.7.1 Diglossie im arabischen Sprachraum

Der Terminus „Diglossie“ (griech. *diglossía* Zweisprachigkeit) wurde im 19. Jahrhundert hinsichtlich der Sprachsituation in Griechenland geprägt und 1930 vom französischen Orientalisten William Marçais in Bezug auf die arabischsprachigen Länder verwendet, in denen die jeweiligen regionalen Varietäten des Arabischen (QA oder CA) neben dem Hocharabischen (SA) zu finden sind. Zusätzlich zum griechischen und arabischen Sprachraum dehnte der amerikanische Linguist und Arabist Charles A. Ferguson das Konzept von Zweisprachigkeit auch auf das Schweizerdeutsche aus. Mit Diglossie bezeichnete er in seinem im Jahr 1959 veröffentlichten Aufsatz „Diglossia“ eine relativ stabile Sprachsituation, bei der es eine klare funktionale Differenzierung zwischen zwei eng verwandten Sprachvarietäten gibt.

Anders formuliert: Jeder Sprecher einer diglossischen Sprachgemeinschaft⁶¹ verfüge über zwei (selten auch mehr) Varietäten oder Sprachen, verwende aber die eine oder die andere nur in bestimmten Situationen. So wird die sogenannte *low variety* in informellen und intimen sozialen Bereichen gebraucht, wie z.B. in familiären Alltagsgesprächen, während die *high variety* in formellen Kommunikationssituationen, wie etwa im Beruf oder bei Amtsgängen, eine größere Rolle spielt.

Abbildung 2 zeigt den Gebrauch von *low* und *high variety* in unterschiedlichen Kontexten.

⁶¹ Für Sprachgemeinschaft bzw. *speech community* gibt es innerhalb der Ethnographie der Kommunikation und Soziolinguistik zahlreiche Definitionen. Zu Lyons allgemeiner Bezeichnung von Sprachgemeinschaft als „all people who use a given language or dialect“ (Lyons, 1970:326) fügte Fishman hinzu, dass die Sprecher der betreffenden Sprache „the norms for its appropriate use“ kennen würden (Fishman, 1971:28). Später bot Labov eine detaillierte Definition an, die sich auf die sprachliche Produktion, gesellschaftliche Wahrnehmung und Einschätzung fokussiert. So charakterisiert sich eine *speech community* durch die „participation in a set of shared norms; these norms may be observed in overt types of evaluative behavior, and by the uniformity of abstract patterns of variation (...)“ (Labov, 1972:121). Damit nehmen wir an, dass die Mitglieder einer *speech community* nicht nur das gleiche Sprachenrepertoire und die dazugehörigen Varietäten teilen, sondern auch die Normen für deren richtige Anwendung.

Situativer Kontext	H (SA)	L (QA)
Predigt in der Kirche bzw. Moschee	✓	
Persönliches Schreiben		✓
Politische Rede	✓	
Vorlesung, Seminar	✓	
Gespräch mit Familie, Freunden, Kollegen		✓
Nachrichtensendung, Zeitungen, Zeitschriften	✓	
Radioseifenopern		✓
Dichtung	✓	
Volksliteratur		✓

Abbildung 2 : Fergusons Diglossiemodell im arabischen Sprachraum⁶²

Die Bezeichnungen *low* und *high* spiegeln den Status der Sprachvarianten innerhalb der *speech community* wider: L ist oft negativ konnotiert und der Standardsprache untergeordnet, während H als die prestigeträchtige Variante der Kultur, des Erbes und oft auch der Religion betrachtet wird. Einen Hinweis darauf geben die auf Arabisch vorhandenen unterschiedlichen Bezeichnungen für Dialekt, die eine Art von Geringschätzung implizieren: (1) *‘ammīya* bedeutet wörtlich „üblich“, „gewöhnlich“ oder gar „vulgär“, im Sinne von Sprache des gewöhnlichen Volks (*al-‘amma*); (2) weitere Namen sind *sūqīya*, „Marktsprache“ oder *munḥarifa*, „die Abweichende“. In den meisten frühen Texten werden die Dialektformen als Ergebnis einer „Korruption“ (*fasād*) der „reinen und guten“ Hochsprache (*al-luḡaal-fu ṣḥa*) sowie als Kommunikationsmittel unter ungebildeten und einfachen Menschen beschrieben.

Fergusons Diglossie-Konzept beschränkt sich nicht auf die unterschiedlichen Funktionen der Sprachvarianten, sondern schließt auch andere Faktoren ein:

- (1) den ungleichen Beitrag von H und L zum literarischen Erbe und zur schriftlichen Tradition;
- (2) die daraus resultierende ungleichartige Wertschätzung, welche SA als Sprache der alten Dichtung und vor allem als Sprache des Korans zukommt;

⁶² Ferguson, Charles F. (1959: 325-340)

- (3) den Spracherwerbsprozess, bei dem der Arabischmuttersprachler QA als erste Varietät aufnimmt und SA später in einem formalen Bildungskontext lernt;
- (4) die Standardisierung der Hochsprache durch eine lange Tradition von normativen und deskriptiven Studien, welche sich in Grammatikbüchern, Wörterbüchern und Abhandlungen über Stil, Aussprache oder ähnliches entwickelte;
- (5) die kommunikative Spannung, die zwischen H und L in der Anwendung einer unkodifizierten Zwischensprache entsteht, der sogenannten *al- luḡa al -wusṭā*, welche in semi-formalen oder interdialektalen Situationen auftritt.

Die Diglossie muss von zwei anderen Sprachphänomenen unterschieden werden. Einerseits vom “Bilingualismus“ (*al- tanā`īya al-luḡawiyya*) da es sich bei Hochsprache und Mundarten um zwei unterschiedliche Varietäten einer einzigen Sprache handelt und sie deshalb denselben Ursprung besitzen.

وجود لغتين مستقلتين (من أرومتين مختلفتين) تعيشان جنباً إلى جنب في مجتمع واحد ويستطيع الكثير من أبنائه استعمالها معاً وبشكل اعتيادي في التواصل اليومي

3.8 Soziolinguistik und Sprachkontaktforschung

Die Kontaktlinguistik hat, glaubt man Goebel u.a. (1996, XXXV), noch nicht die konzeptuelle, methodische und sachliche Kohärenz der Soziolinguistik und Psycholinguistik erreicht. Gleichzeitig ist aber auch klar, dass die Soziolinguistik bestimmte Selbstbegrenzungen akzeptiert hat, die insbesondere den soziologischen Anteil betreffen. Dies stellt auch Bernstein, einer der Gründungsväter der Soziolinguistik in den 60er Jahren fest, wenn er sagt: *“The ‘socio’ of sociolinguistics seems to be very narrowly focused, selected more by the requirements of linguistics than developed by the requirements of sociology.”*⁶³ Diese Enge, die insbesondere auf die Anbindung der Soziolinguistik Labovs an den amerikanischen Funktionalismus und seine zunehmende Konzentration auf relativ traditionelle Probleme der (sozialen) Dialektologie und des Sprachwandels⁶⁴ zurückzuführen ist,

⁶³ BERNSTEIN (1996: 144 f.)

⁶⁴ Vgl. z.B. LABOV (1994 und 2001)

lässt die Kohärenz der so eingeeengten Disziplin eher als einen Mangel denn als eine Tugend erscheinen. Aber auch linguistisch verhält sich die Soziolinguistik eher konservativ. So wurden semantische und kognitive Aspekte, die in den 80er und 90er Jahren in der theoretischen Diskussion in den Vordergrund traten, in der Soziolinguistik nur wenig berücksichtigt. Im Grunde haben Soziolinguistik und Kontaktlinguistik dieselben Probleme: einerseits die Integration von sich schnell entwickelnden Konzepten in einer Reihe von Nachbardisziplinen und andererseits die Herausbildung eines eigenständigen (und relativ stabilen) Kerns von Problemstellungen und Methoden.⁶⁵

Da seit Weinreich (1953) die Kontaktlinguistik interne sprachliche Prozesse und externe (soziale, ökonomische, politische) Prozesse zu integrieren sucht, bleibt die Trennung zur Soziolinguistik unscharf. Insbesondere eine Soziolinguistik, welche soziologische und

sozialpsychologische Fragestellungen systematischer berücksichtigt, werden sich methodisch und theoretisch kaum noch von der Kontaktlinguistik unterscheiden. Es bleibt ein Unterschied des Schwerpunkts: Viele kontaktlinguistische Fragestellungen (nicht alle) sind eher global im geographischen und historischen Sinne⁶⁶

Eine Soziolinguistik, die sich eher als Soziologie der Sprache versteht, wird aber gerade diese Fragestellungen als zentral ansehen. Prinzipiell erscheint die Abgrenzung von Soziolinguistik und Sprachkontaktforschung als ebenso arbiträr wie die vieler anderer disziplinärer „Herrschaftsfelder“.⁶⁷ Im Folgenden werde ich die klassischen Problemfelder der Sprachkontaktforschung aus einer soziolinguistischen Perspektive behandeln, ohne dabei aber das Profil der Kontaktlinguistik verändern zu wollen.

⁶⁵ HandbuchtartSoziolinguistik und Sprachkontaktneu.doc 4 VON 25

⁶⁶ (vgl. die Probleme der Lingue franche, der Pidgin- und Kreolsprachen, des Sprachwechsels, Sprachverlusts, Sprachtodes, die Bereiche der Sprachpolitik, des Sprachkonfliktes und der Sprache als Wirtschafts- oder Marktfaktor).

⁶⁷ Vgl. auch BECHERT und WILDGEN (1991)

4. Begriffliche Erläuterungen

4.1. Sprache

Die Sprache gilt als wesentliches Kommunikationsmittel zwischen den Menschen, dieser Begriff wurde stets von Wissenschaftlern behandelt. De Saussure vertritt beispielsweise diese Auffassung über Sprache:

„Für uns fließt sie keineswegs mit der menschlichen Rede zusammen; sie ist nur ein bestimmter, allerdings wesentlicher Teil davon. Sie ist zu gleicher Zeit ein soziales Produkt der Fähigkeit zu menschlicher Rede und ein Ineinandergreifen notwendiger Konventionen, welche die soziale Körperschaft getroffen hat, um die Ausübung dieser Fähigkeit durch die Individuen zu ermöglichen.“⁶⁸

Sprache ist nach Chomsky ein von Sprechern beherrschtes Regelsystem, bei dem von einer Anzahl endlicher Mittel durch entsprechende Verknüpfungen unendlicher Gebrauch gemacht werden kann. Und: Sprache ist kein statisches System, aus dem die Sprecher Teile herausuchen und miteinander verknüpfen. Sie ist vielmehr ein dynamisches System, das von den Menschen entwickelt wurde und ständig weiterentwickelt wird.⁶⁹

4.2 Muttersprache

Die Muttersprache ist die Sprache, die ein Kind von seiner Mutter lernt.⁷⁰ Diese Definition ist nicht immer zutreffend, da nicht jedes Kind von seiner Mutter aufgezogen wird und seine Sprache auch von anderen Bezugspersonen wie dem Vater, Großeltern usw. erlernen kann. Allerdings wird die Muttersprache immer innerhalb der Familie erworben. Eine bessere Definition stammt von Kruse:

„Die Muttersprache ist die Sprache, die ein Kind von seinen Eltern oder Personen in ähnlicher Rolle als Teil des Aufwachsens und der kindlichen Entwicklung auf

⁶⁸ DE SAUSSURE (2001:11)

⁶⁹ CHOMSKY, Noam: Aspekte der Syntax-Theorie (orig.1956) Frankfurt am Main: Suhrkamp. In: MERTEN, Stephan: Wie man Sprache(n) lernt- Eine Einführung in die Grundlagen der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung mit Beispielen für das Unterrichtsfach Deutsch. Peter lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 1997, S. 55

⁷⁰ Vgl. KIELHÖFFER/JONEKEIT (1998: 18)

ungesteuerte, `natürliche‘ Weise erlernt.“⁷¹

Laut Bloomfield ist die Muttersprache immer die Erstsprache eines Menschen:

“The firstlanguage a human being learns to speak is his native language; he is a native speaker of this language”⁷² Aber auch diese Definition ist nicht immer richtig, da die Muttersprache nicht immer mit der Erstsprache gleichgesetzt werden kann. Dies gilt etwa für im Inland geborene Einwandererkinder oder für Kinder, deren Muttersprache im Land als Minderheitensprache gilt und die im öffentlichen Leben eine andere Sprache verwenden.

In diesen Fällen kann sich die Staatssprache des Landes zur Erstsprache entwickeln. Die Sprache ist nach Chomsky ein beherrschtes Regelsystem; im Vergleich dazu ist sie nach Edmondson/ House ein Zeichensystem. Die letzten Autoren verstehen unter diesem Begriff das Folgende:

„Eine Sprache verstehen wir als Zeichensystem, das zur Kommunikation verwendet wird. Weitere Differenzierungen sind natürlich nötig, bevor wir den Begriff “Sprache” so definieren, dass er unserem Alltagsverständnis von „Fremdsprachen und Computersprachen auszuschließen.“⁷³

Es werden durchaus bestimmte Modelle von Edmondson/ House über Sprache diskutiert. Die Autoren machen uns darauf aufmerksam, dass es einen Unterschied zwischen künstlichen und natürlichen Sprachen gibt. Sie betonen:

„Die kritische Frage bei dieser Unterscheidung ist wahrscheinlich, ob Menschen von Geburt an die jeweilige Sprache erlernen. Dies trifft zum Beispiel bislang nicht für Computersprachen wie BASIC oder PASCAL zu. Andererseits dürfte Esperanto an sich eine “künstliche” Sprache sein, in diesem Sinne, dass sie von Menschen konzipiert und eingesetzt wurde. Es gibt jedoch sehr wohl “native- speakers” des Esperanto, nämlich Kinder, die von Geburt an diese Sprache erlernen. [...] Ferner gelten nach diesen Kriterien auch Kreolsprachen als “natürliche” Sprachen, Pidgin sprachen dagegen nicht, (Pidgin sprachen sind “Mischsprachen”, die sich entwickeln,

⁷¹ KRUSE (2012: 14)

⁷² BLOOMFIELD (1965: 43)

⁷³ Vgl. KRUSE (2012: 14) EDMONSON/ HOUSE (2000: 09)

wenn Sprecher verschiedener Sprachen häufig miteinander in Kontakt kommen.)⁷⁴

Harden spricht davon, dass „wir ständig von Sprache umgeben sind, benutzen sie, ohne groß darüber nachzudenken, was wir da genau tun. Ja, selbst wenn wir dazu aufgefordert werden, haben wir Schwierigkeiten, uns dem Sachverhalt zu nähern. Sprache ist eben da und sie funktioniert in aller Regel auch, ohne dass man sich tiefer mit ihr beschäftigt.“⁷⁵

Im Hinblick auf Sprachenlernen schrieb Wode folgendes:

„Besonders wichtig ist zu verstehen, dass Kinder und Erwachsene sich ihre Sprachen eigenständig aus der Sprache ihrer Umgebung erschließen können, dass das Erlernen mehrerer Sprachen das Natürlichste von der Welt ist und dass Sprachenlernengewissermaßen als (Neben) Produkt der Sozialisation und der kognitiven Bewältigung der Umwelt weitgehend unbewusst mit erfolgt.“⁷⁶

Sicherlich ist Sprache stets ein (labiles) Produkt der Vorausgegangenen Entwicklungen, aber diese sind ihrerseits wieder Ergebnis einer kontinuierlichen und vergleichenden Interpretation (Analogie!), so dass es weder zu unverständenen und blinden noch zu vorprogrammierten und zielgerichteten Entwicklungen kommt.

Maley/Duff formulierten in ihrem Buch „Szenarisches Spiel und freies Sprechen im Fremdsprachenunterricht- Grundlagen und Modelle für die Unterrichtspraxis.“ einen reizvollen Abschnitt über die Realität der Sprache und was sie im täglichen Leben des Menschen bedeutet:

„Die Menschen, mit denen wir tagtäglich sprechen, sind keine ausdruckslosen Puppen mit Allerweltsnamen wie Brown oder Müller, die nur sagen, was jeder sowieso schon weiß, und deren Meinungen man weder zustimmen noch widersprechen kann. Die Menschen, denen wir begegnen, sind geschäftig, reizbar, sie haben Sorgen, sind aufgeregt, müde oder haben Kopfschmerzen; es juckt sie unter den Armen, sie haben Mundgeruch, eine feuchte Aussprache, sie sind voller Spitzfindigkeiten, haben bestimmte Manieren oder einen speziellen Tick, sie

⁷⁴ EDMONDSON/ HOUSE (2000, S. 09)

⁷⁵ HARDEN (2006: 11)

⁷⁶ WODE, Henning: Lernen in der Fremdsprache- Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht. Forum Sprache. 1. Aufl., Max Hueber Verlag. D-85737 Ismaning 1995, S.19

sprechen zu langsam oder zu schnell, wiederholen sich oder verlieren den Faden. Sie müssen nicht unbedingt interessant sein, aber sie sind gegenwärtig. Und wir sind es auch.“⁷⁷

Rohde präzisierte diese Angaben, dass Muttersprache eine bestimmte Entstehungstheorie aus mittellateinischer Tradition ist.

Er führt dazu aus:

„Auch für „Muttersprache“ gibt es eine Entstehungstheorie aus mittellateinischer gelehrter Tradition. Wenn man will, könnte man sagen, dass die lateinisch schreibenden Patres die ungeformte Sprache der Latein als «Lingua materna» charakterisierten.“⁷⁸

In diesem Zusammenhang wollten wir kurz die Ansicht von Ahlzweig im Vergleich zur Definition von Rohde zum Begriff Lingua materna darstellen:

„Lingua materna ist eine mittellateinische Bildung, die die Sprache des ungebildeten Volkes im Gegensatz zur Gelehrtensprache, dem Latein, bezeichnet; diese Fügung ist offensichtlich seit dem 12. Jahrhundert in ganz Europa verbreitet, die ersten volkssprachlichen Übernahmen finden sich in Italien bei Dante und Perolto, dann aber bald auch in den anderen europäischen Volkssprachen; im Mittellateinischen wie in den Volkssprachen konkurriert diese Bezeichnung mit lingua nativa, lingua vernacula, lingua rustica oder lingua barbarica bzw. positiv gewendet mit lingua nostra.“⁷⁹

Ganz allgemein betont Wode mit Verweis auf den Terminus „Muttersprache“, dass dieser in der Vergangenheit auf unterschiedliche Weise verwendet wurde, z. B. für die als erste gelernte Sprache, für die mit den stärksten emotionalen Bedingungen, für die am besten beherrschte, für die, in der man träumt oder denkt oder für die der Familie,

⁷⁷ MALEY/DUFF(1985, S. 8 u. 9)

⁷⁸ ROHDE, Wolfgang: Muttersprache und Muttersprache: Standardisierung im Deutschen und Expansion. In: HENTSCHEL, G. (Hrsg.): Über Muttersprachen und Vaterländer – Zur Entwicklung von Standardsprachen und Nationen in Europa. Peter lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 1997, S. 103- 130, S. 103

⁷⁹ AHLZWEIG, Claus: Muttersprache- Vaterland. Die deutsche Nation und ihre Sprache. Wesdeutscher Verlag GmbH. Opladen 1994, S. 29

in der man aufwächst.⁸⁰

KRUMM schließt seine Bemerkungen zur Muttersprache folgendermaßen:

„Muttersprache signalisiert in unserer Gesellschaft positiv die der Familie und insbesondere den Müttern zugeschriebene Funktion als erste Sozialisationsinstanz: Mit der Muttersprache entwickeln Kinder ihre eigene Persönlichkeit, ihr Selbstbewusstsein und ihr Zugehörigkeitsgefühl zur Familie. Das gilt keineswegs nur für die familiäre Sozialisation, sondern ebenso für die soziokulturelle, sind es doch die Erstsprachen, mit denen der Mensch auch in die Gesellschaft, in erste Welt- und Wertvorstellungen hineinwächst.“⁸¹

Unter dem Begriff „Muttersprache“ versteht man also die Sprache, die im engen Umgang mit der Mutter oder mit einer anderen Bezugsperson erworben wird. Wenn man später aus verschiedenen Gründen eine zweite oder dritte Sprache erwirbt, die im Beruf oder auch im täglichen Leben häufiger als die Muttersprache verwendet wird, bleibt trotzdem die zuerst erworbene Sprache die Muttersprache. Manchmal tritt der Fall auf, dass bei einer Person die „Muttersprache“ eine andere ist als die Sprache ihrer Mutter. Deshalb wird der Begriff „Muttersprache“ durch den Begriff „Erstsprache“ ersetzt.⁸²

Andere weisen darauf hin, dass der Ausdruck „Muttersprache“ Definition oder quasi Bedeutungsprobleme mit sich birgt, denn „Der –sprechende- Ausdruck Muttersprache ist dagegen ein problematischer Begriff: Er hat mehrere verwandte Bedeutungen, er ist polysem und trägt außerdem verschiedene Konnotationen. Laien meinen mit Muttersprache die erste Sprache eines Menschen, nämlich die eine Sprache, in der er zu sprechen und zu denken gelernt hat und die er am besten beherrscht. Solche Einstellungen richten sich oft gegen frühe Mehrsprachigkeit. Mit dem Begriff Muttersprache konnotiert wird vielfach, Muttersprache sei das Pendant zu Vaterland, jeder Mensch besitze natürlicherweise genau eine Muttersprache und

⁸⁰ WODE, Henning: Lernen in der Fremdsprache- Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht. ForumSprache. 1. Aufl., Max Hueber Verlag. D-85737 Ismaning 1995, S. 24

⁸¹ KRUMM, H.- J.: Die Förderung der Muttersprachen von Migrantinnen als Bestandteil einer glaubwürdigen Mehrsprachigkeitspolitik in Österreich. In: ÖDaF- Mitteilungen: Mehrsprachigkeit. Österreich H. 2/2008. S.7-15, S. 7

⁸² HERRMANN (2003: 31 u. 32)

ein Vaterland.“⁸³

4.3 Erstsprache

In der Erstsprache erfolgt die Erstsozialisierung eines Kindes bis zum Abschluss des ungesteuerten Spracherwerbs.

Diese Definition folgt dem chronologischen Ansatz, laut dem die Erstsprache die erste erworbene Sprache ist. Sie ist die erste Sprache, die ein Mensch von Geburt an natürlich und ungesteuert erwirbt. Dabei ist es nicht von Bedeutung, von wem ein Kind seine Erstsprache erlernt⁸⁴. Die Erstsprache ist die Sprache der Umgebung, in der ein Kind aufwächst. Die Familie kann ein Teil dieser Umgebung sein, muss es aber nicht. So sprechen etwa Migrantenkinder zu Hause meist eine andere Sprache als in der Schule. Der Erwerb der Erstsprache ist bis zum fünften Lebensjahr zum größten Teil abgeschlossen. Die Beherrschung der Erstsprache gilt als Voraussetzung für den Erwerb einer Zweitsprache.

Der zweite Ansatz greift die Theorie der Sprachdominanz auf. Die Erstsprache ist normalerweise die starke Sprache eines Menschen. Diese Sprache wird von ihm am besten beherrscht und er kann in ihr am besten kommunizieren⁸⁵

4.4 Zweitsprache

Die Zweitsprache ist die Sprache, die nach der Erstsprache erworben wird. Jede Zweitsprache wird auf Basis einer Erstsprache erlernt, wobei auf den bereits vorhandenen Sprachkenntnissen aufgebaut wird. Der Zweitspracherwerb erfolgt etwa ab dem fünften Lebensjahr und kann sowohl im Kinder- als auch im Erwachsenenalter erfolgen. Die Zweitsprache wird wie die Erstsprache auf natürliche Art und Weise erlernt. Dies kann etwa durch Familienmitglieder oder die Sprachgemeinschaft, in der die Person lebt, geschehen. Die Zweitsprache dient als Kommunikations- und Verständigungsmittel im Alltag und ist essenziell für das

⁸³ OOMEN- WELKE, I. : Muttersprachen- und Fremdsprachenunterricht. In: BAUSCH, K.- R./ CHRIST, H./KRUMM, H.- J.: Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. A. Francke Verlag Tübingen und Basel 2003, S. 145- 151, S. 145

⁸⁴ Vgl. BOHNE (2010: 34)

⁸⁵ Vgl. LÜTKE (2011: 25)

Leben in der Gesellschaft. Da die Sprache häufig verwendet werden muss, gestaltet sich der Erwerb der Zweitsprache als zwingend notwendig.⁸⁶

4.5 Fremdsprache

Die Fremdsprache wird gesteuert erworben. Der Erwerb erfolgt mit Hilfe von Lehrmaterialien im Unterricht und ist an Institutionen, wie Sprachinstitute, Schulen und Universitäten, gebunden. Die Fremdsprache wird in Ländern gelehrt, in denen sie nicht die Umgebungssprache ist. Sie wird meist in internationalen Kontexten verwendet. Die Fremdsprache wird nicht sehr häufig verwendet, "da nur im Urlaub oder für den Beruf eine Notwendigkeit dazu besteht"⁸⁷. Sollte die Fremdsprache "zu einer Notwendigkeit im Alltag werden, kann sie sich zur Zweitsprache entwickeln"⁸⁸

5. Bilingualismus

Beim Bilingualismus handelt es sich um ein interdisziplinäres Gebiet. Er ist Untersuchungsgegenstand verschiedener Disziplinen, wobei jede von einem anderen Standpunkt ausgeht bzw. sich auf einen anderen Aspekt des Bilingualismus konzentriert.

Dies ist auch der Grund dafür, weshalb es keine einheitliche Definition des Begriffes Bilingualismus gibt und sich Forscher immer wieder damit auseinandersetzen. Auch die Begrifflichkeiten sind nicht eindeutig geklärt: Während die einen Termini wie Biligualität, Bilingualismus, Zweisprachigkeit und manchmal auch Mehrsprachigkeit und Multilingualismus synonym verwenden, versuchen sich andere an klar abgegrenzten Definitionen der einzelnen Begriffe. In dieser Arbeit werden ausschließlich die gebräuchlicheren Begriffe Zweisprachigkeit und Bilingualismus verwendet. Die beiden Termini werden synonym benutzt, genauso wie die damit verwandten Substantive und Adjektive.

Der Begriff Bilingualismus umfasst eine ganze Reihe von verschiedenen Definitionen und Konzepten. Eine erste Einteilung erfolgt in den gesellschaftlichen Bilingualismus und in den individuellen Bilingualismus.

⁸⁶ Vgl. EDMONDSON/HOUSE (1993: 9)

⁸⁷ Vgl. KRUSE (2012: 15)

⁸⁸ Vgl. BOHNE (2010: 36).

5.1 Begriffsdefinition

Die einfachste Definition von Bilingualismus wäre: Jemand der bilingual ist, ist jemand, der zwei Sprachen spricht⁸⁹. Wenn das nur so einfach wäre. WissenschaftlerInnen haben keine gemeinsame Definition von Bilingualismus oder Zweisprachigkeit, denn wer sollte feststellen, wie viel von einer Sprache beherrscht werden muss, um bilingual zu sein?

In der Diskussion um die Definition von Bilingualismus bzw. Zweisprachigkeit gehen die Meinungen und Ansätze weit auseinander. In der Fachliteratur wird zwischen Bilingualität und Bilingualismus unterschieden. Während Bilingualität die Zweisprachigkeit eines Individuums bezeichnet, so bezieht sich der Begriff des Bilingualismus auf die Zweisprachigkeit einer Gesellschaft.⁹⁰

Einerseits werden Individuen als bilingual bezeichnet, wenn sie sich in einer fremden Sprache vollständig und sinnvoll äußern können. Andererseits werden Bilinguale dadurch definiert, dass sie eine fremde Sprache perfekt beherrschen und ihre sprachlichen Äußerungen denen eines Muttersprachlers entsprechen. Da diese Positionen zwei Extreme widerspiegeln und sich der Begriff der Bilingualität zwischen diesen Extremen bewegt, hat Apeltauer vorgeschlagen den Begriff wie folgt zu definieren:

„Zweisprachigkeit ist die Fähigkeit zum alternierenden Gebrauch zweier Sprachen.“

⁹¹

Diese allgemeine Definition zeigt jedoch nicht auf, dass Bilingualismus individuell zu betrachten ist, da es verschiedene Formen von Zweisprachigkeit gibt. Karajoli und Nehr unterscheiden folgendermaßen zwischen Bilingualität und Bilingualismus:

„Bilingualität kennzeichnet eine freiwillige individuelle Bereicherung im Sinne einer elitären Zweisprachigkeit. Bilingualismus ist ein soziales Phänomen hat dagegen das Merkmal der Unfreiwilligkeit und in Abhängigkeit von der Funktionsverteilung der Sprachen in zwei- oder mehrsprachigen Gesellschaften eine unterschiedliche Stabilität.“⁹²

⁸⁹ Vgl. BAKER/ PRYS Jones (1998:2)

⁹⁰ Vgl. KARAJOLI/NEHR (1996: 1193)

⁹¹ APELTAUER(2001: 628)

⁹² KARAJOLI/NEHR (1996: 1193)

Es gibt einen Boom von Definitionen in Bezug auf die Mehrsprachigkeit, auf dieser Basis beschreibt der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen diesen Terminus folgendermaßen im Detail:

„In den letzten Jahren hat das Konzept der Mehrsprachigkeit im Ansatz des Europarats zum Sprachenlernen an Bedeutung gewonnen. ‚Mehrsprachigkeit‘ unterscheidet sich von ‚Vielsprachigkeit‘, also der Kenntnis einer Anzahl von Sprachen oder der Koexistenz verschiedener Sprachen in einer bestimmten Gesellschaft. [...] Mehrsprachigkeit jedoch betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt).“⁹³

Dieser Komplexität des Problems tragen nun andere Ansätze von De Cillia, Krumm und Wodak Rechnung, sie schließen deren Bemerkungen über den Begriff „die Vielsprachigkeit der Gesellschaft“ wie folgt:

„Wir legen uns die Vielsprachigkeit der Gesellschaft wie der Individuen bestenfalls bilingual zurecht: auch in den Wissenschaften scheinen Sprachmischungen tabu und Vielsprachigkeit als viel Komplex, so dass Situationen und Personen, in denen sich mehrere Sprachen mischen, bislang kaum Gegenstand systematischer Forschung sind.“⁹⁴

Bilingualismus zu untersuchen ist eine sehr differenzierte Aufgabe. Viele wissenschaftliche Aspekte müssen in die Untersuchung und das Verständnis von Bilingualismus mit einbezogen werden, wie das auch Butler und Hakuta beschreiben:

„(...) bilingualism is a complex psychological and socio-cultural linguistic behavior and has multi-dimensional aspects” ⁹⁵

In dieser Arbeit wird Bilingualismus nach der Definition von Butler und Hakuta folgendermaßen verstanden:

⁹³ Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (2001:17)

⁹⁴ DE CILLIA, R./ KRUMM, H.-J./ WODAK, R. (Hg.): Die Kosten der Mehrsprachigkeit- Globalisierung und Sprachliche Vielfalt. Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Wien 2003, S. 7

⁹⁵ BUTLER, Hakuta (2004: 115).

“Bilinguals are individuals or groups of people who obtain communicative skills, with various degrees of proficiency, in oral and/or written forms, in order to interact with speakers of one or more languages in a given society”⁹⁶

Um Bilingualismus genauer zu beschreiben, ist auch eine Unterscheidung hinsichtlich des Faktors zu treffen, ob Bilingualismus bei einem Individuum oder in einer Gruppe auftritt. „ (...) *it is valuable to make an initial distinction between bilingualism and multilingualism as an individual characteristic, and bilingualism and multilingualism in a social group, community, region or country*”⁹⁷

In der wissenschaftlichen Diskussion gibt es keine einheitliche Definition von Mehrsprachigkeit. Mehrsprachigkeit bedeutet in dieser Perspektive die Fähigkeit zum handelnden Umgang in und mit mehr als einer Sprache. Darunter sind rezeptive Fähigkeiten im Bereich des Hörverstehens oder des Lesens ebenso gefasst wie produktive Fähigkeiten in unterschiedlichen Teilbereichen des sprachlichen Handelns.

Die Autorin Sarter konzentrierte daraufhin in ihrem Buch betitelt mit: Einführung in die Fremdsprachendidaktik, die Aufmerksamkeit auf Mehrsprachigkeit und deren Dimensionen, sie führte weiter an:

„Seit einigen Jahren bereits wird für die Bürger Europas Mehrsprachigkeit als Voraussetzung für das weitere Zusammenwachsen, für Mobilität und interkulturelles Verstehen gefordert. Soll dieses Anliegen in den Schulen mit Erfolg umgesetzt werden, so sind die vorhandenen Voraussetzungen dahingehend zu prüfen, inwieweit sie das Ziel, mehrsprachige Schülerinnen und Schüler auszubilden, unterstützen oder ihm entgegenstehen. Dem muss allerdings eine Auseinandersetzung mit dem Begriff „Mehrsprachigkeit“ vorausgehen. Denn Mehrsprachigkeit ist mehr als die Addition zweier oder mehrerer Sprachen.“⁹⁸

Weinreich definiert den Begriff Bilingualismus wie folgt: " Zwei oder mehr Sprachen (werden) als miteinander in Kontakt stehend bezeichnet, wenn sie von ein und denselben Personen abwechselnd gebraucht werden. Die die Sprachen

⁹⁶ BUTLER/ HAKUTA: (2004:115).

⁹⁷ BAKER: (2011:2).

⁹⁸ SARTER (2006: 12)

gebrauchenden Individuen sind somit der Ort, an dem der Kontakt stattfindet. Die Praxis, abwechselnd zwei Sprachen zu gebrauchen, soll Zweisprachigkeit heißen, die an solcher Praxis beteiligten Personen werden zweisprachig genannt."⁹⁹

Ausgehend von der obigen Definition von Weinreich behauptet Dittmar, dass diese Definition aus der Psycholinguistik stamme und sich auf das "Innenleben der Individuen"¹⁰⁰ beziehe Dittmar. In einer weiteren Definition, ausgehend vom Individuum, kommt Veith zu folgendem Schluss: "Bilingualismus ist die Verwendung von Zwei Sprachen durch den gleichen Sprachträger"¹⁰¹

Den funktionalen Aspekt des Bilingualismus erklärt Spolsky, basierend auf dem Individuum, wie folgt:

*"While it is the case that even speakers of a single language (putative monolinguals) control various styles and levels of that language, it is very common that people develop some knowledge and ability in a second language and so become bilingual. The simplest definition of a bilingual is a person who has some functional ability in a second language."*¹⁰²

Wie aktuell das Thema „Mehrsprachigkeit“ ist, spiegelt auch die Sprachpolitik in Europa wider, die sich einerseits in der Anerkennung von Minderheitensprachen äußert, andererseits durch die Norderweiterung der EU, aber auch in der Veränderung des Sprachengewichtes durch die Öffnung des Ostens neue Perspektiven gewinnt. Hinzu kommt das zunehmende Interesse der politischen Instanzen an Sprache und Kultur (was sich konkret in einer enormen Ausweitung des Budgets der EU für derartige Belange ausdrückt). Obgleich diese Tatsache aus dem Blickwinkel der Linguistik als positives Faktum erscheint, empfinden die mehrsprachigen Sprecher ihre Situation nicht immer als Chance, was dazu führen kann, dass sie eine (d. h. ihre angestammte) Sprache aufgeben zugunsten der prestigeträchtigeren Varietät, die gleichzeitig mit sozialem Aufstieg verbunden wird.¹⁰³

Mehrsprachigkeit ist vielleicht eher mit performativen Begriffen wie Sprachhabitus

⁹⁹ WEINREICH (1977: 15) zit. nach Dittmar (1977:42)

¹⁰⁰ DITTMAR (1977:42)

¹⁰¹ Vgl. VEITH (2002: 200)

¹⁰² SPOLSKY (1998: 45)

¹⁰³ EICHSTÄTT, HELFERICH/ RIEHL (1994: 1)

und Sprachrepertoire zu erfassen. Man wächst auf in einer mehrsprachigen Welt, mit dem Klang vieler Sprachen im Ohr. Die Andersartigkeit der Sprachen ist nicht Fremdheit. Man lernt früh, mit Sprachen zu spielen. Mehrsprachigkeit wäre mit einer musikalischen Metapher zu umschreiben: Die Fähigkeit, mit dem musikalischen Material umzugehen (die musikalische Kompetenz), erlaubt dem Musiker so etwas wie ein freies Spiel. Er kann variieren, Stillagen wechseln, sich in verschiedenen Tonarten ausdrücken. Mehrsprachigkeit ist etwas Vergleichbares. Man geht mit einem Sprachrepertoire¹⁰⁴ um, wie man mit einem Musikrepertoire umgeht, und zwar in einem gesellschaftlichen Umfeld, wo dies akzeptiert wird und nicht als Verstoß gegen ein Reinheitsgebot (die reine Muttersprache) gilt.

De Cillia erweitert jedoch die Bedeutung des Bilingualismus und betont nicht nur dessen Kompetenzdimension, sondern auch den Aspekt des Sprachgebrauchs.

"Unter Bilingualismus oder Zweisprachigkeit versteht man normalerweise die Tatsache, dass ein Individuum mehr als eine Sprache beherrscht und verwendet, wobei der Grad der Beherrschung der jeweiligen Sprache sehr unterschiedlich sein kann, ebenso wie die funktionale Verteilung der jeweiligen Sprachen auf unterschiedliche Domänen."¹⁰⁵

Mehrsprachigkeit in einer zeitgemäßen Auffassung meint auch nicht nur die perfekte Beherrschung zweier Sprachen, sondern ein Kontinuum von sprachlichen Kompetenzen, ausgehend von der schulischen Beherrschung zweier oder mehrerer Sprachen, die durch den Fremdsprachenunterricht gelernt wurden, über die durch ungesteuerten Spracherwerb und durch Sprachkontakt erworbenen sprachlichen Fertigkeiten bis hin zum ausgewogenen Bilinguismus von Menschen, die in Familien mit unterschiedlichsprachigen Eltern aufwachsen. Die Mehrsprachigkeit an den Schulen beruht m. E. auf dreierlei von der Entstehung, den schulorganisatorischen Regelungen und auch der gesellschaftlichen Bewertung her unterschiedlichen Formen von Zwei- und Mehrsprachigkeit.¹⁰⁶

Die oben angeführten Definitionen des Begriffs Bilingualismus, die all das

¹⁰⁴ BHATTI (2008: 43 u. 44)

¹⁰⁵ De CILLIA (1994:12)

¹⁰⁶ De CILLIA, R.: Mehrsprachigkeit im schulischen Fremdsprachenunterricht. In: ÖDaF- Mitteilungen: Mehrsprachigkeit. Österreich H. 2/2008. S.16- 27, S. 16

Individuum ins Zentrum setzen, wurden zitiert, um in das Thema der Zweisprachigkeit einzuführen. Eine umfassende Definition des Bilingualismus zu entwickeln, die alle seine Dimensionen (individuell, gesellschaftlich, psychologisch etc.) beinhaltet, würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen. Generell gibt es in der Literatur eine Vielzahl von Definitionen dieses Phänomens und Forscher, "wie auch Skutnabb- Kangas betonen die verschiedensten Aspekte dieses Phänomens"¹⁰⁷

An einem Pol befinden sich Vertreter wie Köppe mit der Meinung, dass „der Verlauf des bilingualen oder multilingualen Spracherwerbs einen der Interessenschwerpunkte der Bilingualismusforschung bildet, zu dem insbesondere in den letzten drei Jahrzehnten umfangreiche und sehr heterogene Forschungsergebnisse veröffentlicht worden sind. Schon allein der Begriff Bilingualismus oder Zweisprachigkeit ist aus den verschiedenen Sichtweisen untersucht und definiert worden, so z. B. auf gesellschaftlicher Ebene und auf individueller Ebene, unter Bezugnahme auf zugrunde liegende psychologische Verarbeitungsprozesse, anhand des täglichen Gebrauchs mehrerer

Sprachen und nicht zuletzt anhand der sprachlichen Kompetenz in beiden Sprachen.“¹⁰⁸

Am anderen Pol dagegen befinden sich diejenigen wie beispielsweise Wode, die die folgende Auffassung vertreten:

„Mehrsprachigkeit liegt vor, wenn mehr als eine Sprache beherrscht wird- Bilingualismus bei zwei Sprachen, Triangularismus bei drei usw. Streng genommen ist Mehrsprachigkeit der Oberbegriff, Bilingualismus und Triangularismus sind Sonderfälle. Die Termini Mehrsprachigkeit und Bilingualismus werden heute jedoch zunehmend synonym verwendet, denn die Problemstellungen decken sich im Wesentlichen, wengleich der Sachverhalt bei steigender Zahl der Sprachen komplexer wird.“¹⁰⁹

Ein Grund für diese Vielzahl an Definitionen können die unterschiedlich zentrierten

¹⁰⁷ Vgl. SKUTNABB-Kangas (1983)

¹⁰⁸ KÖPPE (1997:04)

¹⁰⁹ WODE, HENNING: Lernen in der Fremdsprache- Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht. Forum Sprache. 1. Aufl., Max Hueber Verlag. D-85737 Ismaning 1995, S. 35

Interessen, Erwartungen und Motivationen der Forscher sein. Daher ist es effektiver das Phänomen direkt zu beschreiben als es zu definieren. Auf Grund dieser Vielzahl an Definitionen ist es überhaupt schwierig zu bestimmen, wer als bilingual bezeichnet werden kann.

Roche bezieht sich in seiner Begriffsbestimmung auf Mehrsprachigkeit, indem er äußert:

„Eine Zeit lang ist von Gegnern der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität angenommen worden, dass Mehrsprachigkeit sich insgesamt negativ auf die beteiligten Sprachen und eher verwirrend auf den allgemeinen Geisteszustand auswirken würde.“¹¹⁰ Ergänzenswert erscheint hier die Äußerung ROCHEs (2005), er räumt allerdings ein:

„Auch als politisches Argument gegen die Eingliederung ethnischer Minderheiten wurden diese vermuteten negativen Effekte der Mehrsprachigkeit herangezogen. So zum Beispiel in der Nazizeit gegenüber slawischsprachigen Minderheiten in Deutschland.“¹¹¹

Weskamp meinte, dass die Mehrsprachigkeit eng mit den Menschen als sprechenden Wesen verzahnt ist. Er führt dazu aus:

„Mehrsprachigkeit ist zunächst bezogen auf den Menschen als sprechendes Wesen, wobei die menschliche Fähigkeit des Sprachenlernens aus evolutionsbiologischer Sicht ebenso thematisiert wird wie die Frage, warum es so viele Sprachen gibt.“¹¹²

Der Autor definiert die Mehrsprachigkeit wie folgt:

„Zunächst bedeutet die Mehrsprachigkeit einfach „mehr als eine Sprache“, d. h., ein mehrsprachiger Mensch kann sich mehrerer Sprachen bedienen, abhängig vom Kontext, in dem diese Sprache verwendet wird. Diese Definition schließt ambilinguale Sprecher, die mit muttersprachlicher Kompetenz mehr als eine Sprache

¹¹⁰ ROCHE, Jörg: Fremdspracherwerb Fremdsprachendidaktik . Narr Francke Attempto Verlag GmbH+ Co. KG. Tübingen 2005, S. 118

¹¹¹ Ebenda, 2005. S. 118

¹¹² WESKAMP, Ralf (2007): Mehrsprachigkeit- Sprachevolution, Kognitive Sprachverarbeitung und schulischer Fremdspracherwerb. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage, 192 P. (Z ROM SD 2, 2). In: FRINGS,M. &KLUMP, A.: Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik (Z ROM SD) Heft 2, 2. ibidem- Verlag. Rezension geschrieben von FÄCKE, Christiane (Augsburg). Stuttgart Oktober 2008, S. 163-165, S. 163

sprechen, ebenso ein wie Naturwissenschaftler, die zwar in der Fremdsprache auf hohem Niveau Artikel in Fachzeitschriften lesen können, aber kaum über Interaktionskompetenzen verfügen.“¹¹³

Ikonomu merkt an, dass „über sechs Milliarden Menschen insgesamt etwa an die 7000 Sprachen sprechen. 96 Prozent der Sprachen sind Muttersprache von nur vier Prozent der Weltbevölkerung. Die Hälfte bis zwei Drittel der Weltbevölkerung ist zweisprachig, und eine beachtliche Anzahl der Bewohner dieser Erde ist sogar mehrsprachig. Insgesamt ist somit Mehrsprachigkeit viel eher der Normalzustand als Einsprachigkeit.“¹¹⁴

Nun erhebt sich natürlich die Frage, wie lässt sich die mentale Präsentation der Mehrsprachigkeit erklären? Sicher gibt es für diesen Sachverhalt unterschiedliche Gründe; wir stützen uns in diesem Kontext auf den Standpunkt von Scherfer:

„Ich werde im Folgenden der Frage nachgehen, wie die lexikalischen Informationen zweier Sprachen (L1 [Ausgangssprache] und L2 [Zielsprache]) mental repräsentiert, d.h. im Gedächtnis fixiert sind und wie sich diese Repräsentationen herausbilden. Wenn ich die Termini bilingual, zweisprachig etc. benutze, nehme ich an, dass die entsprechenden Ausführungen prinzipiell auch auf Mehrsprachigkeit zutreffen.“¹¹⁵

Gemäß Macky" konzentriert sich die Suche nach einer Definition von Bilingualismus im Grunde auf drei Ansätzen. Erstens, wie oben erwähnt, wird das Individuum ins Zentrum gesetzt. Zweitens, ausgehend von diesen Definitionen, betrachten weitere Definitionen die unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen der Individuen in ihrer Zweitsprache. Und drittens werden die Nähe bzw. Ferne der Person zu den beiden Sprachen, bzw. die Abweichungen von beiden, sowie die Beziehung zwischen der Zweisprachigkeit und der Kompetenz-Performanz in Betracht gezogen"¹¹⁶

Zum besseren Verständnis von Bilingualismus werden in dieser Arbeit alle

¹¹³ Ebenda, S. 16

¹¹⁴ IKONOMU, Demeter Michael: Mehrsprachigkeit und ihre Rahmenbedingungen- Fremdsprachenkompetenz den EU- Ländern. Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften. Bern 2008, S. 97

¹¹⁵ SCHERFER, Peter: Die mentale Präsentation von Mehrsprachigkeit. In: BRENNECKE, G.-H./ GEISLER, W. (Hrsg.) zur Theorie der Praxis & Praxis der Theorie des Fremdspracherwerbs. LIT Verlag Münster 1998, S.169- 185, S. 169

¹¹⁶ MACKY (1987:699)

begrifflichen Definitionen über die Zweisprachigkeit neu positioniert. Aber trotzdem, stellen wir wie andere Autoren auch den Bedarf einer umfassenden Definition fest. Es bedarf aber einiger Methoden, wie unten beschrieben wird, um eine betreffende Definition aufstellen zu können. Ausgangspunkt ist die unten angeführte Formel von Oskar, der Bilingualismus folgendermaßen erklärt:

Bilingualismus "ist der Zweitspracherwerb bsw. die Zweitsprachnutzung neben einer Mutter/ Erstsprache zu einer bestimmten Zeit (X), auf eine gewisse Art und Weise (Y) und an einem bestimmten Ort (Z)."¹¹⁷

Wie oben schon erwähnt, ist Bilingualismus ein individuelles Phänomen, und die Definitionen des Bilingualismus werden sich durch Faktoren wie z. B. Alter, Ort, Art und Weise des Erlernens der Zweitsprache, doppelte Erstsprachigkeit etc. ändern. Aber Zweisprachigkeit ist sowohl ein individuelles als auch ein soziologisches Phänomen. In den Untersuchungen darüber zeigt sich die Tendenz diese in zwei Dimensionen zu betrachten. Die erste Dimension wird in der Literatur *individueller Bilingualismus*; die zweite Dimension *gesellschaftlicher Bilingualismus* genannt.¹¹⁸

Burger äußerte sich in Ihrem Beitrag: „Die Vertreibung der Mehrsprachigkeit am Beispiel Österreichs “1867-1918“ zum aktuellen Stand der Mehrsprachigkeit wie folgt:

„Mehrsprachigkeit scheint heute eine Tugend zu sein. Doch ihr Lob ist nicht allgemein. Noch immer wird wertend unterschieden zwischen einer gewünschten Mehrsprachigkeit in den europäischen „ Kultursprachen“, mit den Spitzenreitern Englisch und Französisch, und einer aus pragmatischen oder staatsrechtlichen Gründen erforderlichen Mehrsprachigkeit (etwa in einer Minoritätssprache und der jeweiligen Nationalsprache).“¹¹⁹

Die Sprachproduktion nimmt in der neuen, zu erlernenden Zielsprache einen

¹¹⁷ OSKAAR (2003:14)

¹¹⁸ Vgl. APPEL/MUYSKEN (1987).

¹¹⁹ BURGER, Hanna: Die Vertreibung der Mehrsprachigkeit am Beispiel Österreich 1867- 1918. In: HENTSCHEL, G. (Hrsg.): Über Muttersprachen und Vaterländer- Zur Entwicklung von Standardsprachen und Nationen in Europa. Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 1997, S. 35-49, S.35

bedeutenden Platz ein, diese soll neben den rezeptiven Fertigkeiten gefördert werden. In diesem Zusammenhang zitieren wir diese Überlegung von Thiele: „Vorschläge werden unterbreitet, wie spezifische Elemente eines zukunftsorientierten, auf Mehrsprachigkeit angelegten FSUs aussehen könnten. Neben dem Erwerb rezeptiver Fähigkeiten, die auf Mehrsprachigkeit basieren, steht die Förderung der Sprachproduktion in der neu zu erlernenden Zielsprache im Mittelpunkt.“¹²⁰

Um diesem Dilemma der Abgrenzung zwischen Einsprachigkeit, Zweisprachigkeit und letztendlich Mehrsprachigkeit zu entgehen, führten Hufeisen/ Neuner aus:

„Eigentlich ist nicht die Einsprachigkeit einer Person der Normalzustand, sondern die Zwei- und Mehrsprachigkeit, denn die meisten Menschen sprechen mehr als nur eine Sprache. Sie sprechen vielleicht neben Ihrer Muttersprache nicht nur Deutsch als Fremdsprache, sondern haben vorher auch noch Englisch oder Französisch als erste Fremdsprache gelernt, sind also „mehrsprachig“.“¹²¹

Die Autoren zeigen auch eine wesentliche Abgrenzung der Mehrsprachigkeit, im Fall der Beherrschung einer Fremdsprache neben der Muttersprache und anderer dialektaler Varianten folgendermaßen: „Vielleicht sprechen Sie zwar „nur“ eine Fremdsprache, beherrschen aber in Ihrer Muttersprache neben der allgemeinen Hochsprache auch Ihren Heimatdialekt. Auch dies können wir Mehrsprachigkeit nennen.“¹²²

Zur Zweitsprachebegriffsbestimmung fassen Kniefka/Ott den Terminus kurz:

„Der Begriff Zweitsprache könnte dazu verleiten, diese als diejenige Sprache anzusehen, die- in der zeitlichen Reihenfolge- als zweite gelernt oder erworben wird. Das mag für manche Fälle zutreffen, ist aber für die wissenschaftliche Begriffsbestimmung nicht relevant. In der Spracherwerbsforschung, aber auch in der

¹²⁰ THIELE, Sylvia: Impulsstrategien- Perspektiven für den Sprachübergreifenden Fremdsprachenunterricht. Münster. In: FRINGS, M./ KLUMP, A.: Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik (Z Rom SD) H.3, 1, ibidem Verlag Stuttgart, Frühjahr 2009, S. 49-63, S. 50

¹²¹ HUFEBISEN, B./ NEUNER, G.: Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht- Eine Einführung. Fernstudieneinheit 16. In: EHLERS, S./HUFEBISEN, B./ KILIAN, V. (Hrsg.), Langenscheidt, Berlin/ München/ Wien/ Zürich/ New York. Universität Gesamthochschule Kassel 1999, S. 18

¹²² Ebenda 1999, S. 18

Sprachlehrforschung und der Fremdsprachendidaktik wird, abgesehen vom Erstspracherwerb, meist zwischen der Aneignung einer Fremdsprache und der Aneignung einer Zweitsprache unterschieden.¹²³

Gemäß Doyé ist die Mehrsprachigkeit ein hohes Ziel schulischen Unterrichts. Es kann nur erreicht werden durch sehr sorgfältige Planung und gute Organisation auf der Grundlage der vorliegenden Erkenntnisse der einschlägigen Wissenschaften, allen voran der Lernpsychologie und der Mehrsprachigkeitsdidaktik.¹²⁴

So widerlegt die Zweitspracherwerbsforschung Befürchtungen, dass frühe Mehrsprachigkeit sogar bis hin zur moralischen Verderbnis schädlich sei, und sie weist nach, dass unter günstigen Bedingungen problemlos zwei und auch mehr Sprachen im frühen Kindesalter gleichzeitig erworben werden können.

Auch wenn es noch keine allgemein anerkannte theoretische Modellierung dieser Spracherwerbsprozesse gibt- soviel ist wohl relativ unbestritten: Zweisprachigkeit/ Mehrsprachigkeit ist nicht eine simple Addition von L1+ L2+ L3 etc. Und es ist unbestritten, dass ein möglichst komplexer, authentischer Sprachinput wichtig ist, damit der menschliche Spracherwerbsmechanismus¹²⁵ arbeiten und die zu lernende Sprache rekonstruieren kann.

Metzing (2003) sagt jedoch auch voraus, dass sich die Ansicht, die sprachliche und kulturelle Vielfalt, ähnlich wie die Artenvielfalt, als gut, schön und erhaltenswert befindet, nach und nach allseits behaupten wird. "Jede Sprache repräsentiert ein eigenes Weltbild und bringt die eigene, einzigartige Geschichte zum Ausdruck. Sprachen verfügen über eine ihnen eigene Identität, sind für sich wertvoll und können alle gleichermaßen Ausdrucks- und Verständigungsmittel sein."¹²⁶

Beim Bilingualismus handelt es sich um ein interdisziplinäres Gebiet. Er ist Untersuchungsgegenstand verschiedener Disziplinen, wobei jede von einem anderen Standpunkt ausgeht bzw. sich auf einen anderen Aspekt des Bilingualismus konzentriert. Dies ist auch der Grund dafür, weshalb es keine einheitliche Definition

¹²³ KNIEFKA Aa/Ott (2007: 15)

¹²⁴ DOYÉ (2003, S. 45)

¹²⁵ RUDOLF de Cillia (2008, S. 70 u. 71)

¹²⁶ Vgl. a.a.O., S. 13.

des Begriffes Bilingualismus gibt und sich Forscher immer wieder damit auseinandersetzen. Auch die Begrifflichkeiten sind nicht eindeutig geklärt: Während die einen Termini wie Biligualität, Bilingualismus, Zweisprachigkeit und manchmal auch Mehrsprachigkeit und Multilingualismus synonym verwenden, versuchen sich andere an klar abgegrenzten Definitionen der einzelnen Begriffe. In dieser Arbeit werden ausschließlich die gebräuchlicheren Begriffe Zweisprachigkeit und Bilingualismus verwendet. Die beiden Termini werden synonym benutzt, genauso wie die damit verwandten Substantive und Adjektive.

Der Begriff Bilingualismus umfasst eine ganze Reihe von verschiedenen Definitionen und Konzepten. Eine erste Einteilung erfolgt in den gesellschaftlichen Bilingualismus und in den individuellen Bilingualismus.

Der Begriff Bilingualität- und analog natürlich auch Multilingualität ist von extremer Unschärfe gekennzeichnet. Genau genommen umfasst er unendlich viele Niveaustufen kommunikativer Kompetenz in zwei bzw. mehreren Sprachen. Der Autor Hernig fügt folgendes hinzu:

„ Dieses weite Verständnis von Bi- und auch Multilingualität muss Konzepten des Lehrens von Fremdsprachen zugrunde gelegt werden, wenn diese die kommunikative Kompetenz eines Menschen um Elemente zunächst noch fremder sprachlicher Systeme erweitern wollen. Bi- und Multilingualität ist ein Ausdruck erweiterter kommunikativer Kompetenz und die Disziplinen, die sich speziell mit dem Lehren und Lernen fremder Sprachen befassen, erforschen, analysieren und fördern diese Kompetenz.“¹²⁷

In einer mehrsprachigen Region muss nicht unbedingt jeder Sprecher mehrsprachig sein; in der Schweiz z. B., wo mehrere Sprachen innerhalb der verschiedenen Kantone gesprochen werden, sind viele Leute monolingual (deutschsprachig, französischsprachig, seltener monolingual italienischsprachig). Umgekehrt kann es auch mehrsprachige Sprecher in einem monolingualen Land geben.¹²⁸

Soll sich eine von mehreren Sprachpraxen (eine Sprache im Falle von Bilinguismus

¹²⁷ HERNIG (2005:163- 164)

¹²⁸ Vgl. FRANCESCHINI (2007: 11)

ein Sprachgebrauch im Falle einer Klassengesellschaft) als die einzig legitime durchsetzen, müssen der sprachliche Markt vereinheitlicht und die verschiedenen Dialekte (von Klassen, Regionen oder ethnischen Gruppen) praktisch an der legitimen Sprache oder am legitimen Sprachgebrauch gemessen werden.

Die Integration in ein- und derselben „Sprachgemeinschaft“, die ein Produkt politischer Herrschaft ist, ständig reproduziert von Institutionen, die imstande sind, die allgemeine Anerkennung der herrschenden Sprache durchzusetzen, ist die Voraussetzung für die Entstehung sprachlicher Herrschaftsverhältnisse.¹²⁹

5.2 Typen von Bilingualismus

In der Forschungsliteratur wird Mehrsprachigkeit in verschiedene Kategorien eingeteilt. Lüdi unterscheidet in seinem Aufsatz individuelle, gesellschaftliche und territoriale Mehrsprachigkeit. In neueren Forschungsarbeiten erwähnt Franceschini (2011) eine neue Art von Mehrsprachigkeit, und zwar die diskursive Mehrsprachigkeit.

5.2.1 Individueller Bilingualismus

Beim individuellen Bilingualismus geht es um „die Beherrschung zweier Sprachen durch ein Individuum“¹³⁰ bzw. um die Frage, ab wann eine Person als bilingual gilt. In den einzelnen Definitionen wird je nach Augenmerk ein anderer Aspekt des Bilingualismus behandelt. Die Definitionen und Konzepte von Bilingualismus lassen sich in vier Kategorien einteilen: Sie beschäftigen sich entweder mit der Sprachkompetenz, der Häufigkeit der Verwendung der Sprache, der Funktion oder dem Spracherwerb.

Hufeisen und Neuner fassen die Begriffsbestimmung der „individuellen Mehrsprachigkeit“ folgendermaßen zusammen:

„Die individuelle Mehrsprachigkeit, d.h. eine Person spricht zwei oder mehrere Sprachen. Dabei kann es sich um in der Schule oder Universität gelernte Sprachen handeln oder um Sprachen, die die betreffende Person in natürlicher Umgebung erworben hat. Wir haben unterschieden zwischen dem Lernen und dem Erwerben

¹²⁹ BOURDIEU (1990, S. 50)

¹³⁰ BOHNE (2010: 8)

einer Sprache. Während das Erste sich auf eine Lernsituation in der Schule oder der Universität einbezieht, in der Bücher, Lehrende, Übungen und Regeln eine Rolle spielen, so vollzieht sich der zweite Prozess mehr ungeordnet, meist im Zielsprachenland selbst und ohne Unterricht.“¹³¹

Zeevaert diskutiert das Konzept der „individuellen Mehrsprachigkeit“ in seinem Stellenwert für den europäischen Arbeitsmarkt. Die Autorin trifft die folgende Unterscheidung dieses Sachgebietes:

„Individuelle Mehrsprachigkeit wird also als grundlegende Anforderung für den europäischen Arbeitsmarkt akzeptiert, gleichzeitig aber ein realistisches Bild der konkreten Ausformung dieser Mehrsprachigkeit entworfen.“¹³²

In den einzelnen Definitionen wird je nach Augenmerk ein anderer Aspekt des Bilingualismus behandelt. Die Definitionen und Konzepte von Bilingualismus lassen sich in vier Kategorien einteilen: Sie beschäftigen sich entweder mit der Sprachkompetenz, der Häufigkeit der Verwendung der Sprache, der Funktion oder dem Spracherwerb.

Die Beschreibungen von individuellem Bilingualismus sind einerseits sehr eng gefasst und bezeichnen eine Person als bilingual nur dann, wenn sie zwei Sprachen auf muttersprachlichem Niveau beherrscht. So etwa Bloomfield, der sagt, dass “(...) native like control of two languages”¹³³ ein bilinguals Individuum ausmacht. John V. Edwards, ganz kontrovers, beginnt eine Abhandlung über Bilingualismus damit, dass jeder bilingual sei („everyone is bilingual“), denn jeder (vor allem ein erwachsener Mensch) kenne in irgendeiner Sprache, neben seiner Erst- oder Muttersprache, ein paar Wörter oder Sätze.¹³⁴ Nach Butler und Hakuta werden jene Menschen als bilingual bezeichnet, die Kenntnis in mehr als einer Sprache haben und

¹³¹ HUFELSEN und NEUNER (1999: 22)

¹³² ZEEVAERT, L.: Rezeptive Mehrsprachigkeit am Beispiel der Zusammenarbeit der skandinavischen Hochschulen. In: MEYER, B. / KAMEYAMA, S. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz. Peter Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften, Band 48. Frankfurt am Main 2007. S. 87-107, S. 92.

¹³³ BLOOMFIELD (1935 zit. nach Stöhr 2010: 62)

¹³⁴ Vgl. EDWARDS (2004:7)

diese auch gebrauchen können ¹³⁵

Catomas ging davon aus, dass es einen gewissen Unterschied zwischen dem Begriff „Bilingualismus“ von Sinn her als individuelle Zweitsprachigkeit zu verstehen und von der Terminologie „gesellschaftliche Mehrsprachigkeit“ zu differenzieren. Der Autor zitierte in Anlehnung von Blanc folgendes:

„thematisiert man Zweisprachigkeit als individuellen Kontakt mit zwei Sprachen wird der Begriff von ‚Bilingualism‘ oder ‚Bilinguismus‘ verwendet. Wird Zweitsprachigkeit als soziologisches Phänomen diskutiert, wird von ‚Gesellschaftlicher Zweitsprachigkeit‘ gesprochen.“ ¹³⁶

Es ist sehr wichtig, dass die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit im Hinblick auf die Mutter- bzw. Familien- und Herkunftssprache von Migrantinnen nur ein Argument neben gewichtigen anderen ist: Zunächst einmal geht es hier um Sprachenrechte der Betroffenen, um Respektierung ihrer Identität und die Stärkung ihres Selbstbewusstseins auch mit Hilfe einer Anerkennung und Förderung der Erstsprachen. In zweiter Linie geht es um die Mehrsprachigkeit der Migrantinnen selbst:

“Da diese schon über Sprachen verfügen, wäre es fatal, wenn unser Bildungswesen sie durch Unterdrückung der Erstsprache und ausschließlich zweitsprachliche Unterrichtsangebote nunmehr zu Monolingualen machen würde”¹³⁷.

Krumm betonte in seinem Beitrag: „Sprache und Identität“ die notwendige Bewahrung der Herkunftssprachen und auch die Förderung der Zwei- und Mehrsprachigkeit, die als persönlichkeitsbildend- und entwickelnd gelten. Er schließt in seinem Ansatz mit diesen Bemerkungen:

„Unsere Gesellschaft misst Sprachen in der Regel einen sehr unterschiedlichen Wert bei- die Gefahr besteht, dass das auch für die Sprecher dieser Sprachen gilt. Deshalb

¹³⁵ Vgl. BUTLER, Hakuta (2004:115)

¹³⁶ BLANC, M. (2001): Bilingualism, Societal. In: MESTHRIE, R. (Ed.), Concise encyclopedia of Sociolinguistics (pp. 16-22) . Amsterdam: Elsevier. In: CATHOMAS, Rico, M.: Schule und Zweisprachigkeit Immersiver Unterricht: Internationaler Forschungsstand und eine empirische Untersuchung am Beispiel des rätoromanisch- deutschen Schulmodells Waxmann Verlag GmbH, Münsters 2005, S. 23

¹³⁷ KRUMM (2008: 13)

ist es notwendig, das Bewusstsein von der Gleichwertigkeit der Sprachen zu fördern. Angebote zu Erhalt und Förderung der Herkunftssprachen sind ein wichtiges Signal unserer Gesellschaft, das wir diese Sprachen und damit auch ihre Sprecher als Personen wahrnehmen, die nicht nur durch ein Defizit-, „Die können ja kein Deutsch“-, sondern durch Sprachen charakterisiert sind, an denen wir ein Interesse haben.“¹³⁸

Heutzutage spricht man über Englisch als internationale, quasi weltweit gebrauchte Sprache. Aus diesem Grund hat diese Sprache einen gebührenden und dominanten Platz in allen Domänen, beispielsweise als Werbe- oder Jugend- oder Mode- oder Wirtschaftssprache. Das Wesentliche ist das Zusammenlernen und die Gleichberechtigung aller gelernten Sprachen, damit man seine eigene Identität nicht durch eine präzise oder ersetzte Sprache verliert.

Eetrela sprach in ihrem Ansatz „Mehrsprachigkeit in der Europäischen Union“ über die Unionsprogramme, die zur Förderung der Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenlernen zur Verfügung stellen, indem sie schrieb:

„Zur Förderung des Erlernens von Fremdsprachen und Mehrsprachigkeit verfügt die Union über einige Instrumente, von denen ich die Programme Sócrates und Leonardo da Vinci hervorheben möchte. Das erstere ist auf Schul- und Hochschulbildung ausgerichtet und das letztere auf Berufsbildung. Andere fördern auf verschiedene Arten die Mehrsprachigkeit. Erasmus, MEDIA, Cultura 2000 und econtent. Seinerseits veranstaltet der Europäische Rat seit 2001 jährlich den Europäischen Tag der Sprachen mit dem Ziel, die Sprachenvielfalt und das Erlernen von fremdsprachen zu fördern.“ Die Autorin liefert uns hervorragende Informationen über die effiziente Aufgabe der Europäischen Kommission, sie äußerte folgendes:

„Die Europäische Kommission veröffentlichte ihre erste Mitteilung über Mehrsprachigkeit unter dem Motto „je mehr Sprachen du sprichst, umso mehr bist du Mensch“, und es werden politische Strategien vorgeschlagen, „zur Förderung eines für alle Sprachen günstigen Klimas, in dem sich das Lehren und Lernen zahlreicher

¹³⁸ KRUMM (2008: 30)

sprachen positiv entwickeln kann.“¹³⁹

Wode differenziert zwischen der individuellen Mehrsprachigkeit und der Gruppenmehrsprachigkeit am Beispiel der Schweiz folgendermaßen:

„Unterscheiden werden muss, ob sich Mehrsprachigkeit auf den einzelnen Sprecher oder eine Gruppe bezieht- Dorfgemeinschaft, die Bewohner einer Region oder eines Landes. Im ersten Fall handelt es sich um individuelle Mehrsprachigkeit; im zweiten Fall um Gruppenmehrsprachigkeit. Das Beispiel der Schweiz zeigt, dass in einer mehrsprachigen Region nicht notwendigerweise jeder Sprecher mehrsprachig sein muss. Viele Schweizer sind monolingual- deutschsprachig, französischsprachig, seltener monolingual italienischsprachig; und monolingual rätoromanischsprachige Schweizer gibt es kaum noch. Umgekehrt wird vermutlich jeder Leser auf Bekannte verweisen können, die mehr als eine Sprache sprechen, aber in einer ansonsten einsprachigen Umgebung leben. Individuelle und Gruppenmehrsprachigkeit sind daher nicht deckungsgleich.“¹⁴⁰

Cathomas fügt zum Terminus individuelle Zweisprachigkeit hinzu:

„Individuelle Zweisprachigkeit wird verstanden als angemessene Bewältigung Sprachanforderungen zwei- bzw. verschiedensprachiger Anspruchswelten. Oder differenzierter formuliert: Individuelle Zweisprachigkeit ist die angemessene und richtige sprachliche Bewältigung inhaltlicher und formaler Anforderungen relevanter Funktionsbereiche (Domänen) in zwei Sprachen.“¹⁴¹

Ich will nachfolgend in aller Kürze auf ein paar Thesen von Bausch über die Koppelung des Konzepts der individuellen Fähigkeit zur Mehrsprachigkeit aufmerksam machen:

„die Vernetzung des Konzepts der individuellen Fähigkeit zur Mehrsprachigkeit in seiner vielseitigen Komplexität mit der Perspektive für eine Binnendifferenzierung der Lernziele wird zu einer qualitativen Veränderung der derzeit noch allgemein

¹³⁹ ESTRELA (2008, S. 60)

¹⁴⁰ WODE (1995: 35)

¹⁴¹ CATHOMAS, Rico, M.: Schule und Zweisprachigkeit Immersiver Unterricht: Internationaler Forschungsstand und eine empirische Untersuchung am Beispiel des rätoromanisch- deutschen Schulmodells Waxmann Verlag GmbH, Münsters 2005, S. 29

gültigen Sprachenpalette und- folge sowie der Dauer einzelner Curricula bzw. Kurse führen müssen.“¹⁴²

Wintersteiner / Gombos/ Gronold fassen in ihrem Artikel „15 Thesen zur Mehrsprachigkeit“ die individuelle Mehrsprachigkeit kurz zusammen:

„Individuelle Mehrsprachigkeit bringt mit sich, dass der/ die Einzelne seine/ ihre Sprachen auf unterschiedlichem Niveau beherrscht. Die Förderung von Mehrsprachigkeit heißt auch, (partielle) Kompetenzen wert zu schätzen und jegliche Diskriminierung aufgrund von Aussprachenunterschieden oder grammatikalischen Unzulänglichkeiten etc. zu vermeiden bzw. zu unterbinden“.¹⁴³

5.2.1.1 Sprachkompetenz

„Sprachkompetenz wird unter verschiedenen Begriffen gefasst wie z.B. Sprachfähigkeiten (SIEBER 1994), Sprachtüchtigkeit (Proficiency), Sprachfertigkeiten (z.B. in Lehrplänen und Lehrmitteln), sprachliche Standards, Sprachperformanz, Sprachbeherrschung.“¹⁴⁴

Unter linguistischen und psycholinguistischen Gesichtspunkten ist die Definition von Sprachkompetenz theoretisch-kognitiv, da die Sprache als System angesehen wird, innerhalb dessen sich verschiedene Komponenten wie Phonologie, Morphologie und Syntax gleichermaßen wie soziolinguistische und pragmatische Aspekte gegenseitig in kognitiven Prozessen beeinflussen. Linguistische Definitionen von Sprachkompetenz beschränken sich auf die Grammatik und beziehen sich demnach auf sprachliche Strukturen, wobei handlungsbezogene Erklärungsansätze innerhalb der Linguistik ausbleiben.¹⁴⁵

¹⁴² RAUSCH, K- Richard: Sprachenpolitische Plädoyer für eine begründete Differenzierung von Mehrsprachigkeitsprofilen. In: BAUSCH, K- R./ CHRIST, H./ KRUMM, H-J.: Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik als Gegenstand der Forschung- Arbeitspapiere der 12. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Band 40. Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer Bochum 1992, S. 15-27, S. 21

¹⁴³ WINTERSTEINER, W./ GOMBOS, G./ GRONOLD, D.: 15 Thesen zur Mehrsprachigkeit- Anlässlich der Konferenz „ Mehrsprachigkeit, Transkulturalität und Bildung“ Regionalentwicklung des Alpen- Adria- Raums in globaler Perspektive Alpen- Adria- Universität Klagenfurt, 8.- 10. Oktober 2008. In: ÖDaF- Mitteilungen: Mehrsprachigkeit. Österreich H. 2/2008. S.60- 61, S. 60

¹⁴⁴ ERIKSSON (2006: 28 f.)

¹⁴⁵ Vgl. JUDE/KLIEME (2007: 10 f.).

In der Wissenschaftsgeschichte ist der Begriff der Kompetenz innerhalb der Linguistik durch Chomsky definiert worden. Chomsky hat den Begriff der Kompetenz in Abgrenzung zu dem der Performanz innerhalb seiner generativen Grammatik als zentralen Begriff eingeführt. Er postulierte eine Dichotomie zwischen der „Kenntnis des Sprecher-Hörers von seiner Sprache“ und dem „aktuellen Gebrauch der Sprache in konkreten Situationen“¹⁴⁶

Pädagogische Ansätze ergründen den Begriff der Sprachkompetenz unter dem Aspekt des Sprachlehrens und -lernens, so dass die Sprachkompetenz eine Gesamtheit darstellt, die sich aus Teilkompetenzen der Linguistik zusammensetzt, die wiederum in produktiven und rezeptiven Teilkompetenzen verbunden werden²⁸ ¹⁴⁷

Unter Sprachkompetenz wird folglich nicht nur die Tatsache verstanden, dass eine bestimmte Sprache verwendet werden kann, sondern dass sie auch als Voraussetzung für die Aneignung von neuem Wissen aufzufassen ist, was unter Berücksichtigung der schulischen Lernprozesse von großer Bedeutung ist ¹⁴⁸

Im Rahmen der aktuellen Bildungspolitik ist der Begriff der Kompetenz darin definiert, dass er die kognitiven Bereiche erfassen soll, die einerseits durch Lernen und andererseits durch Erfahrung in Anforderungssituationen beeinflusst werden können.

Sprachkompetenz umfasst in der Lernpsychologie vier Dimensionen, die die Komplexität und Anforderungen an Sprachverstehen widerspiegeln.

Als Raster, um die Bedeutung von Sprachkompetenz in der Berufsausbildung fest zu machen, greife ich auf die in der Lernpsychologie allgemein benutzten vier Dimensionen der Sprach-kompetenz zurück. Das sind:

1. Sprachliche Kompetenz:

Darunter versteht man die Verstehensleistung (Hör- und Leseverstehen), die sicht- und hörbare produktive Sprachleistung (Lesen, Schreiben) und Wissensleistung im Sinne von Wortschatz und Grammatik. Darauf wird Sprachkompetenz fälschlicherweise häufig in der allgemeinen Diskussion reduziert.

¹⁴⁶ CHOMSKY (1969: 14)

¹⁴⁷ Vgl. JUDE/KLIEME (2007: 10 f.).

¹⁴⁸ Vgl. WILLENBERG 2007: 8).

♪2. *Soziolinguistische Kompetenz:*

Vereinfacht sprechen wir auch von der Vermittlung allgemein gültiger Normen.

♪3. *Sprachlogische Kompetenz:*

Das ist die Fähigkeit, komplexe Texte zu lesen und zu verstehen, nachvollziehbar über komplexe Sachverhalte zu sprechen oder Texte zusammenhängend und nachvollziehbar zu schreiben und komplexe Sachverhalte zu verstehen.

♪4. *Strategische Kompetenz:*

Dies ist die Fähigkeit, Probleme bei der sprachlichen Verständigung und dem Sprachlernen zu erkennen und zu lösen.

„Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen²⁹ und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“¹⁴⁹

5.2.1.2 **Schreibkompetenz**

Unter dem Begriff der Schreibkompetenz wird „die Fähigkeit zur Produktion von Texten“ verstanden, wobei die grammatische Richtigkeit, lexikalisches Wissen sowie die pragmatische Angemessenheit eine bedeutende Rolle einnehmen.

„Diese Fähigkeit zur zerdehnten Kommunikation, das heißt zur Verständigung mit den Mitteln der Schrift, macht den konstitutiven Kern der Schreibkompetenz aus.“¹⁵⁰

Sieber (2006) definiert das Schreiben als eine „komplexe Tätigkeit“ und versteht den Begriff der Schreibkompetenz folgendermaßen:

„Schreiben“ ist eine Sammelbezeichnung für die *Koordination* von verschiedenen, aufeinander beziehbaren kognitiven, kommunikativen, sprachlich-semiotischen, motorischen, sozialen und sonstigen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Erlernung, Entfaltung und Habitualisierung der *Interaktion* dieser verschiedenen deklarativen

¹⁴⁹ WEINERT (2001: 27 f., hier nach Becker-Mrotzek/Schindler(2007: 7 f.)

¹⁵⁰ BECKER-MROTZEK/BÖTTCHER (2006: 57)

wie prozeduralen Wissensbestände ist ein auf Integration angelegter komplexer Vorgang.“¹⁵¹

Die Schriftlichkeitsforschung hat sich ausgiebig mit der Entwicklung von schriftsprachlicher Kompetenz beschäftigt und die Unterschiede der mündlichen und schriftlichen Kommunikationssituation einander gegenübergestellt. Dabei ist deutlich zum Ausdruck gekommen, dass die geschriebene Sprache kein Abbild der gesprochenen Sprache ist oder sie sich von ihr ableiten lässt.

Im Hinblick auf die Entwicklung der Schreibkompetenz ist entscheidend, dass Schulanfänger erst in der Lage sein müssen die Lautsprache und ihre Struktur zu verstehen, wenn sie ein grundlegendes Verständnis für die elementaren Eigenschaften der Schrift entwickeln sollen. Die folgende Abbildung zeigt die Unterschiede zwischen der gesprochenen und geschriebenen Sprache auf:

5.2.1.3 Prototypische Merkmale gesprochener und geschriebener Sprache

→ Die gesprochene Sprache ist flüchtig, die geschriebene ist dauerhaft. Geschriebenes kann archiviert werden, es ist immer wieder in derselben Form rückholbar. Dies gilt für mündliche Äußerungen nicht.

→ Gesprochene Sprache unterliegt den Bedingungen von Zeit und Raum. Geschriebene Sprache ist nicht an eine gemeinsame Äußerungssituation gebunden.

→ Kommunikation in gesprochener Sprache verläuft synchron, in geschriebener Sprache asynchron. Produktion und Rezeption der Äußerung sind im Geschriebenen zeitlich entkoppelt. Der Leser hat – anders als der Hörer – nicht die Möglichkeit, direkt zu intervenieren.

→ In der gesprochenen Sprache werden deiktische Ausdrücke verwendet, die unmittelbar auf die Äußerungssituation Bezug nehmen. Im Geschriebenen wird auf diese weitgehend verzichtet, da der Wahrnehmungsraum von Sender und Empfänger nicht deckungsgleich ist. Dies macht eine präzisere, explizite Ausdrucksweise erforderlich.

→ Die gesprochene Sprache tritt im Verbund mit weiteren Informationsträgern auf (Intonation, Mimik, Gestik), die geschriebene muss ohne diese auskommen.

→ Die gesprochene Sprache ist phylogenetisch und ontogenetisch primär, die

¹⁵¹ ANTOS (1996: 191, hier nach Sieber 2006: 209)

geschriebene Sprache ist sekundär.

→ Die gesprochene Sprache ist nicht an ein Werkzeug gebunden, die geschriebene Sprache benötigt ein Hilfsmittel (Schreibzeug, Schreibfläche).

→ Äußerungen in gesprochener Sprache sind häufig gekennzeichnet durch fehlerhaften Satzbau, Flexionsbrüche, Dialektismen, umgangssprachliche Ausdrücke, Ellipsen, Selbstkorrekturen, Gesprächspartikeln. In den Texten der geschriebenen Sprache finden sich solche Ausdrucksmittel in der Regel nicht.

→ Die gesprochene Sprache stellt ein Lautkontinuum dar, sie erstreckt sich in der Zeit. Die geschriebene Sprache enthält diskrete Einheiten. Diese haben eine räumliche Ausdehnung.

→ Die gesprochene Sprache ist dialogisch, die geschriebene ist monologisch ausgerichtet.

Abbildung 3: Merkmale gesprochener und geschriebener Sprache¹⁵²

Diese prototypischen Merkmale von gesprochener und geschriebener Sprache werden im Einzelnen näher erläutert.

1- Bezüglich des ersten Merkmals ist festzuhalten, dass die Unterscheidung „flüchtig“ vs. „dauerhaft“ im Zusammenhang mit dem Prozess der Äußerung steht und sich nicht auf das Produkt der Äußerung bezieht, da in der heutigen Zeit mündliche Äußerungen durchaus mittels technischer Hilfsmittel aufgezeichnet werden können und somit doch rückholbar sind. Dementsprechend wird als gesprochene Sprache nur akzeptiert, „was gesprochen wird, ohne vorher aufgezeichnet worden zu sein“ (Dadurch, dass Gesprochenes schriftlich fixiert und Geschriebenes mündlich vorgetragen werden kann, wird „Flüchtiges dauerhaft, Dauerhaftes flüchtig“ (. Somit kann Gesprochenes in Geschriebenes überführt werden und umgekehrt.

2- Das zweite Merkmal besagt, dass gesprochene Sprache den Bedingungen von Zeit und Raum unterliegt. Das bedeutet, dass ein Gesprächsthema in einer sogenannten *face-to-face*- Interaktion entwickelt wird und die gesprochene Sprache auf diese

¹⁵² Quelle: DÜRSCHIED (2006: 26 f.)

Weise an die Situation von Sprecher und Hörer gebunden ist. Dennoch muss berücksichtigt werden, dass gesprochene Sprache auch dann übermittelt werden kann, wenn Sprecher und Hörer nicht an einen Raum gebunden sind, wie beispielsweise bei einem Telefonat. Die Bedingung von Zeit und Raum trifft daher nur für die *face-to-face*- Kommunikation zu.

3- Während Sprecher und Hörer in „ständiger wechselseitiger Beeinflussung“ stehen und der Prozess der Äußerung durch Intervenieren des Gesprächspartners unterbrochen werden kann, so verläuft die Kommunikation in geschriebener Sprache asynchron und die Möglichkeit einer direkten Interaktion bleibt ausgeschlossen.

4- Da in der schriftlichen Kommunikation die Kopräsenz von Sender und Empfänger nicht vorhanden ist, ist es zwingend notwendig, dass explizite Ausdrucksweisen gewählt werden, damit der Inhalt für den Leser verständlich ist, da er das Geschriebene losgelöst von der Produktionssituation erhält. In der mündlichen Kommunikation kann dagegen bei Unverständlichkeit direkt Bezug genommen werden, da hier Raum und Zeit zusammenfallen können.

5- Während im Geschriebenen die nonverbalen Ausdrucksmittel entfallen, so kann die *face-to-face*- Kommunikation durch Intonation, Mimik und Gestik geprägt sein. Nach Fiehler handelt es sich in diesem Zusammenhang um „bedeutungstragende körperliche Aktivitäten“¹⁵³. Dennoch existieren in der geschriebenen Sprache Informationsträger, die wiederum in der mündlichen fehlen. Beispielsweise dienen Absätze, Einrückungen oder Schrifttypen zur Hervorhebung bzw. Untergliederung bestimmter Äußerungen.

„Anders als in der mündlichen Kommunikation, in der die gemeinsame Situation als Verständigungsbasis und -hilfe immer schon gegeben ist, muss der situative Kontext in der schriftlichen Kommunikation erst hergestellt werden. Der gemeinsame Sprech-Zeit-Raum, der im Mündlichen die Basis für den Einsatz nonverbaler (Gestik, Mimik) und paraverbaler Mittel (Intonation) liefert, muss im Schriftlichen erst hergestellt werden, indem nicht-sprachliche Mittel durch sprachliche ersetzt werden.“¹⁵⁴

6- Die lautsprachliche Verständigung wird historisch betrachtet auf einen Zeitraum

¹⁵³ FIEHLER (2009: 1178)

¹⁵⁴ BECKER-MROTZEK/BÖTTCHER (2006: 57)

zwischen 200 000 und 40 000 Jahren vor der Zeitrechnung datiert, so dass die lautsprachliche Kommunikation lange Zeit die einzige Möglichkeit zur Verständigung war. Schriftsysteme sind seit ca. 5 000 Jahren bekannt, so dass die gesprochene Sprache phylogenetisch primär ist. Sie ist ferner ontogenetisch primär, da jedes Kind, abgesehen von gehörlosen Kindern, jede natürliche Sprache zunächst mündlich erwirbt, bevor die Schriftsprache dann erlernt wird.

„Individual- wie menscheitsgeschichtlich ist Mündlichkeit primär. Schriftlichkeit setzt auf ihr auf und tritt erst historisch spät ergänzend hinzu. So ist die Mehrzahl der Sprachen – vor allem solcher mit relativ wenigen Sprechern – nach wie vor nicht verschriftlicht. In vorindustriellen Gesellschaften verfügte nur ein verschwindend kleiner Teil der Bevölkerung über Lese- und Schreibfähigkeiten. Erst in Gesellschaften, die eine allgemeine Schulpflicht eingeführt haben, erlangt die Mehrheit der Bevölkerung diese Fähigkeiten.“¹⁵⁵

7- Im Unterschied zum Schreiben wird das Sprechen „durch den körpereigenen Artikulationsapparat ermöglicht“¹⁵⁶. Das Schreiben erfordert externe Hilfsmittel wie Schreibgeräte oder eine Schreibfläche. Somit ist die gesprochene Sprache nicht an ein externes Werkzeug gebunden.

8- Bezüglich des prototypischen Merkmals, dass gesprochene Sprache beispielsweise durch einen fehlerhaften Satzbau, Flexionsbrüche oder Ellipsen gekennzeichnet ist, muss festgehalten werden, dass ein wissenschaftlicher Vortrag oder eine Predigt ganz im Gegenteil nicht durch solche Kennzeichen geprägt sind. Dürscheid (2006) verweist darauf, dass umgekehrt geschriebene Texte durch Merkmale gesprochener Sprache geprägt sein können. Als weitere Merkmale gesprochener Sprache sind ferner parataktische Versprachlichungen und Spontaneität zu nennen. Charakteristisch für geschriebene Sprache sind hypotaktische Konstruktionen sowie Explizitheit.¹⁵⁷

9- Die medialen Erscheinungsformen der Sprache, phonisch und graphisch, sind grundlegend verschiedene Sprachformen, die von einer unvermeidlichen Eigenständigkeit geprägt und damit autonom sind. Gesprochene Sprache erstreckt

¹⁵⁵ FIEHLER (2009: 1174)

¹⁵⁶ DÜRSCHIED (2006: 31)

¹⁵⁷ Vgl. BECKER-MROTZEK/SCHINDLER (2007: 56).

sich in der Zeit und die geschriebene Sprache enthält diskrete Einheiten, die eine räumliche Ausdehnung aufweisen. Nach Fiehler/Barden/Elstermann/Kraft handelt es sich bei der mündlichen Verständigung um einen Prozess, der sukzessiv zeitlich wahrgenommen wird, während es sich bei der schriftlichen Verständigung anders verhält, da „alle Einheiten in der schriftlichen Mitteilung *kopräsent* sind, die damit nicht mehr als *Prozess* erscheint, sondern den Charakter eines abgeschlossenen *Produktes* annimmt. Der Text ist primär ein räumliches, kein zeitliches Gebilde.“¹⁵⁸

10- In Bezug auf das letzte Merkmal gesprochener und geschriebener Sprache verweist Dürscheid (2006) darauf, dass nicht unbedingt Dialogizität der gesprochenen und Monologizität der geschriebenen Sprache zuzuweisen sind. Beispielsweise sind Predigten, Reden sowie Vorlesungen mündliche Äußerungen, die monologischen Charakter aufweisen. Briefe weisen hingegen einen dialogischen Charakter auf, da sie auf einen Rezipienten ausgerichtet sind, von dem eine Antwort erwartet wird, obgleich sie zeitversetzt sein mag.

5.2.1.4 Ambilingualismus und Semilingualismus

Der Begriff Ambilingualismus baut auf einer perfekten Sprachbeherrschung auf. Unter einer ambilingualen Person versteht man ein Individuum, das „gleichermaßen in zwei Sprachen auf allen Ebenen der Sprachanwendung funktioniert, ohne Spuren der anderen Sprache aufzuweisen“¹⁵⁹

Ambilinguale müssten ihre Sprachen demzufolge in allen Bereichen gleich gut und auf dem höchsten Niveau beherrschen. Dies ist in der Realität allerdings äußerst unrealistisch. Sprachen werden durch Erfahrungen angeeignet und für eine perfekte Zweisprachigkeit müsste jede Erfahrung zweimal, also in jeder Sprache einmal, gemacht werden. Es ist jedoch mehr als unrealistisch, dass eine Person in beiden Sprachen genau dasselbe erlebt. Wird etwa in einer Sprache gerne über ein bestimmtes Thema gesprochen, ist der Wortschatz in dieser Sprache in diesem Bereich sicher größer als in der anderen Sprache.

Dem Ambilingualismus gegenüber steht das Konzept des Semilingualismus, auch als

¹⁵⁸ FIEHLER/BARDEN/ELSTERMANN /KRAFT (2004: 60)

¹⁵⁹ BOHNE (2010: 9).

doppelte Halbsprachigkeit bezeichnet. Darunter versteht man eine Unausgeglichenheit der Sprachkenntnisse in beiden Sprachen, die sich in der Kompetenz sowie der Performanz niederschlägt. Es wird angenommen, dass die Sprachkompetenz der jeweiligen Person in beiden Sprachen sehr gering ist und sie keine der beiden Sprachen richtig beherrscht. Das Konzept des Ambilingualismus wurde stark kritisiert. Häufig wurde es für Immigrantengruppen verwendet, um anzudeuten, dass bei ihnen mit schlechteren Leistungen bzw. einem Scheitern zu rechnen sei. Die Gründe für schlecht entwickelte Sprachen können jedoch vielfältig sein. Sie müssen nicht an der Zweisprachigkeit an sich, sondern können auch an den wirtschaftlichen, politischen und sozialen Umständen liegen. Sprache ist außerdem immer an einen Kontext gebunden. Zweisprachige können in einer Sprache in bestimmten Situationen kompetent sein, in anderen aber nicht. Umstritten sind auch die Sprachtests, die für die Bestimmung der Sprachkompetenz herangezogen werden. Es handelt sich häufig um Standard-Tests, die nur einen kleinen Ausschnitt der Sprachkompetenz zeigen. “Der Vergleich zu Einsprachigen ist daher nicht einfach, da es keine objektiven Kriterien gibt”¹⁶⁰

5.2.2 Aktiver und passiver Bilingualismus

Wenn Zweisprachige eine ihrer Sprachen verstehen, aber nicht sprechen und schreiben können, spricht man von passivem Bilingualismus. Sie verstehen sowohl mündliche Äußerungen als auch Texte, können sich in der Sprache aber nicht ausdrücken.

Wenn Zweisprachige eine Sprache in Wort und Schrift beherrschen, “also kommunizieren und produktiv einsetzen können, dann spricht man von aktivem Bilingualismus”¹⁶¹

5.2.2.1 Balancierter Bilingualismus und Sprachdominanz

Balancierte Zweisprachigkeit liegt vor, wenn sich eine Person in beiden Sprachen in allen Domänen gleich gut bewegen kann.¹⁶² Balanciert Zweisprachige beherrschen

¹⁶⁰ Vgl. BACKER (2011: 10f).

¹⁶¹ Vgl. APELTAUER (2001: 631).

¹⁶² Vgl. AFSHARf (1998:21)

beide Sprachen gleich gut, allerdings schließt es auch Sprecher mit ein, die nicht über die muttersprachliche Kompetenz eines Einsprachigen verfügen. Ähnlich wie der Ambilingualismus kommt auch dieses Konzept in der Realität kaum vor, da sich Zweisprachige üblicherweise nicht zu allen Themen in beiden Sprachen gleich fließend äußern können. Die meisten beherrschen eine Sprache besser bzw. verwenden ihre Sprachen in unterschiedlichen Kontexten¹⁶³. Auch Baker weist darauf hin, dass es sich um ein idealisiertes Konzept handelt, das auf die meisten Zweisprachigen wohl nicht zutrifft. Balancierte Zweisprachigkeit sei nur bei niedriger Sprachkompetenz möglich. Wenn jemand etwa zwei Sprachen auf relativ niedrigem Niveau spricht, können sich seine Sprachkenntnisse die Waage halten. Baker und Jones (1998) beschreiben diesen Zustand aber nur als vorübergehend, da sich die Sprachkompetenz eines Menschen weiterentwickelt bzw. verändert. Für Baker und Jones spielt auch die altersgerechte Kompetenz eine wichtige Rolle. Balancierte Zweisprachige müssten in beiden Sprachen über dieselbe Sprachkompetenz wie gleichaltrige Muttersprachler verfügen.

Es ist äußerst selten, dass Zweisprachige beide Sprachen gleich gut beherrschen, meist ist die Sprachkompetenz in einer Sprache höher als in der anderen. Diese dominante bzw. stärkere Sprache dominiert die schwächere Sprache, die weniger gut beherrscht wird. Bei den meisten Zweisprachigen ist die dominante Sprache die Erstsprache. In der schwachen Sprache sind Bilinguale in der Ausdrucksweise oft eingeschränkt, „d.h. die Sprache wird bewusster gesprochen, es wird bewusster mit ihr umgegangen und ihre Verwendung wird als anstrengender empfunden“¹⁶⁴

Bei freier Sprachwahl entscheidet sich der bilinguale Sprecher üblicherweise für die dominante Sprache, da er sie besser beherrscht und in ihr über mehr Ausdrucksmöglichkeiten verfügt¹⁶⁵. Die Dominanz gilt allerdings nicht als statisch. Sie unterliegt einem Entwicklungsprozess und kann sich im Laufe der Zeit aufgrund verschiedener Faktoren wie Alter, Ausbildung, Arbeit, Wohnort, Freunden, Motivation etc. ändern. „Durch Veränderung der Umgebungssprache kann sich die

¹⁶³ Vgl. HOFFMANN (1991: 22)

¹⁶⁴ Vgl. APELTAUER (2001: 629).

¹⁶⁵ Vgl. BELLIVEAU (2002: 18).

einst schwächere so zur dominanten Sprache entwickeln”¹⁶⁶

5.2.2.2 Häufige Vorkommen der Sprachverwendung

Einige Autoren nähern sich dem Bilingualismus über die Häufigkeit der Verwendung beider Sprachen an. Grosjeans Definition baut auf dem regelmäßigen Gebrauch von zwei Sprachen auf. Zweisprachige sind „*those who use two or more languages (or dialects) in their everyday lives*”¹⁶⁷

Green (2004) verfolgt einen ähnlichen Ansatz. Da sie mit ihrem amerikanischen Ehemann zu Hause Englisch spricht, sei sie durch das Zusammenleben bilingual geworden. Durch den täglichen Gebrauch des Englischen im privaten Bereich und des Deutschen in allen anderen Bereichen habe sie in beiden Sprachen eine hohe Kompetenz entwickelt. Bei dieser Theorie von Bilingualismus stellt sich allerdings die Frage, ob Personen, die in zwei Sprachen über eine hohe Sprachkompetenz verfügen, aber nicht beide regelmäßig verwenden, nicht ebenfalls als zweisprachig bezeichnet werden könnten.

5.2.3 Funktionaler Bilingualismus

Weinreich beschreibt Zweisprachigkeit folgendermaßen: „Die Praxis, abwechselnd zwei Sprachen zu gebrauchen, soll Zweisprachigkeit heißen, die an solcher Praxis beteiligten Personen werden zweisprachig genannt.“¹⁶⁸

Bilingualismus ist also immer von der Gesprächssituation abhängig. Zweisprachige erlernen bzw. sprechen je nach Umfeld und Zweck die eine oder andere Sprache. So kann etwa zu Hause eine andere Sprache gesprochen werden als in der Schule. Wenn sich der Gebrauchsbereich ändert, ändert sich auch die Sprachwahl. „Der Zweisprachige entscheidet je nach Situation, welche Sprache er für geeigneter hält. Als beeinflussende Faktoren gelten neben sozialen Aspekten auch Thema, Gesprächspartner, Absicht etc.”¹⁶⁹

Auch Siguàn und Mackey weisen darauf hin, dass die Verwendung der Sprache bei Zweisprachigen situationsabhängig ist:

¹⁶⁶ Vgl. BAKER/JONES (1998: 12f).

¹⁶⁷ GROSJEAN (2010: 4).

¹⁶⁸ WEINREICH (1976: 15)

¹⁶⁹ Vgl. BAKER (2011: 3).

“In practice, the bilingual will always use one language in certain circumstances and with certain people, and this inevitably produces an imbalance in the use of the languages and the functions they perform.”¹⁷⁰

Zweisprachige beherrschen die vier Grundfertigkeiten (Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen) normalerweise nicht im gleichen Ausmaß. So kann sich ein Kind etwa in der Erstsprache, die zu Hause gesprochen wird, flüssig ausdrücken, während es in der Schulsprache, der Zweitsprache, lesen und schreiben lernt und diese Kompetenzen ausschließlich in der zweiten Sprache beherrscht. Es liegen also unterschiedliche Sprachkompetenzen vor, die stark von der jeweiligen Situation beeinflusst werden. “Die Folge ist eine ungleiche, kontextabhängige Verwendung der beiden Sprachen”¹⁷¹

Es gibt viele Faktoren, die dazu führen, dass man die Sprache der jeweiligen Situation anpasst, z.B. je nachdem räumlichen Umfeld (Familie, Schule, Arbeit etc.) den Gesprächsinhalten (Alltagssprache, Fachsprache etc.) oder den GesprächspartnerInnen zwischen (Chef und AngestellInnen, LehrerInnen und SchülerInnen, formell oder informel etc.). Durch den dadurch entstehenden funktionalen Bilingualismus bestimmt die Person Ihre Position im sozialen Bereich. Je nach Sprachgebrauch wechselt jemand die Sprache, um sich dem Kontext anzupassen und um sich besser auszudrücken. Falls es aber den Personen aus unterschiedlichen Gründen nicht möglich ist, dies zu tun, wird die Situation erneut konstruiert, damit die sich verständigen können (Mitbringen eines Dolmetsches, sich vom sozialen Bereich zurückziehen, Segregation etc.) Die zwei wichtigsten Faktoren hierbei sind ***Diglossie und Domäne***.

5.2.3.1 Bilingualismus und Diglossie

In Erscheinungsform III ist eine Sprachgemeinschaft einsprachig, während die andere bilingual ist. Dies trifft man in Einwanderungsländern wie Deutschland, England oder Frankreich. Deutsche, Engländer oder Franzosen bleiben monolingual, die Einwanderer werden gezwungenermaßen bilingual, denn sie müssen die zweite Sprache erlernen, um in der Mehrheitsgesellschaft kommunizieren zu können. In

¹⁷⁰ SIGUAN und MACKY (1987: 22)

¹⁷¹ Vgl. APELTAUER (2001: 631).

solchen Fällen spricht man von Diglossie.

Der Begriff Diglossie tritt zum ersten Mal bei Ferguson (1971) auf. Er geht davon aus, dass die verschiedenen Varietäten einer Einzelsprache über verschiedene gesellschaftliche Funktionen verfügen.

*“Diglossia is a relatively stable language situation in which in addition to the primary dialect of the language, which may include a standard or regional standard, there is a very divergent highly codified, often grammatically more complex, superposed variety, the vehicle of a large and respected body of literature, heir of an earlier period or another speech community, which is learned largely by formal education and is used for most written purposes, but is not used in any sector of the community for ordinary conversation.”*¹⁷²

Ferguson verwendete den Begriff Diglossie (gr. di= zwei; glossa= Sprache)¹⁷³ zum ersten mal dafür, dass eine Sprache im sozialen Leben unterschiedliche Funktionen erfüllen kann. Laut Ferguson hat eine Sprache Zwei funktionale Varietäten, nämlich, einerseits eine niedrige (untergeordnete) und andererseits eine hohe (übergeordnete). Fishman unterscheidet ebenso zwischen “High variety” und “low variety”¹⁷⁴

In jeder Einzelsprache unterscheidet Ferguson (1971) zwischen einer „low variety“ (L) und einer „high variety“ (H). Die „low variety“, d. h. die niedere Varietät, wird im häuslichen Bereich, bei kulturellen und religiösen Aktivitäten und unter Freunden gebraucht, während die „high variety“, die Hochvarietät, eher in formellen Kontexten wie in der Schule, bei Behörden und den Medien verwendet wird.

Ferguson (1971) veranschaulicht dies damit, dass ein Zeitungsartikel in der Hochvarietät gelesen und anschließend in der niederen Varietät diskutiert wird. Der Artikel kann also beispielsweise in Hochdeutsch gelesen, aber im regionalen Dialekt (z. B. Kölsch) diskutiert werden. Wichtig ist, dass die Sprecher den sozialen Kontext kennen, in dem die „high variety“ oder die „low variety“ verwendet wird. Ein Sprecher, der „low variety“ bei formellen Anlässen spricht, wirkt genauso lächerlich, wie jemand, der „high variety“ bei informellen Anlässen verwendet. Während es sich

¹⁷² FERGUSON (1971:16)

¹⁷³ Vgl. FERGUSON (1959) / Ulrich (2002: 65)

¹⁷⁴ FISHMAN (1975:96)

bei der von Ferguson beschriebenen Diglossie um die Dialekte einer Sprache handelt, wird der Begriff bei Fishman auf die Verwendung zweier verschiedener Sprachen erweitert, die in derselben Region benutzt werden (z. B. Kreol und Französisch in der Karibik, Spanisch und Guaraní in Peru): *“Joshua A. Fishman propose des élargissements supplémentaires: il abandonne la condition que les variétés en contact doivent être génétiquement apparentées et définit comme diglossique toute société où deux langues ou variétés de langues sont utilisées avec des différences fonctionnelles.”*¹⁷⁵

Als Grundlage für das Modell dienen Ferguson Konstellationen, wie sie beispielsweise in arabischen Ländern mit ihrer klassischen Sprachform, dem Koranarabischen, und daneben einer regionalen Ausprägung der Sprache oder in Griechenland mit der auf der Grundlage der antiken Sprachform entwickelten Katharevousa und daneben der volkssprachlichen Dimotiki vorliegen. Die in einer solchen Gesellschaft prestigemäßig dominante Varietät nennt Ferguson „superposed variety“ oder „high variety“ (abgekürzt: H-Varietät); die darunter einzustufenden volkssprachlichen Regionaldialekte heißen in diesem Modell „low varieties“ (abgekürzt: L-Varietäten).¹⁷⁶

Der amerikanische Sprachwissenschaftler Charles A. Ferguson schuf mit dem Terminus „diglossia“¹⁷⁷ die konzeptuelle Grundlage für eine Fülle an Beschreibungen der Phänomene und Muster, die an der Schnittstelle zwischen Sprache und Gesellschaft zu beobachten sind. Mag es aber auch in soziolinguistischen Arbeiten zu einem beachtlichen Fortleben des Begriffs gekommen sein, so erweist es sich als vergeblich, das semantische Bedeutungsfeld mit zufriedenstellender Genauigkeit festlegen zu wollen. *“Ist man sich allerdings der einflussreichen Stellung dieses Konstrukts innerhalb der Disziplin bewusst, so wird klar, dass seine Relevanz für die vorliegende Arbeit überprüft werden muss.”*¹⁷⁸

¹⁷⁵ KREMnitz (1996: 248)

¹⁷⁶ Im Fall von Griechenland kann man von einer L-Varietät sprechen, während es im arabischen Raum bekanntlich mehrere regionale Zentren und damit mehrere L-Varietäten gibt. S. dazu FERGUSON (1959), 339.

¹⁷⁷ Im „Diglossia“ betitelten Aufsatz FERGUSON (1959).

¹⁷⁸ Zur Bedeutung des Begriffs s. Kremnitz (1994 27).

5.2.3.2 Bilingualismus und Domäne

Nach der Diglossie kommen auch durch sozial- situative Veränderungen Sprachwechsel zustande. Fishman, der die Varietätsveränderungen innerhalb einer Sprache in Bezug auf die Zweisprachigkeit untersucht hat, betont, dass sich die Nutzung der Sprache in verschiedenen sozialen Bereichen verändert, und dass, Personen jene Sprache verwenden, die sie für ihre Bedürfnisse brauchen. "*A domain is an abstraction which refers, to a sphere of activity representing a combination of specific times, setting and role relationship.*" ¹⁷⁹

Fishman versteht den Begriff der Domäne als ein gesellschaftliches Konstrukt und erklärt die Varietät und den Sprachwechsel folgendermaßen:

"Auf diese Weise wies man in vielen zweisprachigen Sprachgemeinschaften Domänen wie Schule, Berufs - und Arbeitswelt und Regierung nach und fand heraus, dass sie mit einer Sprache oder Varietät kongruent waren, die wir mit H (High variety) bezeichnen wollen. (...) Auf ähnliche Weise etablierte man auch Domänen wie Familie, Nachbarschaft und den Bereich der ungelernten Arbeit und fand heraus, dass sie mit einer Sprache oder Varietät kongruent sind, die wir hier mit L (Low variety) bezeichnen wollen. (...) Alles in allem ist damit die Tatsache hinreichend belegt, dass eine komplexe Sprachgemeinschaft verschiedene einander überlagernde Varietäten enthält, und zwar in einigen Fällen verschiedene Sprachen, in anderen Fällen dagegen verschiedene Varietäten derselben Sprache." ¹⁸⁰

Fishman/ Cooper/ Ma fanden bei ihren Untersuchungen bei der spanisch = englisch = sprachigen Puerto Rican Community in New York fünf Grunddomänen heraus. Diese sind Familie, Freundschaft, Religion, Ausbildung und Berufstätigkeit" ¹⁸¹

Diese fünf grundsätzlichen Domänen sind auch für die MigrantInnen in Europa wichtig. Besonders war bei den Gruppengesprächen zu merken, dass die Sprache bei unterschiedlichen Themen gewechselt wurde. Insbesondere war bei den Studierenden zu beobachten, dass sie, wenn sie über die Universität redeten, auf Deutsch sprachen. Aber wenn das Thema auf Familie, Religion, Traditionen etc. kam, wurde

¹⁷⁹ ROMAINE (1992: 28)

¹⁸⁰ FISCHMAN (1975: 50)

¹⁸¹ Vgl. ROMAINE (1992)

ins Arabische oder Türkische gewechselt oder CS vorgenommen. Je nachdem, welche Sprache bei bestimmten Themen aktiv verwendet wird, wechseln Bilinguale in diese Sprache, wenn es um ein bestimmtes Thema geht. Zu Hause, wenn sie mit ihren Eltern über die Schule/ Uni reden, wird die aktive Sprache Deutsch verwendet. Aber wenn das Gespräch auf Dinge kommt, die die Eltern auch interessieren, wechselt die aktive Sprache ins Arabische oder Türkische. Zweisprachigkeit und Kompetenz können hier als differenzierendes Merkmal angesehen werden. Ist der Grund für diesen Wechsel unbalanzierte Bilingualität oder Semilingualität?

Es sind viele Meinungen zu diesem Thema vorhanden. Grundsätzlich gilt hier, dass bestimmte Themen mit der aktiven Alltagssprache identifiziert werden und die Verwendung dieser auf einer pragmatischen, unbewussten Weise stattfindet.

Der Ausdruck Diglossie wurde von Ferguson eingeführt. Darunter werden Sprachgemeinschaften verstanden, in der "two or more varieties of the same language are used by some speakers under different conditions"¹⁸² Es gibt in jeder dieser Sprachgemeinschaften eine übergeordnete, hohe Variante und eine niedrige Variante, einen regionalen Dialekt. Ein Beispiel wäre etwa Deutsch als hohe Variante und Schweizerdeutsch als niedrige Variante. Die hohe Variante gilt als überlegen und schöner und wird vor allem in offiziellen Kontexten, etwa in politischen und medialen Bereichen, verwendet. Sie wird in der Schule gelehrt und für schriftliche und literarische Zwecke benutzt. Sie zeichnet sich durch Standardisierung und Stabilität aus. Die niedrige Variante hingegen wird vor allem zu Hause und im Alltag für private Gespräche verwendet. Auch Kruse beschreibt Diglossie folgendermaßen:

"Diglossie bezeichnet die Zweisprachigkeit einer Gesellschaft, eine Form der Sprachenvielfalt, bei der die verschiedenen Sprachen nicht entlang territorialer Grenzen, sondern entlang situativer Grenzen voneinander getrennt verwendet werden."¹⁸³

Fishmann hat Fergusons Konzept der Diglossie weiterentwickelt und auf zwei verschiedene Sprachenausgedehnt, die in einer Gesellschaft gesprochen werden. Er kombiniert die beiden Begriffe Bilingualismus und Diglossie und beschreibt vier

¹⁸² FERGUSON (1959: 232)

¹⁸³ KRUSE (2012: 16)

verschiedene Kombinationsmöglichkeiten:

1. Diglossie mit Bilingualismus:

In dieser Sprachgemeinschaft beherrschen nahezu alle Personen beide Sprachen. Dabei kommen den Sprachen unterschiedliche Funktionen und eine situationsabhängige Verwendung zu. Die dominante Sprache wird etwa in den Bereichen Bildung und Politik verwendet, die andere Sprache in der Familie und Nachbarschaft.

2. Diglossie ohne Bilingualismus:

Bei diesem Konzept werden innerhalb eines geografischen Gebiets von zwei verschiedenen Gruppen zwei unterschiedliche Sprachen gesprochen. Es handelt sich um ein theoretisches Konzept, für das es nur

wenige Beispiele gibt, etwa das Englische in den früheren indischen Kolonien. In den Kolonien gab es meist eine starke, herrschende Gruppe, welche die „hohe“ Sprache sprach und eine breite, weniger starke Gruppe, welche die „niedrigere“ Sprache beherrschte.

3. Bilingualismus ohne Diglossie:

Die meisten Personen sind zweisprachig und verwenden beide Sprachen in denselben Situationen. Beide Sprachen erfüllen

dieselbe Funktion und werden nicht in unterschiedlichen Kontexten benutzt. Fishmann beschreibt solche Sprachgemeinschaften als instabil. Die Mehrheitssprache wird mit der Zeit häufiger verwendet werden und die Überhand gewinnen, während die andere Sprache an Verwendung und Status einbüßt.

4. Weder Diglossie noch Bilingualismus:

Bei diesen Sprachgemeinschaften handelt es sich um rein einsprachige Gesellschaften. Damit sind etwa kleine Sprachgemeinschaften gemeint, die in allen Situationen ihre Minderheitensprache verwenden. Ein anderes Beispiel wäre eine mehrsprachige Gesellschaft, die gewaltsam in eine relativ einsprachige Gesellschaft verwandelt wurde, wie etwa die Dominikanische Republik.

Bilingualismus		Diglossie	
		+	-
+		1. Diglossie und Bilingualismus	2. Bilingualismus ohne Diglossie
-		3. Diglossie ohne Bilingualismus	4. Weder Diglossie noch Bilingualismus

Tabelle 2: Bilingualismus und Diglossie nach Fishman¹⁸⁴

Beispiel für den ersten Quadranten sind die Schweiz und Belgien. Der zweite Quadrant hat eher einen Übergangscharakter und entsteht durch Migration. Als Beispiel dafür kann die USA genannt werden. Für die dritte Gruppe können Länder, in denen unterschiedliche ethnische Gruppen gemischt leben, wie z.B. Japan, genannt werden. Der vierte Quadrant gilt für monolinguale Länder, wobei nach Fishman es sehr schwer ist, Beispiele für solche Länder zu finden.

Laut Fishman beinhaltet Diglossie an sich verschiedene Variationen. Man bei MigrantInnen in Deutschsprachigenländern beobachten, dass viele verschiedene Sprachliche Erscheinungen auftreten. die türkischen MigrantenInnen haben viele verschiedene Mundarten. MigrantInnen aus dem Norden und Westen der Türkei unterscheiden sich sprachlich. Nicht nur, dass innerhalb der Türkei verschiedene Mundarten existieren, es gibt auch MigrantInnen, die aus dem Osten der Türkei kommen, deren Muttersprache kurdisch ist, deren Sozialisationsprache aber türkisch ist. Diese komplizierte Struktur trifft auch auf verschiedene Dialekte, wie z.B. das Schwäbische in Deutschland zu.

Wenn man sich die MigrantInnen in Österreich anschaut, sieht man, dass die ersten MigrantInnen low variety-Deutsch, z.B. Wienerisch, erworben haben. Die zweite Generation ist aber im sozialen Leben sowohl mit dem Hochdeutschen als auch mit dem Wienerischen konfrontiert. Die von der Familie übernommen mundartlich und dialektischen Unterschiede zur Erstsprache kommen noch hinzu. Man kann sich also vorstellen, dass bei der Identitätssuche vom Zweitspracherwerb bis hin zur Sozialisation viele Faktoren eine Rolle spielen.

¹⁸⁴ Vgl. FISHMANN zit. nach BAKER (2011: 67f).

5.2.4 Simultaner und sukzessiver Bilingualismus

Man spricht von simultanem Bilingualismus, wenn ein Kind von Geburt an mit zwei Sprachen aufwächst und beide gleichzeitig erlernt. Die beiden Sprachen beeinflussen sich gegenseitig, z.B. bei der Aussprache. Simultan zweisprachig aufwachsende Kinder verwenden öfters "Sprachmischungen",¹⁸⁵ so benutzen sie z.B. in einem Satz ein Wort oder grammatikalische Elemente der anderen Sprache.

Die genaue Entwicklung der beiden Sprachen kann nicht vorausgesagt werden und hängt von den jeweiligen Lebensumständen ab. Kinder können aufgrund ihres Kommunikationsbedürfnisses in verschiedenen Situationen zweisprachig werden, allerdings muss die Sprachkompetenz auch trainiert werden. Wird eine Sprache aufgrund äußerer Umstände nicht mehr gebraucht bzw. nicht mehr als wichtig erachtet und daher nicht mehr gesprochen, entwickelt sich die Sprachkompetenz zurück und kann sogar vollständig verschwinden.¹⁸⁶

Sukzessiver oder auch konsekutiver Bilingualismus bedeutet, dass der Spracherwerb der zweiten Sprache erst erfolgt, nachdem die erste Sprache erlernt wurde. Für Baker/Jones (1998: 36) und viele andere Autoren gelten drei Jahre als Altersgrenze. Grosjean weist darauf hin, dass die meisten Zweisprachigen einen sukzessiven Bilingualismus erfahren. Sie lernen die Erstsprache zu Hause und die zweite Sprache, wenn sie in die Schule oder den Kindergarten kommen. Dies geschieht meist auf natürliche Art und Weise durch die Interaktion mit anderen Schülern und Lehrern. Der Spracherwerb kann aber auch im Unterricht erfolgen, wobei die Sprache bewusst erlernt wird.

Herrmann macht uns aufmerksam auf den markanten Unterschied zwischen der simultanen und der sukzessiven Mehrsprachigkeit. Es besteht also ein allgemeiner Konsens darüber, denn „In der erstgenannten Gruppe unterscheiden wir aufgrund des Alters zwischen der simultanen (simultan = gleichzeitig) und der sukzessiven (sukzessiv= nacheinander) Zweisprachigkeit. Wann liegt eine simultane Zweisprachigkeit vor, die man auch als echte Zweisprachigkeit bezeichnet? Ganz einfach, wenn ein Kind von Geburt von zwei Sprachen gleichzeitig erwirbt.“ Der

¹⁸⁵ Vgl. BAKER/JONES (1998: 36f).

¹⁸⁶ Vgl. GROSJEAN (1982: 179)

Verfasser ergänzte weiter, indem er sagt:

„Die sukzessive Zweisprachigkeit liegt vor, wenn der Zweitspracherwerb in einem Alter erfolgt, in dem die Erstsprache schon einigermaßen etabliert ist, d. h. nach dem dritten Lebensjahr. Die Zweitsprache wird also nach der Erstsprache erworben.“¹⁸⁷

5.2.4.1 Kindlicher oder primärer Bilingualismus

Früher Bilingualismus wird auch als kindlicher Bilingualismus bezeichnet und häufig mit dem simultanen Bilingualismus gleichgesetzt. Die Kinder lernen von Geburt an zwei Sprachen, üblicherweise im familiären Kontext. Ungeklärt ist, bis zu welchem Alter der frühe Bilingualismus reicht. Viele Autoren ziehen die Grenze bei drei Jahren. „Jeglicher Zweitsprachenerwerb, der danach erfolgt, wird als später Bilingualismus bezeichnet“¹⁸⁸

Hamers und Blanc (1993) sehen dies etwas anders. Sie unterscheiden zwischen Bilingualismus in der Kindheit, Jugend und dem Erwachsenenalter. Beim Bilingualismus in der Kindheit unterscheiden sie zwischen *“simultaneous early bililinguality und consecutive childhood bilinguality.”*¹⁸⁹

Beim ersten Konzept handelt es sich um simultanen Bilingualismus, der sich auf Kinder bis zum fünften-sechsten Lebensjahr bezieht. Consecutive childhood bilinguality bedeutet, dass Kinder nach dem Erwerb ihrer Muttersprache eine zweite Sprache bis zum zwölften Lebensjahr dazulernen. Der Bilingualismus in der Jugend reicht von 11-17 Jahren, erfolgt der Spracherwerb danach, handelt es sich um Bilingualismus im Erwachsenenalter.

Von dem auch in der Literatur häufig die Rede ist, verwenden Kinder bis zu ihrem dritten Lebensjahr ihre Erst- und Zweitsprache im selben Sinn und können bestimmte lexikalischen Einheiten keiner der beiden Sprachenzuordnen. Hamers/ Blanc betonen viele Dimensionen, die sie im Zusammenhang mit dem Bilingualismus als Wichtig erachten. Die Dimension *age of acquisition, oder Kindheitsbilingualismus*, ordnen sie in die Phase vor dem 11. Lebensjahr ein und bezeichnen diese als *simultan-konsekutiven Bilingualismus*, der sich in dieser Phase entwickelt. Nach

¹⁸⁷ HERRMANN (2003:24)

¹⁸⁸ Vgl. HOFFMANN (1991: 18)

¹⁸⁹ (Vgl. ebda: 32)

Piaget bildet das Alter von 11- 12 Jahren eine kritische Phase, und die Kinder erfahren im kognitivintelligenten Sinne eine wichtige Wandlungsphase im Zuge der Pubertät.¹⁹⁰

Clyne erweitert diese Phase ein wenig und ortet sie in der Zeit zwischen dem 8. und 12. Lebensjahr.

Nach Harmers/ Blanc bildet die Phase zwischen dem 11. und 17. Lebensjahr die zweite Phase der Zweisprachigkeit, und sie bezeichnet diese als **Jugendbilingualismus**. Die letzte Phase ist die Zeit nach dem 17. Lebensjahr und wird von den Autoren als **Erwachsenenbilingualismus** bezeichnet.¹⁹¹

Neben dem Alter ist die Kognition ein wichtiger Faktor der Zweisprachigkeit. "Je früher der Spracherwerb stattfindet, desto leichter wird die Sprache gelernt. Nach der *critical period- Hypothese*"¹⁹² gibt es in Bezug auf den Spracherwerb eine starke Verbindung zwischen der biologischen Entwicklung und der Fähigkeit (eine Sprache) zu lernen. Aber nicht nur die biologische Entwicklung, sondern auch die kognitiven Faktoren und die jeweilige kognitive Entwicklung spielen dabei eine wichtige Rolle. Danach lernen diejenigen Kinder effektiver, die eine Sprache früher erlernen, als die Kinder, die eine Sprache eher später erlernen. Personen in der Literatur unter die Gruppe *des Zusammengesetzten Bilingualismus (Compound Bilingualism)* gezählt werden, lernen zuerst ihre Erstsprache und danach eine Zweitsprache. So wird der Zweitspracherwerb in den Erstspracherwerb integriert, und beide Sprachen werden in der selben Funktion konzipiert. Die Sprache, die von der Mutter übernommen wird, kann nach diesem System so entstehen. In diesem System kann das Kind wiederum spontan beide Sprachen verwenden und zwischen diesen wechseln. Beim **koordinierten Bilingualismus (Coordinate Bilingualism)** können die Wörter, die im Zuge des Zweitspracherwerbs gelernt werden, der jeweiligen Sprache zugeordnet werden und die konkrete Bedeutung der Wörter kann von den Kindern verstanden werden. Harmers/ Blanc ordnen dies unter die Dimension der " cognitive Organisation" ein.

¹⁹⁰ Vgl. PIAGET (1977)

¹⁹¹ Vgl. HARMERS/ BLANCI (2000: 25-29)

¹⁹² Vgl. ROMAINE (1992), Lernberg (1972), Felix (1982), Singleton (1989), Anderson (1960)

5.2.5 Natürlicher Bilingualismus und künstlicher Bilingualismus

Unter dem Begriff *natürlicher Bilingualismus* werden Personen zusammengefasst, die zwei Sprachen in ihrem natürlichen Umfeld im Alltag erlernt haben. Eine formelle Unterweisung ist nicht notwendig. Die Zweisprachigkeit ergibt sich meist aus dem Bedürfnis heraus, mit seinen Mitmenschen kommunizieren zu können, etwa wenn die Eltern zwei verschiedene Sprachen sprechen oder im sozialen Umfeld eine andere Sprache gesprochen wird als in der Familie. „Die dafür nötigen Sprachkompetenzen werden häufig in der Kindheit erworben“¹⁹³

Künstliche Zweisprachigkeit liegt vor, wenn ein Elternteil mit den Kindern eine Fremdsprache spricht. Die Eltern hegen den Wunsch, dass ihre Kinder zweisprachig aufwachsen, jedoch gibt es oft nicht viele Gelegenheiten, in denen die Kinder in natürlicher Umgebung zwei Sprachen erwerben können. Daher versucht man, den natürlichen Bilingualismus nachzuahmen, „obwohl es sich bei der Fremdsprache nicht um die Muttersprache handelt und sie meist auch nicht vollkommen beherrscht wird“¹⁹⁴

Was diese Varietät der natürlichen und kulturellen Zweisprachigkeit anbetrifft, schrieb HERRMANN :

„Bei der natürlichen Zweisprachigkeit wird die Zweitsprache durch den alltäglichen Umgang mit muttersprachlichen Personen in einer natürlichen Umgebung zusätzlich zur Muttersprache erworben. Die kulturelle Zweisprachigkeit liegt vor, wenn der Zweitspracherwerb durch systematischen, formalen Unterricht erfolgt. Die kulturelle Zweisprachigkeit wird auch als „künstliche“, „schulische“ oder „gesteuerte“ Zweisprachigkeit bezeichnet.“¹⁹⁵

5.2.6 Institutionell und außerinstitutionell erworbener Bilingualismus

Von institutioneller Mehrsprachigkeit ist die Rede, wenn die Verwaltung einer Stadt, eines Bezirks oder eines Landes ihre Dienste in mehreren Sprachen anbietet. Dies wird häufig in den territorial mehrsprachigen Staaten angetroffen, aber auch in internationalen Organisationen wie der UNO oder dem Europa-Parlament herrscht

¹⁹³ Vgl. SKUTNABB-Kangas (1981: 95).

¹⁹⁴ Vgl. SAUNDERS zit. nach Egger (1996: 382).

¹⁹⁵ HERRMANN (2003:24 u. 26)

institutionelle Mehrsprachigkeit.

RIEHL richtete den Blick zunächst auf die institutionelle Mehrsprachigkeit:

„institutionelle Mehrsprachigkeit ist dann gegeben, wenn die Verwaltung einer Stadt, eines Bezirks oder eines Landes bzw. die einer Organisation ihre Dienste in mehreren Sprachen anbietet. Das ist z. B. in den territorial mehrsprachigen Staaten der Fall, aber natürlich auch in internationalen Organisationen wie der Uno, dem Europa-Parlament usw.“¹⁹⁶

Ausgehend von diesem Standpunkt nennen wir eine andere Art der institutionellen Mehrsprachigkeit aus dem Blickwinkel des Gerichts und deren Beziehung zur Übersetzung oder das Dolmetschen offizieller Dokumente. Diesen Gedanken finden wir bei Angermeyer:

„Aus der Perspektive des Gerichts ist Mehrsprachigkeit prinzipiell gleichbedeutend mit Übersetzung in das Englische oder aus dem Englischen, und somit sind Dolmetscher die einzigen Personen, deren individuelle Zweisprachigkeit institutionell anerkannt wird. Dabei kommt es durchaus auch vor, dass andere Verfahrensbeteiligte mehrsprachig sind, besonders die Streitparteien selbst, aber auch Schlichter oder Anwälte. Diesen Personen wird jedoch im Prinzip nicht gestattet, im Laufe der Verhandlung mehrere Sprachen zu benutzen.“¹⁹⁷

Der Erwerb des außerinstitutionell erworbenen Bilingualismus geschieht in einem natürlichen Umfeld. „Der institutionell erworbene Bilingualismus hingegen wird in der Schule oder ähnlichen Institutionen angeeignet und betrifft Personen, die zusätzlich zu ihrer Muttersprache auch eine Fremdsprache auf einem hohen Niveau beherrschen“¹⁹⁸. Da diese ihre Fähigkeiten in der Schule erworben haben, haben sie oft wenige Möglichkeiten die Sprache für eine natürliche Kommunikation außerhalb der Schulmauern zu verwenden. „Eine Fremdsprache wird oft nur erlernt, weil es aus Gründen wie Arbeit, Kommunikationserleichterung etc. erstrebenswert erscheint“¹⁹⁹.

¹⁹⁶ RIEHL (2004: 52)

¹⁹⁷ ANGERMEYER, P.-S.: Mehrsprachigkeit vor Gericht: Sprachwahl und Sprachwechsel in gedolmetschten Schlichtungsverfahren. In: MEYER, B. / KAMEYAMA, S. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz. Peter Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften, Band 48. Frankfurt am Main 2007, S. 129- 174, S. 132

¹⁹⁸ Vgl. KAMWANGAMALU (2006: 726)

¹⁹⁹ Vgl. SKUTNABB-Kangas 1981: 95f)

Es ist allerdings umstritten, ob der institutionell erworbene Bilingualismus überhaupt zur Zweisprachigkeit führen kann. Skutnabb-Kangas (1981) meint, dass natürlich Zweisprachige in beiden Sprachen eine hohe Sprachkompetenz aufweisen, während andere Personen ihre institutionell erworbene Fremdsprache oft nur recht gut beherrschen. Das bedeutet, dass nur jene Personen als zweisprachig bezeichnet werden können, die von Kindheit an mit zwei Sprachen aufwachsen. Es ergibt sich aus ihrem sozialen Umfeld, dass sie zwei Sprachen beherrschen müssen, um angemessen kommunizieren zu können. Der institutionelle Erwerb von Sprachen hingegen geschieht meist freiwillig und ohne intensiven Kontakt zur Fremdsprache. Diese Meinung wird allerdings nicht von allen vertreten: „Unter Mehrsprachigkeit ist aktive vollendete Gleichbeherrschung zweier oder mehrerer Sprachen zu verstehen, ohne Rücksicht darauf, wie sie erworben ist“²⁰⁰ .

Zur Abgrenzung der erworbenen Mehrsprachigkeit schrieb Breidbach folgendes:

„Werden mehrere Sprachen in außerinstitutionellen Kontexten(mehrsprachiges Elternhaus, Migrationssituation u. ä.) erworben, ist trotz kommunikativ eventuell ähnlicher Lernnotwendigkeiten nicht von einer parallelen Sprachentwicklung auszugehen, da die genannten Faktoren hinzutreten und die Strukturmerkmale der jeweiligen Sprachen unterschiedlich sind. D.h. eine grammatische Funktion wird nicht zeitgleich in beiden Sprachen erworben, da sie in der einen Sprache eventuell komplexere Formen verlangt. Zudem verursacht der gleichzeitige Erwerb mehrerer Sprachen durch die jeweiligen sprachlichen Strukturen bedingte Interferenzen.“²⁰¹

Zweisprachige müssen also nicht bilingual aufgewachsen sein, sondern können sich ihre sprachlichen Fähigkeiten irgendwann im Laufe ihres Lebens angeeignet haben. Allerdings hält Braun den natürlichen Bilingualismus für den Normalfall.

5.2.7 Additiver und subtraktiver Bilingualismus

Additiver Bilingualismus bedeutet, dass eine Zweitsprache erworben wird, ohne dass die zuvor erworbene Sprache und Kultur dabei verloren gehen oder verdrängt werden. Dies geschieht vor allem bei der Verwendung von zwei Sprachen in unterschiedlichen Kontexten. Der Erwerb einer zweiten Sprache bringt nicht nur

²⁰⁰ BRAUN zit. nach WEISS (1959:18)

²⁰¹ BREIDBACH (2000:12)

sprachliche und kulturelle, sondern auch soziale und wirtschaftliche Vorteile. „Für einen Zweisprachigen stellen die Kenntnisse einer zweiten Sprache und Kultur eine Bereicherung dar und sind damit ein positiver Effekt der Zweisprachigkeit“²⁰²

Bei der additiven Zweisprachigkeit liegt, durch den weiteren Spracherwerb, ein positiver Einfluss auf die Entwicklung des Kindes vor. In vielen Untersuchungen, die in verschiedenen Ländern durchgeführt wurden, ist festgestellt worden, dass zweisprachige Kinder, die eine additive Zweisprachigkeit aufweisen, sprachinteressierter, sprachgewandter sowie toleranter, offener und sogar intelligenter als gleichaltrige einsprachige Kinder sind.

Roche verdeutlichte unter ausgeglichener oder anders gesagt additiver Zweisprachigkeit diese Auffassung:

„Der Fremdsprachenunterricht bleibt meist eine Akkumulation vom neuen Wissen, aber zu einer echten Mehrsprachigkeit führt er selten. Erst oberhalb der zweiten Schwelle sind die Kompetenzen in beiden Sprachen sehr gut ausgebildet und beeinflussen sich auch gegenseitig positiv. Hier spricht man von ausgeglichener oder additiver Zweisprachigkeit.“²⁰³

Wode zitiert in Anlehnung an Lambert die Unterscheidung zweier Kategorien des Bilingualismus zwischen additivem und subtraktivem Bilingualismus, in dem er sagt:

„Mit additivem Bilingualismus ist gemeint, dass Schüler zusätzlich zu ihren L1 Fähigkeiten in der L2 erwerben, ohne dass ihre Kompetenz in der L1 geschmälert wird. Bei subtraktivem Bilingualismus hingegen lernen die Kinder zwar bis zu einem gewissen Grade eine L2, jedoch wird dadurch ihre L1- Entwicklung entweder gehemmt, oder bereits vorhandene L1- Fähigkeiten verkümmern wieder. Im Extremfall können solche Schüler in beiden Sprachen semilingual in dem Sinne sein, dass sie zwar zwei Sprachen sprechen, aber keine wirklich gut.“²⁰⁴

²⁰² Vgl. BAKER (2011: 71f).

²⁰³ ROCHE, Jörg: Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik . Narr Francke Attempto Verlag GmbH+ Co.KG2005, S. 118

²⁰⁴ LAMBERT, W.E. (1984): Culture and language as factors in learning and education. In: MALLEA, J-R. & YOUNG, J-C. (Ed): Cultural diversity and canadian education: Issues and innovations. Ottawa: University Press, 233-261. In: WODE, Henning: Lernen in der Fremdsprache- Grundzüge von Immersion und bilingualem Unterricht. Forum Sprache. Max Hueber Verlag, 1. Aufl. D-85737 Ismaning 1995, S. 42

Bezüglich des additiven und subtraktiven Bilingualismus führt Kreppel das folgende Beispiel an:

„Als Beispiel seien hier jüngere Diskussionen in der hessischen Kulturpolitik um den Fortbestand des muttersprachlichen Unterrichts angeführt. Zeitweise wurde überlegt, diesen einzuschränken oder an weitere integrationspolitische Maßnahmen als Voraussetzungen zu knüpfen.“²⁰⁵

Wenn man in diese Diskussion auch das Spannungsfeld „Semilingualismus“ miteinbezieht, dann können wir diese Gedanken hinsichtlich der Begriffsbestimmung von Zellerhof machen:

„Mit „Semilingualismus“ werden Formen beschrieben, bei denen die Sprecher im Vergleich zu Einsprachigen in beiden Sprachen Defizite aufweisen, sodass sie zwar in beiden Sprachen über alltägliche Inhalte sprechen können, sich aber nicht kontextunabhängig auf einem konzeptuell schriftsprachlichen Niveau verständigen können.“²⁰⁶

Beim subtraktiven Bilingualismus kommt es zu einem Verlust oder einer Zurückstufung der Erstsprache. Die Zweitsprache wird als wertvoller angesehen als die Erstsprache, welche dann aus Angst nicht mehr so häufig verwendet wird. Dies geschieht häufig bei Immigranten. Im gesamten Umfeld, in der Arbeit, in der Schule etc. wird ausschließlich die Zweitsprache gesprochen und wird mit der Zeit als prestigeträchtiger empfunden. Dies kann zu negativen Konsequenzen wie einem verminderten Selbstwertgefühl, Kultur- und Identitätsverlust, Entfremdung und Ausgrenzung führen. „Anstatt eines positiven zweisprachigen Effekts kommt es hier zu negativen Auswirkungen in Sprache und Kultur“²⁰⁷

Damit beschreibt Herrmann bestimmte Hemmungen, die sich negativ auf die Sprachentwicklung insbesondere bei Migrantenkindern auswirken, er trifft folgende Unterscheidung:

„Bei der subtraktiven Zweisprachigkeit liegen hingegen negative Auswirkungen auf die Gesamtentwicklung des Kindes vor. Meistens haben Kinder mit einer

²⁰⁵ KREPPEL (2006: 30)

²⁰⁶ ZELLERHOF (2009:39)

²⁰⁷ (Vgl. ebda: 71).

subtraktiven Zweisprachigkeit eine verzögerte Sprachentwicklung, emotionale Probleme, und sie zeigen schlechte Schulleistungen. Diese Art der Zweisprachigkeit ist häufig bei Migrantenkindern zu finden, wie den albanischen Migrantenkindern in Griechenland, den finnischen Kindern in Schweden oder den türkischen bzw. griechischen Minoritätenkindern in Deutschland.“²⁰⁸

5.2.8 Gesellschaftlicher Bilingualismus

Kollektiver Bilingualismus betrifft nicht mehr das einzelne Individuum, sondern bezieht sich auf eine ganze Gruppe, die zwei oder mehr Sprachen verwendet, obwohl nicht jedes Mitglied der Gruppe zweisprachig sein muss. „For a bilingual community to exist there must be at least two languages commonly used by some members of the community“²⁰⁹

Zur Abgrenzung dieser Terminologie, die zur wesentlichen Form der Mehrsprachigkeit zählt, räumen Hufeisen und Neuner allerdings ein, dass „die kollektive Mehrsprachigkeit, d. h. eine ganze Sprachgemeinschaft, die Bevölkerung in einem Land oder große Gruppen mehr als eine Sprache mit- und untereinander sprechen.“²¹⁰

Die Linguisten Meyer und Kameyama haben einen wichtigen Beitrag zur Erforschung einer anderen bedeutenden Art der Mehrsprachigkeit, nämlich „die Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz“ geleistet. Ihre Untersuchung gibt damit Einblicke in die verschiedenen Problemkonstellationen im Zusammenhang mit der Mehrsprachigkeit und mehrsprachigen Kommunikation am Arbeitsplatz. Der folgenden Darstellung liegt den Stellenwert der Mehrsprachigkeit in den vergangenen 50 Jahren bis 2004 zugrunde; die Statistiken spiegeln dies deutlich wider, indem sie folgende Argumente vorgetragen haben:

„in den vergangenen 50 Jahren ist Mehrsprachigkeit nicht nur in Deutschland zur gesellschaftlichen Realität geworden. 2004 wurden insgesamt knapp 7,3 Millionen Einwanderer statistisch erfasst. (Angaben: destatis). Das entspricht etwa 8,8 Prozent der deutschen Gesamtbevölkerung. Das statistische Kriterium, Nationalität bzw.

²⁰⁸ HERRMANN (2003:28)

²⁰⁹ HAMERS, BLANCI (2000:31)

²¹⁰ HUFEISEN und NEUNER (1999, S. 22)

Staatsangehörigkeit erfasst die tatsächliche Verbreitung von Mehrsprachigkeit und mehrsprachiger Kommunikation jedoch nicht.“²¹¹

Die beiden Autoren richten auch in Ihrer Studie den Blick auf den Fall ehemaliger Einwanderer, die die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen und nebenbei die Sprachen Ihrer Herkunftsländer sprechen. Wie komplex die Situation sein kann kommentieren sie wie folgt:

„Viele ehemalige Einwanderer haben mittlerweile die deutsche Staatsangehörigkeit, sprechen aber in bestimmten Zusammenhängen weiter die Sprachen ihrer Herkunftsländer. Einwanderer aus den Staaten der GUS gelten teilweise als Deutsche, auch wenn sie die deutsche Sprache nur eingeschränkt beherrschen. Nicht zuletzt ist davon auszugehen, dass auch gebürtige Deutsche in Arbeitszusammenhängen in zunehmendem Maße andere Sprachen verwenden, insbesondere das Englische“²¹²

Eine Verbindung zwischen individuellem und gesellschaftlichem Bilingualismus definieren Paradis, Genesee, Crago (2011), indem sie den individuellen Sprecher einer Sprache mit der Sprache der Gesellschaft, in der er sich bewegt, zusammenführen. Sie unterscheiden in ihrer Forschung hinsichtlich der gesprochenen Sprache eines Individuums und ob diese Sprache die Sprache einer Mehrheits- oder Minderheitsgesellschaft ist und ob die Sprachen simultan oder eine nach der anderen erlernt werden.²¹³

Der gesellschaftliche Bilingualismus steht für die Zweisprachigkeit einer Gesellschaft. Man findet ihn nicht nur in Ländern mit mehreren offiziellen Landessprachen wie Kanada, Schweiz, Belgien und der Provinz Südtirol, “sondern auch in Ländern mit nur einer offiziellen Sprache”²¹⁴

“Bilingualism is present in practically every country of the world, in all classes of society, in all age groups; in fact, it has been estimated that about half the world’s

²¹¹ MEYER, B. / KAMEYAMA, S.: Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz- Forschungsansätze und Desiderate aus der Sicht einer empirisch- angewandten Linguistik. In: MEYER, B. / KAMEYAMA, S. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz. Peter Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften, Band 48. Frankfurt am Main 2007, S. 07- 24, S. 13.

²¹² Ebenda (2007, S. 13)

²¹³ Vgl. PARADIS, GENESSE, CRAGO (2011: 5)

²¹⁴ Vgl. BOHNE (2010: 6).

population is bilingual “²¹⁵

Baker (2011) spricht sogar von bis zu zwei Dritteln der Weltbevölkerung. Gesellschaftlicher Bilingualismus ist also nicht die Ausnahme, sondern der Regelfall. Dabei unterliegen Sprachen und ihre Sprecher einem ständigen Wandel. Einige Sprachen gewinnen an Stärke, wie das Englische, andere Sprachen, vor allem Minderheitensprachen, gehen unter und werden irgendwann überhaupt nicht mehr gesprochen.

Die ersten Untersuchungen im Bereich des gesellschaftlichen Bilingualismus gehen auf die 1970er Jahre zurück, „als es in Kanada aufgrund der englischen und französischen Sprache zu Spannungen kam“²¹⁶

Seither wurde eine Zunahme von mehrsprachigen Gesellschaften festgestellt. Aufgrund besserer Kommunikationsmittel, Migration, einer weltweit verbundenen Wirtschaft, internationalem Handel und Reisen „nehmen Globalisierung und Interkulturalismus zu und fördern so das Entstehen mehrsprachiger Gesellschaften“²¹⁷

Die Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft ist die Regel und nicht die Ausnahme. In der Welt gibt es ungefähr 4.000 Sprachen und ungefähr 150 Länder laut Grosjean (1982). Aus diesem Verhältnis lässt sich schlussfolgern, dass es in mehreren Ländern mehrsprachige Sprachgemeinschaften geben muss. Laut Mackey(1967) sind neben der Zahl der Sprachen „the relative utilities of national tongues, the coverage of international languages; and the mobility of populations“ die Hauptfaktoren, die den hohen Verbreitungsgrad der Mehrsprachigkeit verursachen. In der Gesellschaft tritt die Mehrsprachigkeit auf verschiedene Weise auf. bieten ein Modell der Erscheinungsformen der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit.²¹⁸

5.2.9 Territorialer Bilingualismus

RIEHL führt zum Begriff „territoriale Mehrsprachigkeit“ aus:

„Unter diesem Begriff versteht man etwa eine Konstellation, wie sie in der Schweiz

²¹⁵ GROSJEAN (1982: vii).

²¹⁶ Vgl. BOHNE (2010: 6f).

²¹⁷ Vgl. BAKER (2011: 66).

²¹⁸ APPEL/MUYSKEN (1987: 2)

vorherrscht, nämlich dass jede der als Staatssprache definierten Sprachen (hier: Deutsch, französisch, Italienisch und Rätoromanisch) in einem eigenen abgeschlossenen Gebiet gesprochen wird. In dieser Form von mehrsprachigen Staaten sind die Individuen, die dort leben, normalerweise nicht mehrsprachig, da sie ja in ihrem jeweiligen Gebiet in allen Institutionen und Situationen ihre Muttersprache verwenden können.“²¹⁹

5.2.10 Symmetrischer und asymmetrischer Bilingualismus

Andere Mehrsprachigkeitsformen kennzeichnen sich als symmetrische und asymmetrische Mehrsprachigkeit; die zweite Variante ist eng mit der Terminologie „Semilingualismus“ verzahnt.

Zellerhoff (2009) meinte, dass „bei der asymmetrischen Mehrsprachigkeit sich graduelle Unterschiede in der Sprachbeherrschung von Primärsprache und Zweitsprache zeigen.“

Hufeisen und Neuner führen zur Differenzierung der oben genannten Mehrsprachigkeitsformen folgendes an:

„Vermutlich werden sie Ihre Muttersprache immer besser beherrschen als eine Fremdsprache (asymmetrische Zweisprachigkeit), im Gegensatz zu dem Schweizer Kind im Engadin, das gleichermaßen Rätoromanisch wie Schwyzerdütsch beherrscht (symmetrische Zweisprachigkeit).“²²⁰

Sicher gibt es für diesen Sachverhalt unterschiedliche Gründe. Ein wesentlicher scheint folgender zu sein, dass die Eltern eines Kindes verschiedene Sprachen sprechen. Hufeisen und Neuner vertreten den gleichen Standpunkt, dies verdeutlichen sie, indem sie das Beispiel von Ann- Kristin anführen:

„Hat ein Kind verschiedensprachige Eltern, so passiert es manchmal, dass es das eine oder andere Wort nicht weiß und flugs in die andere Sprache ausweichen muss. Beispiel: Ann- Kristin, die eine französische Mutter hat, aber in Deutschland lebt, will bei Tisch ihre Zweisprachigkeit dokumentieren: „ Donne- moi le Honig.“ Meistens ist es jedoch so, dass ein Kind die Bereiche der entsprechenden Sprache

²¹⁹ RIEHL, Claudia M.: Sprachkontaktforschung- Eine Einführung. Gunter Narr Verlag Tübingen 2004, S. 52

²²⁰ HUFEISEN/ NEUNER (1999: 20)

fließend beherrscht, in denen es sich mit dem jeweiligen Elternteil unterhält.“²²¹

Die dominanten oder asymmetrischen Zwei- oder Mehrsprachigkeitsformen, mit denen Individuen beschrieben werden, die eine oder mehrere Fremdsprachen beherrschen und bei denen abwechselnd die kommunikative Reichweite einer einzelnen Sprache gegenüber der bzw. den anderen größer oder kleiner wird; dabei kann sich der Dominanzgrad häufig durch sozial oder geographisch bedingte Mobilität verändern. Diese Formen finden sich insbesondere bei Migrantpopulationen, die einzelne Sprachen erwerben und andere simultan lernen [...].²²²

Bei zweisprachigen Bildungskonzepten ist zwischen symmetrischen und asymmetrischen Ansätzen zu unterscheiden: Asymmetrisch meint, dass bei bilingualen Gruppen von der einen- nämlich der Gruppe, die eine Minderheitensprache spricht, die Ausbildung einer weitgehend parallelen Kompetenz in beiden Sprachen erwartet wird, während die andere, die die Mehrheitssprache als Herkunftssprache mitbringt, sich der zweiten Sprache öffnet und diese in Grundzügen erwirbt.

5.2.11 Diskursiver Bilingualismus

Diese Kategorie der Mehrsprachigkeit wird von Franceschini (2011) vorgeschlagen. Sie grenzt sich von der individuellen Mehrsprachigkeit dadurch ab, dass es sich bei ihr um eine Praxis handelt, bei der Sinn im mehrsprachigen Dialog hergestellt wird. Darunter sind nach Riehl (2013) die verschiedenen Praktiken von CodeSwitching, exolinguale Gespräche, der Gebrauch einer Lingua franca und von Ethnolekten u. ä. zu zählen. Code-Switching ist ein Sprachphänomen, das aus Sprachkontakt resultiert.

²²¹ HUFSEISEN, B./ NEUNER, G.: Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. – Eine Einführung. Fernstudieneinheit 16. In: EHLERS, S./HUFSEISEN, B./ KILIAN, V. (Hrsg.) Langenscheidt, Berlin/ München/ Wien/ Zürich/ New York. Universität Gesamthochschule Kassel 1999, S. 20

²²² BAUSCH (2003: 440)

5.3 Drei Dimensionen zur Erfassung von Bilingualismus

X (Zeit)	simultaner – sukzessiver	
→	simultaner-konsekutiver	
	primärer- sekundärer	↕ Bilingualismus
	früher- später	
	kindlicher- erwachsener	
	zusammengesetzter- koordinierter	
Y (Gebrauch)	balanzierter- dominanter	
→	ausgewogener- semilingualer	
	balanzierter- unbalanzierter	
	symmetrischer- asymmetrischer	↕ Bilingualismus
	additiver- subtraktiver	
	instrumenteller- integrativer	
	passiv/ rezeptive	
Z (situativ)	gesellschaftlicher	
→	Volks-	
	Elite-	↕ Bilingualismus
	Funktional-	
	(Domäne und Diglossie)	

Abbildung 4: Die drei Dimensionen zur Erfassung von Bilingualismus²²³

Ausgehend von den drei oben angeführten Dimensionen, kann eine beliebige MigrantIn in Europa primär unbalanziert bilingual sein, in einem anderen Land

²²³ Erklärungen über Bilingualismus in der Literatur, die zwischen bestimmten Arten/ Typen des Bilingualismus unterscheiden, sind meist dichotom oder Synonym. In der oben Tabelle wurden Synonyme oder englische Bezeichnungen beibehalten.

hingegen würde sie elite bilingual sein. Jedoch eine Andere, die vollkommen anderen Faktoren ausgesetzt ist, kann eine andere sprachliche Identität entwickeln.

5.3.1 Zeitliche Dimensionen des Bilingualismus

Im Zentrum steht hier der Zeitpunkt, an dem man mit dem Zweitspracherwerb angefangen hat, und damit zusammenhängend der Faktor Alter. "Je früher man mit dem Zweitspracherwerb beginnt, desto fehlerlos wird die Zweitsprache beherrscht. Laut Mc Laughlin ist das kritische Alter hier bei drei Jahre."²²⁴

Wenn die Kinder die Zweitsprache simultan lernen, bevor sie das Alter von drei Jahren erreichen, nennt man das simultane Bilingualität. In diesem Zusammenhang erwähnt Mc Laughlin folgendes: " Der Terminus simultan steht hier für die Annahme, dass der Zweitspracherwerb innerhalb der Periode stattfindet, in der der Erstspracherwerb (v.a im Peripheriebereich) noch voll aktiv ist. Genauer gesagt, innerhalb der kritischen Periode im Sinne der Hirnlateralisierungstheorie von Lambert (1976) und der Automatisierung der Sprachverarbeitung in der Broca Region des Kortex im Sinne von Friederici (1994) ²²⁵ .

Im Gegensatz dazu entsteht laut Mc Laughlin die sukzessive Bilingualität, wenn eine Zweitsprache nach dem dritten Lebensjahr erworben wird. Generell spielt der Zweitspracherwerb bei der kognitiven Entwicklung des Individuums eine wichtige Rolle. Nach Klein bestehen Unterschiede beim Spracherwerb der Kinder zwischen dem " Erwerben" und " Erlernen"²²⁶

Krashen behandelt in seinem " Monitor Modell" " Erwerben" und " Erlernen" dichotom und erklärt in seiner " Acquisition Learning" Hypothese, dass das Lernen auf zwei Arten erfolgt. Die erste Art ist der ungesteuerte Zweitspracherwerb, d.h. unbewusste, natürliche und informelle Kommunikation; die zweite ist der gesteuerte Zweitspracherwerb, d.h. bewusst, formell, mit vorher bestimmten Regeln etc.²²⁷

Klein und Perdue unterteilen den ungesteuerten Zweitspracherwerb wiederum in drei Phasen. Danach verwenden Kinder in der ersten Erwerbsphase eine Pre- basic

²²⁴ Vgl. Mc LAUGHLIN (1978)

²²⁵ PENNER (1998: 243)

²²⁶ Vgl. KLEINI (1992)

²²⁷ Vgl. KRASCHEN (1982)

variety, d.h. kurze und nicht konjugierte Sätze mit vielen Nomina. In der zweiten Phase eine basic variety, d.h. es werden immer mehr Verben in die Sprache aufgenommen, und in der dritten Phase, eine Post-basic variety, bei der Verben mit finiter Form die Sprache vervollständigen.²²⁸

Danach geht der frühe Zweitspracherwerb der Kinder passiv von der Umgebung und ungesteuert vonstatten, während er später in der Schule gesteuert und akademisch, d.h. durch ein aktives Lernen der Kinder, durchgeführt wird. Dies erinnert an die Trennung zwischen BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) und CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) von Cummins.²²⁹

Nach Krashens *Natural order- Hypothese* wird der Zweitspracherwerb im Rahmen vorher bestimmter grammatischer Regeln gelernt. In der *Monitor Hypothese* wird behauptet, dass der Monitor eine Kontrolleinheit darstellt und als ein Wissen leitender Mechanismus funktioniert. Wenn in der Interaktion ein bestimmtes Maß an sozialem Druck entstanden ist, schaltet sich der Monitor ein und ebnet den Weg für eine erfolgreiche Kommunikation. Daneben gibt es noch zwei weitere Hypothesen, die im Rahmen des Monitor- Modells vorgestellt werden. Nach der Input- Hypothese sammeln Personen Informationen, und diese Informationen bilden die sprachliche Struktur, die dann von diesen Personen verwendet wird. Bei der active Filter- Hypothese erwerben Personen abhängig von diesem Filter, bewusst oder unbewusst die Sprache. "Je höher das Selbstvertrauen und die Motivation der Personen, desto niedriger sind ihre Filter."²³⁰

5.3.2 Bilingualismus als eine Dimension des Sprachgebrauchs

Hier behält die Zeit als wichtiger Faktor ihren Einfluss, aber der eigentliche Faktor Parole, d.h. der Sprachgebrauch steht im Vordergrund. Personen verwenden die Sprache, die ihnen hilft, sich im Zuge der Interaktion verändernden Kontexten am besten auszudrücken²³¹. Im Rahmen "der Kompetenz in der Performanz"²³² können Personen beide Sprachen in produktiver Weise verwenden. Wenn die Sprachen auf

²²⁸ Vgl. KLEIN/ PERDUE (1992).

²²⁹ Vgl. CUMMINS (1984, 1986)

²³⁰ Vgl. KRASHEN (1982).

²³¹ Vgl. MACKY (1968)

²³² DIRIM/ AUER (2004: 152)

gleichem Niveau und möglichst fehlerlos verwendet werden, kann ein perfekter Bilingualismus ("native-like control of two languages"²³³ entstehen. Kremnitz bezieht sich auf Braun (beide Sprachen werden auf gleichem Niveau und vollommen beherrscht)²³⁴ der, wie Bloomfield, Bilingualismus auf maximalem Niveau definiert, und dies als *symmetrische Zweisprachigkeit* bezeichnet.²³⁵ Halliday, Mc Intosh und Stevens haben hingegen den Begriff Ambilingualism für dieses Phänomen geprägt²³⁶.

Nach dieser Definition beherrschen Personen beide Sprachen auf gleichem Niveau und können sie gleichermaßen gut anwenden. Diebold, der Bilingualismusminimalistisch definiert, bezeichnet Zweisprachigkeit als *incipient bilingualism*.²³⁷

Harmers und Blanc erwähnen noch eine andere Dimension des Bilingualismus, nämlich die der *relative competence*. Sie wird hier dichotom behandelt, nämlich als *balanced und dominant bilingualism*.²³⁸ Eine Person erlernt eine zweite Sprache, aber eine der Sprachen ist gegenüber der anderen dominanter. In der Literatur wird diese Form der Zweisprachigkeit als *dominant bilingualism* bezeichnet. Für die MigrantInnen stellt die Sprache des Aufnahmelandes die dominante Sprache dar. Da die MigrantInnen in ihrem Alltag vorwiegend der Zweitsprache bedürfen, und da sie diese Kommunikationssprache aktiv verwenden, gerät die Erstsprache in den Hintergrund und bekommt eine passivere Rolle. Für die MigrantInnen ist die schwächere Sprache meist die Erstsprache.

Aufgrund verschiedener Faktoren können Bilinguale im Alltag nicht beide Sprachen in gleichem Maße verwenden. Dieser Zustand, der bei MigrantInnen in Europa oft beobachtet werden kann, wird *unbalanzierte Bilingualität* genannt. Kremnitz interpretiert das als *asymmetrische Zweisprachigkeit*.²³⁹

Romaine positioniert passiven, oder rezeptiven Bilingualismus, zwischen *der*

²³³ BLOOMFIELD (1933:56) zit. Nach BANAZ (2002:8)

²³⁴ Vgl. BRAUN (1937)

²³⁵ KREMnitz (1990:24)

²³⁶ Vgl. HALLIDAY/ Mc INTOSH/ STREVENs (1972)

²³⁷ Vgl. DIEBOLD (1964).

²³⁸ HARMERS/ BLANC (2000: 25-29).

²³⁹ KREMnitz (1990:25)

unbalanzierten Zweisprachigkeit und der Semilingualität:" A Person might, for example have no productive control over a language, but be able to understand utterances in it. In such instances linguists generally speak of " passive or receptive bilingualism.²⁴⁰ Wenn aber beide Sprachen in allen Lebensbereichen (Domänen) in gleichem Maße verwendet werden und zweisprachige Personen beide Sprachen gleichwertig verwenden, ist das eine balanzierte (ausgewogene) Bilingualität.

Bei der oben erwähnten Semilingualität, die besonders von Cummins erforscht wurde, geht man von der Mangelnden Sprachfähigkeit der Personen in beiden Sprachen aus.²⁴¹ Harmers und Blanc erwähnen in Bezug auf den sozio-kulturellen Status eine zusätzliche Dimension der Bilingualität, nämlich den Begriff des subtraktiven Bilingualismus, ein Begriff, der der Semilingualität ähnlich ist. In diesem Fall wird die Erst- bzw. Zweitsprache durch soziale Einflüsse abgewertet, was die Verwendung der Zweitsprache negativ beeinflusst. Beim additiven Bilingualismus hat die Zweitsprache jedoch genauso viel soziales Prestige, wie die Erstsprache, und beide Sprachen werden gleichzeitig gelernt und als gleichwertig betrachtet. Anders als beim subtraktiven Bilingualismus beeinflusst der Konflikt zwischen der Erst- und Zweitsprache beim additiven Bilingualismus die Kognition positiv, und wird von den Personen dazu verwendet, ihre Identitäten auf eine positive Art und Weise weiterzuentwickeln.²⁴²

Schließlich unterscheidet Kremnitz bei der Zweisprachigkeit, aus psycholinguistischer Sicht, zwischen instrumenteller und integrativer Zweisprachigkeit. Bei der integrativen Zweisprachigkeit verwenden Personen ihre Zweitsprache aktiver, um sich dem gesellschaftlichen Leben anzupassen. Nicht die Kompetenz, sondern die Performanz spielt hierbei eine große Rolle, und die inneren Konflikte der Personen kommen bei der Performanz zum Tragen. Im Gegensatz dazu hebt die instrumentelle Zweisprachigkeit die praktische Seite hervor und betont die pragmatischen Bedürfnisse der Kommunikation.²⁴³

²⁴⁰ ROMAINE (1992:10)

²⁴¹ CUMMINS (1984: 1986)

²⁴² HARMERS/ BLANC (2000: 25-29)

²⁴³ KREMNITZ (1990: 26)

5.3.3 Die situative Dimension des Bilingualismus

Beim Prozess des Erwerbs von Zweisprachigkeit sind die grundsätzlichen Faktoren gesellschaftlicher Natur. Die Frage warum die Erst- und Zweitsprache, die in Kontakt treten, spielt hier eine differenzierende Rolle, denn die sozialen Bedingungen können auch den Grad der Zweisprachigkeit bestimmen. Während in diesem Sinne der Zustand der MigrantInnen in Europa allgemein als *Volksbilingualität* bezeichnet werden kann, kann man sie auf individueller Ebene als unbalanziert bilingual charakterisieren.

Sozioökonomische Bedingungen und kulturelle Werte spielen eine führende Rolle beim Identitätsaufbau. Identität und Sprache ergänzen einander und bilden die wichtigsten Faktoren der MigrantInnenidentität. Gugenberger erwähnt in diesem Zusammenhang die sprachliche Identität und postuliert starke Verbindungen zwischen der Sprache und der Gruppenzugehörigkeit.

" Sprachliche Identität ist einerseits Ausdruck von Zugehörigkeit zu einer Sprachgemeinschaft, andererseits die Kenntnis und Ausübung von bestimmten sprachlichen Praxisformen, die vom Habitus generiert werden."²⁴⁴

Die allgemein nachteilige Situation, die mit der Migration einhergeht, beeinflusst auch die Sprache und führt dazu, dass die Personen die Prestigesprache lernen und eine negative Einstellung gegenüber der Erstsprache einnehmen, bzw. diese als ein Hindernis betrachten.²⁴⁵

Aleemi, der die Beziehung zwischen Identität und Zweisprachigkeit betrachtet, ist der Ansicht, dass der Spracherwerb gleichzeitig auch als Kulturerwerb angesehen werden kann. Er geht von positiven und negativen Prozessen beim Spracherwerb und der Identitätsentwicklung aus. Nach Aleemi muss das Individuum die Zweisprachigkeit und die Bikulturalität in sich integrieren:

"Eine bilinguale/ bikulturelle Erziehung bringt ihrer Natur nach Auseinandersetzungen mit sich. Auseinandersetzungen mit der Bilingualität und Bikulturalität als solcher im Rahmen des Identitätsfindungsprozesses können sich als

²⁴⁴ GUGENBERGER (1994: 62)

²⁴⁵ Vgl. GUÜSOGLU et.al.(2009)

sehr fruchtbar erweisen. Sie können eine Hilfe sein, das mehr oder weniger latente Hin- und Hergerissensein zu verarbeiten. Die Heftigkeit dieser Auseinandersetzungen bei der Identitätsbildung richtet sich nach den individuellen psychischen und sozialen Gegebenheiten."²⁴⁶

Bei der Elitebilingualität besteht eine qualitativ gleichwertige Ausbildung in beiden Sprachen. Beim Zweitspracherwerb stehen für diejenigen, die die Sprache lernen, nicht nur pragmatische Aspekte im Vordergrund, sondern auch der Sozialstatus und die interkulturelle Beschäftigung. Das hängt auch ganz eng mit dem Niveau des sozialen Wohlstands dieser Personen zusammen.

Die Abwesenheit sozialer Druckfaktoren führen dazu, dass die Personen diese Beschäftigung als eine frei gewählte interkulturelle Betätigung wahrnehmen. Beim Volksbilingualismus zwingen hingegen soziale und kulturelle Zwangsmomente die Personen dazu, eine Sprache zu erlernen. Kurz gesagt, kommt die Motivation beim Volksbilingualismus durch zwingende soziale Faktoren zustande, während beim Elitebilingualismus die persönlichen Interessen und der interkulturelle Aktivitätswunsch des Einzelnen die Motivation darstellt.

5.4 Bilingualismus bei Migrantenfamilien

5.4.1 Dialekt und Hochsprache bei Migrantenfamilien

In der vorliegenden Untersuchung wurde von den befragten Müttern, die in Deutschland aufgewachsen sind, erwähnt, dass in ihrer sprachlichen Sozialisation zwei Varietäten des Deutschen (Hochdeutsch und regionale Varietät des Deutschen) von Bedeutung waren. Die Frage, ob dies auch dem Phänomen Bilingualismus zuzuordnen sei, wird in der soziolinguistischen Fachliteratur ebenfalls diskutiert. Es wird nicht nur auf die Kenntnis eines Menschen oder einer Gruppe von Menschen in zwei eigenständigen Sprachen eingegangen, sondern auch auf die Verwendung verschiedener Varietäten einer Sprache. Wobei die Sprachkompetenz der SprecherInnen in den zwei oder mehreren Varietäten einer Sprache unterschiedlich sein kann. Folglich soll berücksichtigt werden, dass monolinguale Menschen verschiedene Varietäten der einen Sprache, die sie beherrschen, verwenden, je

²⁴⁶ ALEEMI (1991:170)

nachdem in welchem Kontext sie sich sprachlich bewegen und dass die Kompetenz in diesen Varietäten unterschiedlich ausgeprägt sein kann.

Abdelilah-Bauer (2008) meint hierzu, „Bedingt durch das soziokulturelle Umfeld, indem sie sich bewegen, und die unterschiedlichen Bedürfnisse, die daraus entstehen, besitzen auch Einsprachige die unterschiedlichsten Sprachniveaus. Wären die gleichen Personen zweisprachig, so würden sie ebenfalls über ein unterschiedliches Sprachniveau in beiden Sprachen verfügen“²⁴⁷

Dieser Aspekt führt wiederum dazu, dass die Kompetenz beziehungsweise Sprachbeherrschung der jeweiligen Sprache(n) nicht ausschlaggebend dafür scheint, ob eine Person nun bilingual ist oder nicht.

Dazu ist auch zu erwähnen, dass in Sprachen, wie etwa dem Deutschen, so gravierende dialektale Unterschiede tatsächlich vorhanden sind, dass man meinen könnte, es seien verschiedene Sprachen und nicht „nur“ Varietäten oder Dialekte des Deutschen. Demnach wäre eine Person, die einen Dialekt des Deutschen sowie Hochdeutsch beherrscht, auch bilingual. Ähnlich dazu Butler und Hakuta:

„(...) bilingualism can be defined as psychological and social states of individuals or groups of people that result from interactions via language in which two or more linguistic codes (including dialects) are used for communication“ ²⁴⁸

Butler und Hakuta gehen von unterschiedlichen linguistischen Codes aus, die sich auch innerhalb einer definierten Sprache dialektal unterscheiden können. Findet sprachliche Kommunikation statt, können also zwei oder mehrere linguistische Codes zur sprachlichen Interaktion verwendet werden.

5.4.2 Bilingualismus bei Migrantenkindern

Mehrere Aspekte können den Spracherwerb eines Kindes im speziellen den bilingualen Spracherwerb – beeinflussen und mitbestimmen.

Generell kann Zwei- oder Mehrsprachigkeit bei Kindern „gesteuert“ oder „natürlich“ stattfinden. „Für die Einen ist das Aufwachsen mit zwei Sprachen eine Chance und

²⁴⁷ ABDEELILAH BAUER (2008: 29).

²⁴⁸ BUTLER, HAKUTA (2004:115).

ein natürlicher Prozess, der keiner besonderen Aufmerksamkeit bedarf²⁴⁹

Wenn ein Kind in einer zwei- oder mehrsprachigen Umgebung aufwächst, ist es automatisch damit konfrontiert, sich mit mehr als einer Sprache zu beschäftigen, um sich mit allen Menschen in seinem sozialen Umfeld verbal austauschen zu können. Die kleinste soziale Gruppe, die ein Kind umgibt, ist die Familie. Haben die Eltern einer Familie nicht dieselbe Muttersprache, ist das Kind mit zwei Sprachen konfrontiert, unbedeutend, in welcher Sprache direkt mit ihm gesprochen wird. Ergibt es sich, dass in der Umgebung der Familie noch eine andere Sprache als die Sprachen innerhalb der Familie gesprochen wird, ist das Kind mit einer dritten Sprache konfrontiert. Diese Situation stellt sich in vielen Ländern der Erde als Realität dar. „Weit über die Hälfte der Menschheit bedient sich täglich mehrerer Sprachen, und weltweit wachsen Kinder in einer Umgebung auf, in der Mehrsprachigkeit an der Tagesordnung ist“²⁵⁰

Oft, vor allem in vorwiegend monolingualen Ländern wie Österreich oder Deutschland, gibt es eine kontroverse Sicht von Zwei- oder Mehrsprachigkeit, die eng mit dem Migrationshintergrund von mehrsprachigen Menschen verknüpft ist. „Hier greift man schnell auf den reichhaltigen Bestand vorgefasster Meinungen zurück, die Bilingualismus als Randerscheinung und als Hindernis bei der Integration in die Mehrheitsgesellschaft verstehen“²⁵¹

Dieses negative Verhalten gegenüber Menschen und deren Sprachen, die sich in einem Land in der Minderheit befinden, kann gravierende Auswirkungen auf den Status der jeweiligen Minoritätensprache haben. Für Kinder, die in binationalen Familien aufwachsen, kann der Status der Sprache ihrer Eltern (eines Elternteils) als mitbestimmender Faktor gesehen werden, der auf den Spracherwerb beziehungsweise die Sprachverwendung innerhalb der Familie mitbestimmend wirkt. Diese Thematik soll im folgenden Unterkapitel näher betrachtet werden.

Es gibt viele Faktoren, die dazu führen, dass man die Sprache der jeweiligen Situation anpaßt, z.B. je nachdem räumlichen Umfeld (Familie, Schule, Arbeit etc.)

²⁴⁹ ABDEELILAH -Bauer (2008:12).

²⁵⁰ ABDEELILAH -Bauer (2008: 11)

²⁵¹ ABDEELILAH -Bauer (2008:12)

den Gesprächsinhalten (Alltagssprache, Fachsprache etc.) oder den GesprächspartnerInnen zwischen (Chef und AngestelltInnen, LehrerInnen und SchülerInnen, formell oder informel etc.). Durch den dadurch entstehenden funktionalen Bilingualismus bestimmt die Person Ihre Position im sozialen Bereich. Je nach Sprachgebrauch wechselt jemand die Sprache, um sich dem Kontext anzupassen und um sich besser auszudrücken. Falls es aber den Personen aus unterschiedlichen Gründen nicht möglich ist, dies zu tun, wird die Situation erneut konstruiert, damit die sich verständigen können (Mitbringen eines Dolmetsches, sich vom sozialen Bereich zurückziehen, Segregation etc.). Die zwei wichtigsten Faktoren hierbei sind Diglossie und Domäne.

5.4.3 Sprachbelehrung in vielsprachigen Sippen

Monolinguale Sippschaften machen sich keine Gedanken darüber, welche Sprache sie ihren Kindern beibringen sollen. Den Kindern wird einfach die in der Familie gesprochene Sprache vermittelt. In vielsprachigen Clans ist dies nicht der Fall. Sogar die Entscheidung, die Kinder nur in einer Sprache zu erziehen, wird nach reiflicher Überlegung getroffen. Meist entscheiden sich die Eltern dafür, die Kinder mehrsprachig zu erziehen. Zum Zweck der mehrsprachigen Erziehung können die Eltern mehrere Strategien einsetzen, die in der Forschungsliteratur diskutiert werden. Aber bevor auf die Erziehungsstrategien eingegangen wird, soll zunächst kurz darauf hingewiesen werden, dass Spracherziehung in bilingualen Familien nicht einseitig verläuft, d. h. die Eltern den Kindern die Sprache beibringen. In einer Studie über mehrere bilinguale Migrantenfamilien in Paris kommt Deprez (1999) zu dem Ergebnis, dass es vielmehr die Kinder sind, die ihren Eltern die Umgebungssprache (in diesem Fall Französisch) beibringen:

“Les parents transmettent leur langue, mais à leur tour les enfants apportent le français à la maison et parfois l’apprennent à leur mère : la famille est alors le lieu non pas seulement de la transmission de la langue des parents mais celui d’un véritable échange de langues entre générations.”²⁵²

²⁵² DEPREZ (1999: 35)

5.5 Spracherhalt

Die Definition von Spracherhalt ist von der jeweiligen Disziplin abhängig. In der Soziolinguistik, Sprachsoziologie, Anthropologie und Politikwissenschaft bezieht sich der Begriff auf die Situation, in der eine Sprachgemeinschaft ihre Herkunftssprache zu verwenden fortfährt, obwohl Bedingungen bestehen, die sie dazu führen können, auf ihre Herkunftssprache zu verzichten. Mesthrie definiert Spracherhalt als „the continuing use of a language in the face of a competition from a regionally or socially powerful or numerically strong”²⁵³ language“.

In der Psycho- und Neurolinguistik bezeichnet Spracherhalt vielmehr die Tatsache, dass Einzelsprecher Kompetenz in einer Sprache behalten, wenn sie nicht mehr in einer Umgebung leben, in der diese Sprache aktiv gebraucht wird. Häufig wird Spracherhalt zusammen mit Sprachwechsel untersucht, denn in einer Sprachkontaktsituation tritt automatisch ein Sprachwechsel auf, wenn die Sprache der Minderheitsgruppe nicht erhalten wird. Wenn aber die Minderheitsgruppe sich für den Erhalt ihrer Sprache entscheidet, wird das bisweilen auf eine Vielzahl von Faktoren unterschiedlicher Natur zurückgeführt.

5.5.1 Faktoren von Spracherhalt

Hyltenstam/Stroud (1996) unterscheiden drei Hauptbedingungen, die den Spracherhalt in einer Sprachgemeinschaft begünstigen: die gesellschaftlichen Faktoren, die Faktoren auf der gemeinschaftlichen Ebene und schließlich die Faktoren auf der individuellen Ebene.

5.5.1.1 Gesellschaftliche Faktoren von Spracherhalt

Im Hinblick auf die Gesellschaft unterscheiden Hyltenstam/Stroud eine Vielzahl von Faktoren, die zur Erhaltung der Minderheitensprache beitragen können. Zunächst führen die Autoren politische und gesetzliche Bedingungen an. Eine Minderheitsgruppe hat größere Chancen, ihre Sprache zu erhalten, wenn sie auf Gesetzesbasis ein Recht auf Unterstützung beim Spracherhalt hat. Das Vorhandensein von Gesetzen zur Förderung von Spracherhalt allein ist nicht genug. Diese Gesetze

²⁵³ MESTHRIE (1999: 42)

müssen auch effektiv implementiert werden. Auch die in der Gesellschaft herrschende Ideologie ist ein Faktor. In einer Gesellschaft, in der eine pluralistische oder eine Segregationspolitik angewandt wird, wird der Spracherhalt begünstigt. In Irland wurde aber trotz der pluralistischen Ideologie nicht verhindert, dass das Irische, die erste Amtssprache, erhalten wurde (Edwards 1985). Assimilationspolitik hingegen führt zum schnellen Sprachwechsel. Die Kurden in der Türkei sind allerdings trotz türkischer Assimilationspolitik eine Ausnahme, weil das Kurdische einen wichtigen Identitätsmarker und ein Mittel politischen Widerstands darstellt. Auch wirtschaftliche Bedingungen beeinflussen den Spracherhalt, wenn sie zugunsten der Minderheitsgruppe gestaltet werden. Die Sichtbarkeit der soziokulturellen Normen der Minderheitsgruppe einschließlich des Gebrauchs der Sprache der Minoritäten Gruppe tragen auch zum Spracherhalt bei. Schließlich wirkt sich auch die Verteilung der Erziehungsressourcen in der Gesellschaft auf den Spracherhalt aus. Das folgende Zitat fasst die wichtigsten gesellschaftlichen Faktoren zusammen, die dem Spracherhalt schädlich sind.

“Generally speaking, a minority group that possesses a publicly stigmatized identity, that has few legislative means at its disposal with which to secure its interests, that lives in a society characterized by an assimilatory ideology and that is disadvantaged in relation to the majority with respect to economic and educational resources, could be expected to be less likely to maintain its language over time.”²⁵⁴

5.5.1.2. Faktoren von Spracherhalt in der Minderheitsgruppe

Zu den Faktoren innerhalb der Minderheitsgruppe gehören:

- **Demographischen Eigenschaften**

Dazu zählen die numerische Größe, die geographische Verteilung, das Alter und Geschlecht der Mitglieder, das Ausmaß der Exogamie sowie die Muster von Mobilität und Migration. Die Auswirkung der numerischen Größe wird aber mitunter durch die Existenz verschiedener Dialekte innerhalb der Minderheitsgruppe geschwächt, denn zur Verständigung wechseln sie zu der Sprache der

²⁵⁴ HYLSTENSTAM /STROUD (1996: 569–570)

Mehrheitsgesellschaft. Ein Beispiel von einer solchen Situation ist bei den Italienern in Australien anzutreffen.

“The relative strength of demographic factors is weakened by the fact that few, if any, Italians in Australia speak standard Italian, that their cohesion is broken up into numerous dialects and regional or popular variety, and that their attitudes towards these non standard varieties are mostly negative.”²⁵⁵

- **Eigenschaften der Minderheitensprache**

Hierbei geht es um den Status dieser Sprache. (Ist sie eine Amtssprache? Wird sie in mehr als einem Land gesprochen?), ihre dialektale und Variationsreichweite und ihren Standardisationsgrad und schließlich den Bilingualitätsgrad der Sprecher. In neuerer Literatur wird der Konstellation, in der die Minderheitensprache sich befindet, eine große Wichtigkeit zugewiesen. Eine Minderheitensprache hat größere Überlebenschancen, wenn sie nicht in Kontakt mit einer glottophagen Sprache kommt, d. h. einer Sprache, die andere Sprachen „verzehrt“, wie zum Beispiel die englische Sprache, die ein sehr hohes Prestige besitzt, als Weltsprache betrachtet wird und zudem eine relativ einfache Grammatik hat. Die Minderheitensprache hat ebenfalls größere Überlebenschancen, wenn sie nicht typologisch mit der Mehrheitssprache verwandt ist, denn „bei nahe verwandten Sprachen ist die Wahrscheinlichkeit größer, dass sich die Minderheitensprache an die Mehrheitssprache angleicht.“²⁵⁶

- **Heterogenität/Homogenität**

Sozialer, beruflicher und kultureller Zusammenhalt innerhalb der Minderheitengruppe fördert den Spracherhalt.

- **Existenz wichtiger Nischen**

Die Existenz von wirtschaftlichen Nischen innerhalb der Minderheitsgruppe, die mit der Sprache verbunden sind, oder die Verbindung der Sprache mit religiöser Praxis sind für den Spracherhalt von Bedeutung.

²⁵⁵ BETTONI /GIBBONS (1988: 15)

²⁵⁶ RIEHL (2009: 179)

- **Typ von Ethnizität**

Bei Minderheitengruppen, in denen Sprache eine große Rolle bei der Bildung der Ethnizität spielt, erhöhen sich die Chancen, dass die Minderheitssprache erhalten bleibt, wenn sie in Kontakt mit einer dominanten Mehrheitssprache kommt.

- **Innere Organisation der Minderheitsgruppe**

Die Existenz einer gebildeten Elite oder charismatischer Führer und Sprecher innerhalb der Minderheitsgruppe wirkt sich auf den Spracherhalt positiv aus.

- **Institutionen**

Wenn die Minderheitsgruppe über eigene Institutionen für Erziehung, Religion und Forschung verfügt, wird der Spracherhalt begünstigt.

- **Medien**

Die Existenz von Zeitungen, Radio- und Fernsehsendern, die die Minderheitensprache benutzen, spielt auch eine große Rolle für den Spracherhalt.

- **Kultur**

Die Existenz von Theater-Gruppen, Schriftstellern und Musikern, die sich der Minderheitensprache bedienen, beeinflusst den Spracherhalt positiv.

Zusammenfassend ist zu Folgendes festzuhalten:

“A large, cohesive and geographically, delimited population with a well developed internal organization, with its own institutions and media for language propagation, whose language is perceived (by themselves and others) as prestigious on grounds of formal status or standardization [...] has a greater chance of maintaining its language than otherwise. If a language is furthermore an important symbol of ethnic identity and if it is centrally involved in the economic subsistence or characteristic religious practice of the group, then the chances of maintenance are probably even greater.”²⁵⁷

²⁵⁷ HYLSTENSTAM /STROUD (1996: 570)

5.5.1.3 Faktoren auf individueller Ebene

Auf der individuellen Ebene wirken sich die Sprachwahl und das Vermitteln der Minderheitensprache an Kinder auf den Spracherhalt aus. Die Wahl der Minderheitensprache in der Interaktion zwischen Angehörigen der Minderheitsgruppe deutet nicht nur auf Spracherhalt hin, sondern begünstigt diesen gleichzeitig.

5.5.2 Andere Modelle von Spracherhalt

Neben den oben dargestellten Faktoren gibt es weitere Modelle zur Erklärung von Spracherhalt. Es handelt sich dabei um die Modelle von Kloss (1966), Smolizc (1981), Gile/Bourhis/Taylor (1977), Haugen (1953) und schließlich um die Sprachmanagementtheorie.

5.5.2.1 Kloss

Kloss (1966) beschreibt die Spracherhaltsfaktoren bei deutschstämmigen Einwanderern in den USA und unterscheidet diese Faktoren in zwei Typen. Auf der einen Seite stehen die stabilen Faktoren und auf der anderen die ambivalenten. Die stabilen Faktoren fördern den Spracherhalt. Zu ihnen zählen:

- Sozial-religiöse Abschottung
- Zeitpunkt der Einwanderung: früher oder gleichzeitig mit den ersten AngloAmerikanern
- Existenz von Sprachinseln
- Pfarschulen
- Vorerfahrung mit Spracherhaltung (z. B. bei den Mennoniten aus SüdRussland)
- Frühere Sprachverwendung als einzige offizielle Sprache in der Zeit vor Einwanderung der Engländer (wie Holländisch in Gebieten der mittleren Atlantikküste, Spanisch in Neu-Mexiko, Französisch in Louisiana). Es handelt sich hier um Sprachprestige durch Geschichte und Monopol-Situation.

Nach Kloss ist die sozial-religiöse Abschottung bei Weitem der wichtigste und stärkste Faktor, der den Spracherhalt bei den deutschen Einwanderern bewirkt, so dass die anderen überflüssig werden. „One of these is so powerful as to enable those groups endowed with it to resist assimilation on the ground of this circumstance, no other factor being necessary.“²⁵⁸

- Darüber hinaus führt Kloss noch acht ambivalente Faktoren an, die zum Spracherhalt als auch zur Sprachumstellung führen können.
- Besonders hoher oder besonders niedriger Ausbildungsstand der Einwanderer
- Besonders große oder besonders kleine Zahl der Gruppenmitglieder
- Kulturelle und sprachliche Affinität zu den Anglo-Amerikanern
- Große kulturelle und/oder sprachliche Unterschiede zwischen Minderheitsgruppe und Umgebung
- Unterdrückung der Minderheitensprache
- Tolerante Haltung der Mehrheitsgruppe
- Soziokulturelle Besonderheiten der Minderheitsgruppe

5.5.2.2 Smolizc

Smolicz (1981) hat die Theorie der Kernwerte (core values) entwickelt, um die verschiedenen Muster von Spracherhalt bei den unterschiedlichen Migrantengemeinschaften in Australien zu erklären. Zu den Kernwerten gehören Kulturkomponenten, die eine sehr große Rolle in der Gruppenidentifikation spielen. Auf diese Werte können die einzelnen Gruppenmitglieder nicht verzichten, ohne das Risiko einzugehen, aus der Gruppe ausgeschlossen zu werden. Wenn in einer Migrantengruppe die Sprache zu den Kernwerten gehört, folgen daraus Spracherhaltsbemühungen. Im australischen Kontext gehört die Sprache zu den Kernwerten bei den griechischen und lettischen Migrantengemeinschaften und dies hat dazu geführt, dass sie ihre Herkunftssprachen besser erhalten haben als die Holländer, für die die Sprache nicht als Kernwert gilt.

²⁵⁸ KLOSS (1966: 206)

5.5.2.3 Giles /Bourhis /Taylor

Das sehr bekannte sozialpsychologische Modell von Giles (1977) und bietet eine Taxonomie gesellschaftlicher Faktoren, die die Spracherhaltung bzw. Sprachumstellung bewirken können. Im ersten Teil des Modells unterscheiden die Autoren die Statusfaktoren (Wirtschaftsstatus, Sozialstatus usw.), die demographischen Faktoren und die Faktoren institutioneller Unterstützung. Die Werte dieser Faktoren weisen auf die ethnolinguistische Vitalität der Gruppe hin. Der zweite Teil des Modells stützt sich auf Giles accommodation theory, dessen grundlegendes Postulat besagt, dass Personen ihren Sprachstil verändern oder „akkommodieren“, um ihre Werte, Einstellungen und Absichten anderen gegenüber zum Ausdruck zu bringen. Hierbei wird zwischen zwei Formen von Akkommodation unterschieden: der Konvergenz und der Divergenz. Das konvergente Sprachverhalten bezieht sich auf die Annäherung an den Sprachstil der Partner/-innen. Divergenz hingegen ist die Distanzierung von deren Sprachstil. Während Konvergenz als Anzeichen für soziale Integration gesehen wird, gilt Divergenz als Anzeichen für soziale Dissoziation. Laut Giles ist bei Gruppen mit großer Vitalität Divergenz anzutreffen, während Konvergenz vielmehr bei den schwachen Gruppen auftritt. Divergenz begünstigt den Spracherhalt, während Konvergenz zur Sprachumstellung beiträgt.

Der dritte Teil des Modells beschäftigt sich mit der Sozialidentität in Anlehnung an Tajfels (1974) sozialpsychologisches Modell von Gruppenbeziehungen. In einer Gruppenbeziehung, die durch ungleiche Machtverteilung gekennzeichnet ist, verfügen die Mitglieder der dominierenden Gruppe über eine positive Sozialidentität. Sie sind zufrieden mit ihrer Gruppe und schätzen ihre kulturellen Besonderheiten hoch. Auf der anderen Seite erfahren die Mitglieder der dominierten Gruppe oft eine negative Sozialidentität. Unter diesen Umständen können sie sich entweder an die Mehrheitsgruppe anpassen oder versuchen, sich von ihr zu distanzieren. Die eine Alternative führt zur Sprachumstellung und die andere zur Spracherhaltung.

“The minority members may converge with the majority either as an individual strategy, i.e. through abandoning their own group and assimilating into the majority

group (if accepted there), or as a collective according to which the group try to enhance their social identity by imitating or accommodating to the norms of the majority group among other ways by using the majority group language. Language maintenance would be characterized as divergence in this model. An increase in ethnic awareness among the minority group members and, generally a higher degree of vitality may result in their explicit unwillingness to accommodate linguistically to the other group."²⁵⁹

5.5.2.4. Haugen

Haugens Modell von Sprachumstellung bezieht sich ausschließlich auf die bilinguale Kompetenz der Mitglieder der Minderheitsgruppe. Haugen benutzt die Buchstaben A, a, B und b zur Kennzeichnung. A steht für Sprache "A" als starke Sprache und "a" für die Sprache a als schwache Sprache. Dasselbe gilt für die Sprache "B". Die Sprachumstellung wird folgenderweise dargestellt: $A > Ab > AB > aB > B$ In diesem Model wird der Spracherhalt als bedroht erfasst, sobald kein monolingualer Sprecher in der Gruppe anzutreffen ist. Fishman bestreitet diese Annahme und weist darauf hin, dass eine Sprache selbst dann bestehen kann, wenn alle ihre Sprecher bilingual sind. Was in diesem Kontext wichtig ist, ist die Trennung zwischen den Domänen, in denen die beiden Sprachen gesprochen werden; dies wird in Peru am Beispiel von Spanisch und Guaraní deutlich. McConweld behauptet dagegen, dass zwei Sprachen auch ohne die Trennung nach Domänen bestehen können, wie Französisch und Flämisch in Belgien.²⁶⁰

5.5.3 Sprachmanagementtheorie

Unter Sprachmanagement versteht man alle beobachtbaren Bemühungen einer Person oder eine Gruppe von Personen, die das Sprachverhalten der Mitglieder einer Domäne beeinflussen oder modifizieren können. Es ist *„the explicit and observable effort by someone or some group that has or claims authority over the participants in the domain to modify their practices or beliefs.*“²⁶¹

²⁵⁹ HYLSTENSTAM /STROUD (1996: 573)

²⁶⁰ Mc CONWELD (1985: 115)

²⁶¹ SPOLSKY (2009: 4)

Die ersten Grundlagen dieser Theorie wurden von Jernudd/Neustupný (1987) entwickelt. Doch die absichtliche Regulierung von Sprachverhalten wird nicht erst in der Sprachmanagementtheorie explizit thematisiert. In den 1960er Jahren, also am Ende des Kolonialismus, wurde eine Sprachplanungstheorie entwickelt, um die Sprachressourcen der Entwicklungsländer optimal zu nutzen. Typisch für die damalige Sprachplanung war, dass sie sich nur auf die Staatebene beschränkte. Nekvapil (2006) schreibt in diesem Zusammenhang:

Language planning was considered a type of societal resource planning, with Language Planning Theory aiming at an optimum utilization of this particular resource. Language Planning Theory was firmly anchored in the theory of social and especially economic planning of the time. Accordingly, language planning was conceptualized as rational problem-solving, as weighing up the advantages and disadvantages of various alternatives in specific social, economic and political contexts. The goals planned always required the approval of the political authority as they constituted the goals of the society as a whole. It is characteristic that language planning was to be performed at the level of the state.

Laut Jernudd und Neustupný (1987) beginnt das Sprachmanagement beim Individuum. Sie nennen das „*simple management*“ oder „*discourse based management*“.

Ein Beispiel von „*simple management*“ liegt darin vor, dass ein tschechischer Moderator eine unübliche Form des Pronomens „*který*“ (der) verwendet, und sich korrigiert, indem er die übliche Form „*kteří*“ ergänzt Nekvapil. Neben dem „*simple management*“ steht das organisierte Management („*organized management*“), das eine Bandbreite von der Mikro- (Familie) bis zur Makroebene (Nation, Staat) umspannt. Die offensichtliche Form von organisiertem Management ist die Bestimmung der Amtssprache(n) durch eine Regierung. Ein anderes Beispiel ist die Abschaffung des Lateinischen als Liturgiesprache durch die katholische Kirche beim Zweiten Vatikanischen Konzil. In der familiären Domäne sind auch die Elternbemühungen zur Erhaltung der Herkunftssprache eine Form organisierten Managements (Spolsky 2009).

Laut Nekvapil (2006) besteht der Sprachmanagementprozess aus vier Stufen²⁶²:

- Feststellen der Normabweichung
- Bewerten der Normabweichung (entweder positiv oder negativ)
- Planung der Korrektur
- Umsetzung der Korrektur

Das bedeutet, dass der Sprecher oder der Gesprächsteilnehmer die Normabweichung zunächst feststellen muss. Die Planung der Korrektur wird erst vorgenommen, wenn der Sprecher oder der Gesprächsteilnehmer die Normabweichung negativ bewertet. Wird die Normabweichung nicht bemerkt oder positiv bewertet, wird keine Korrektur durchgeführt²⁶³

Spolsky schließt das „*simple management*“ aus und beschäftigt sich lediglich mit organisiertem Management. Sein Grund dafür ist, dass die Selbstkorrektur der Rede nicht immer auf ein Sprachproblem zurückzuführen ist. Dazu stützt er sich auf Berry und Williams (2004), deren Studie über die impliziten Sprachprobleme ausländischer Studierender ergab, dass ihre Probleme nicht nur sprachlicher, sondern auch soziokultureller und affektiver Natur waren. Sprachmanagement bezieht sich nicht nur auf die Sprachkompetenz, wie die obigen Beispiele zeigen mögen, sondern auch auf kommunikative und soziokulturelle Phänomene. Allerdings steht das Sprachmanagement in hierarchischer Beziehung zu soziokulturellen und kommunikativen Phänomenen, die auch gemanagt werden können. Neustupny und Nekvapil zeigen, dass erfolgreiches Sprachmanagement (zum Beispiel das Unterrichten von Zigeunern im Tschechischen) durch erfolgreiches kommunikatives Management (Schaffung von tschechisch-zigeunerischen Sozialnetzwerken) bedingt ist, das wiederum von sozio-ökonomischem Management abhängig ist (Schaffung von Arbeitsplätzen, die zur Entstehung von tschechischzigeunerischen Sozialnetzwerken führen können). Im Gegensatz zu der Sprachplanung, die sich ausschließlich auf die Staatsebene beschränkt, vollzieht sich das Sprachmanagement

²⁶² NEKVAPIL (2006: 6)

²⁶³ Vgl. RIEHL (2009: 190)

in vielen anderen sozialen Systemen.

*“Language management takes place within social networks of various scopes. It does not occur only in various state organizations, with a scope of activities comprising the whole society – these were the major focus of the Language Planning Theory – but also in individual companies, schools, media, associations, families as well as individual speakers in particular interactions.”*²⁶⁴

Da diese Arbeit sich mit der Familie beschäftigt, wird im Folgenden das Sprachmanagement in der Familie näher betrachtet.

5.5.3.1 Sprachmanagement in der familiären Domäne

In einer Familie kann Sprachmanagement schon unter Eheleuten stattfinden. Wenn einer der Ehepartner beispielsweise daran gewöhnt ist, sich vulgär auszudrücken, kann eine Vulgarität ablehnender Partner versuchen, dessen Sprachverhalten zu modifizieren. Spolsky (2009) erwähnt als Beispiel für einen Versuch familiären Sprachmanagements den Fall einer ägyptischen Frau, die sich scheiden ließ, weil ihr Mann mit ihr kein Englisch sprechen wollte.

Beispiel:

*“Jeddah 2 December 2006 – An Egyptian woman filed for divorce from her husband, a doctor, because he would not speak English with her, the daily Al-Ahram reported yesterday. The woman, a graduate of the American University in Cairo and a translator by trade, said she wanted a divorce even her husband was wealthy and generous”*²⁶⁵.

In Familien ist es üblich, dass die Eltern das Sprachverhalten der Kinder managen, indem sie z. B. den inkorrekten Sprachgebrauch der Kinder korrigieren oder ihnen verbieten, vulgäre Ausdrücke zu benutzen. In den meisten Kulturen bringen die Eltern den Kindern bei, wie sie zu sprechen und sich in der Kommunikation zu verhalten haben (Ochs, 1986).

Sprachmanagement in der familiären Domäne beginnt, wenn ein Familienmitglied

²⁶⁴ NEKVAPIL (2006: 7)

²⁶⁵ (zit. n. Spolsky 2009: 14)

(normalerweise die Eltern) entscheidet, das Sprachverhalten der anderen (gemeinhin eines Kindes, des Partners/der Partnerin oder eines/einer anderen Verwandten) zu beeinflussen oder zu modifizieren. Dieses Management wurzelt in den Werten verschiedener Sprachen oder Sprachvarianten und in der Tatsache, dass die Eltern für die Sprachkompetenz ihrer Kinder verantwortlich sind. Da die familiäre Domäne keine geschlossene Einheit ist, ist das Sprachmanagement im Rahmen der Familie mit äußeren Einflüssen durch Schule, Peergruppe, Ideologien usw. konfrontiert.

KAPITEL III

SPRACHKONTAKT, SPRACHE UND PRESTIGE

6.1 Begriffserklärung

Wenn unterschiedliche Sprachen oder auch Sprachvarietäten gemeinsam in Kontakt treten, dann spricht man in diesem Falle von Sprachkontakt. Dieser Begriff geht daher notgedrungen mit Mehrsprachigkeit und der Umgestaltung von Sprachsystemen einher.

Unter Sprachkontakt versteht man daher die wechselseitige Beeinflussung von zwei oder mehreren Sprachen. Dabei gibt es zwei Richtungen: einmal den Einfluss der Erstsprache (oder dominanten Sprache) auf die Zweitsprache (oder untergeordnete Sprache) und zum anderen den Einfluss der weniger dominanten auf die dominante Sprache. In Lernsituationen ist erstes der Fall, in mehrsprachigen Gesellschaften meist die zweite Möglichkeit.²⁶⁶

Sprachkontakt resultiert aus Mehrsprachigkeit, denn Sprachkontakt findet in der Regel, dort statt, wo Individuen oder Sprachgemeinschaften mehrere Sprachen nebeneinander verwenden. Während der Begriff Mehrsprachigkeit sich eher auf die psycho- und soziolinguistischen Eigenschaften oder Verhaltensweise von mehrsprachigen Personen bezieht, wird bei der Betrachtung des Sprachkontakts dagegen die wechselseitige Beeinflussung von zwei oder mehreren Sprachen in den Vordergrund gestellt.

Die wechselseitige Beeinflussung von mehreren Sprachen führt zu Sprachkontakterscheinungen, zu denen Transfers, Code-Switching, Entlehnungen und Mischsprachen wie Pidgin- und Kreolsprachen und andere Mischsprachen zählen. Im Folgenden werden nur die Transfererscheinungen und Code-Switching dargestellt, weil sie bei dem Gebrauch von Herkunftssprachen durch die Kinder in kamerunischen Familien häufig erscheinen.

Um es wie René Appel und Pieter Muysken vereinfachter zu formulieren, stellt sich die soziolinguistische Sicht die Frage, warum die Individuen dazu neigen, zwischen einzelnen Sprachen zu mischen. Aus psycholinguistischer Sicht wird gefragt, welche Aspekte ihrer Sprachkapazität sie dazu befähigen, diese Sprachmischungen zu

²⁶⁶ RIEHL (2004:11)

vollziehen und aus linguistischer Sicht fragt man sich, woher man mit Sicherheit davon ausgehen kann, dass die Individuen tatsächlich Sprachmischungen vollziehen und ob es sich nicht lediglich um Entlehnungen von einzelnen Elementen einer anderen Sprache handelt.²⁶⁷

Wichtig zu beachten sei hierbei, dass Sprachkontakt nicht nur auf einzelne Sprachen begrenzt ist, sondern auch deren Varietäten und Dialekte in seine Definition miteinbezieht. Somit kann resümierend gesagt werden, dass Sprachkontakte sowohl zwischen unterschiedlichen Sprachen und deren Varietäten, als auch in den mentalen Zuständen eines Sprechers oder mehrsprachigen Gruppen, stattfinden.

6.2 Sprachkontakt und Code-Switching

Vielfältige Sprachen und Sprachformen sind oft in Kontakt miteinander, entweder innerhalb einer Sprache im Austausch zwischen Dialekt und Standardsprache oder in der Begegnung mit verschiedenen Fremdsprachen. Aus soziolinguistischen Perspektiven treten Sprachen in Kontakt und können miteinander umgehen. Diese Wechselwirkung kann gegebenenfalls zu einer Schwächung der einen Sprache gegenüber der anderen führen. Sprachkontakt kann nach diesem Verständnis wie folgt definiert werden:

“Unter Sprachkontakt versteht man daher die Wechselseitige Beeinflussung von zwei oder mehreren Sprachen. Dabei gilt es zwei Richtungen: einmal der Einfluss der Erstsprache (oder dominanten Sprache) auf die Zweitsprache (oder untergeordnete Sprache) und zum anderen den Einfluss der weniger dominanten auf die dominante Sprache. In Lernsituationen ist ersteres der Fall, in mehrsprachigen Gesellschaften meist die zweite Möglichkeit.”²⁶⁸

Sprachkontakt kann zu Vielsprachigkeit oder zu einer Veränderung der beteiligten Sprachen führen. Bei der Zwei- oder mehrsprachigkeit spielen auch die inneren Dynamiken, sowie die sozialen, die juristischen und die Sprachpolitischen Faktoren eine führende Rolle. Es lässt sich beispielsweise in der Schweiz beobachten, in der es mehr als eine offizielle Sprache gibt, nämlich vier, und politisch alle Sprachen

²⁶⁷ APPEL /MUYSKEN (1987: 117)

²⁶⁸ RIEHL (2004: 11)

gleich behandelt werden. Dies ist ein Beispiel für eine mögliche Form der Beziehung zwischen verschiedener, aufeinanderer treffenden Sprachen. Ein weiteres Beispiel bietet sich die Situation an, in der die Sprache von Migranten mit der Sprache des entsprechenden Gastlandes in Kontakt tritt und es zum CS kommt. Der Sprachkontakt zwischen Arabisch und Deutsch kann zur unterschiedlichen sprachlichen Neuschöpfung führen. Aus verschiedenen Gründen sollen die Migranten anfangen, beide Sprachen (L1 und L2) miteinander zu vermischen. Ihre Kinder die zweisprachig aufwachsen und die Sozialisationsmechanismen des Aufnahmelandes durchlaufen, springen von einer Sprache (L1 oder L2) in die andere (L1 oder L2) und mischen sogar noch eine dritte Sprache darunter. Sie konstruieren spontan einen Wechsel zwischen den Sprachen. “In der Linguistik wird dieses Phänomen als Code- Switching (CS), Code-Wechsel, Sprachwechsel, Codemixing, Codeumschaltung, Code-alternation, Code- Changing, Code-Schift, Switching-Code etc bezeichnet.”²⁶⁹

Dabei kommen viele Kulturen und Sprachen miteinander in Kontakt und beeinflussen sich intensiv. Solche Kontakte gab es natürlich schon immer: die großen Kontaktgebiete in Indien, der Karibik oder auf dem Balkan sind sogar relativ gut erforscht. Und auch die Sprachen in Europa bilden einen historisch gewachsenen Sprachkontakt-Bund (Hinrichs 2010). Und trotzdem steckt die „Migrationslinguistik“ noch in den Kinderschuhen. Wie kommt das? Es geht heute nicht mehr um Sprachkontakte auf fernen Kontinenten, sondern um Prozesse, die sich vor unseren Augen abspielen: Intensive Sprachmischungen und wachsende Mehrsprachigkeiten bestimmen überall die Sprachsituation, besonders massiv in den europäischen Ländern. Dieser Multilingualismus ist schon jetzt dabei, die Zielsprachen zu verändern und viele ihrer Strukturen an die neuen Situationen anzupassen.

6.3 Code-Switching

Zweisprachigkeit ist ein sehr übliches Phänomen sowie ein beliebter Forschungsgegenstand schon seit langem. Code-Switching, d.h. das Überwechseln von einem sprachlichen Code in einen anderen in derselben Sprechsituation, hängt

²⁶⁹ Vgl. BACKUS (1996), MILROY /MUYSKEN (1995)

eng mit Zweisprachigkeit zusammen und scheint auch in der Welt alltäglich zu sein. Jedoch erst in den 1970er Jahren ist Code-Switching ein relevanter Forschungsgegenstand geworden. Die umfassende Forschung des Code-Switchings hat relativ spät begonnen, weil sowohl Laien als auch Sprachwissenschaftler Code-Switching früher als ein Zeichen der mangelhaften sprachlichen Kompetenz gesehen haben und die Ansicht gehabt haben, dass es da deswegen nichts zu untersuchen gäbe.

Das Sprachverhalten zwei- und mehrsprachiger Personen beschäftigt die Sprachkontaktforschung seit den 50er Jahren, dessen Grundstein die Wissenschaftler Haugen²⁷⁰ und Weinreich im Jahre 1953²⁷¹ gelegt haben. Als wichtige Autoren, die sich mit dem Sprachkontaktphänomen Code-switching beschäftigt haben, sind unter anderen Gumperz (1971), Grosjean (1986), Gardner-Chloros (1987) sowie Biegel (1996) zu nennen. CS ist immer intensiver in den Mittelpunkt der Forschung gerückt, da man erkannt hat, dass es sich nicht um ein vereinzelt auftretendes Phänomen, sondern vielmehr um eine weitverbreitete Sprechweise handelt.

Wie bereits aufgeführt hat CS in den letzten Jahrzehnten eine enorme Aufmerksamkeit seitens der Wissenschaftler erfahren, so dass auch die Definition des Begriffs immer wieder überarbeitet und präzisiert wurde. In der Linguistik ist der Begriff CS häufig durch Synonyme wie Codewechsel, Sprachwechsel, Kodeumschaltung, Code-shifting, Code-alternation, alternance langagière vertreten.

Biegel definiert CS folgendermaßen:

“Zwei- oder Mehrsprachige können innerhalb einer Interaktion ihre gerade benutzte Sprache bewußt oder unbewußt aufgrund bestimmter linguistischer oder extralinguistischer Auslösemechanismen für eine kurze oder für eine längere

²⁷⁰ HAUGEN, EINAR (1953): The Norwegian language in America: a study in bilingual behavior. University of Pennsylvania Press.

²⁷¹ WEINREICH, Uriel (1953): Languages in contact: findings and problems. New York: Linguistic Circle of New York Reprinted as 1964, Languages in contact. Mouton de Gruyter, The Hague.. Reprinted as 1964, Languages in contact.

Zeitspanne mit einer zweiten Sprache vermischen.“²⁷²

Eine weitere Definition bietet Lüdi:

”Code-switching is a form of behaviour frequently observed in many bi- and plurilingual speakers (...). In other words, these speakers ‘jump’ spontaneously back and forth from one language of their repertoire to another.”²⁷³

Beide Definitionen sind in der Hinsicht konform, dass CS das Sprachverhalten zwei oder mehrsprachiger Personen fokussiert. Während die Definition nach Biegel den theoretischen Aspekt berücksichtigt, d.h. das Vorhandensein von Auslösemechanismen aufgreift, so konzentriert sich die zweite Definition nach Lüdi auf den praktischen Aspekt, d.h. den spontanen Sprachwechsel in der Kommunikation. Anhand dieser ausgewählten Definitionen ist deutlich zu erkennen, wie unterschiedlich sie sein können und daher ist es in diesem Fall sinnvoll, die Definition von Biegel um die von Lüdi zu ergänzen, so dass theoretische Aspekte als auch der in einer realen Kommunikationssituation wahrgenommene spontane Sprachwechsel berücksichtigt werden.

Wenn Mehrsprachige sich unterhalten, nutzen sie ihr sprachliches Repertoire optimal aus, indem sie zwischen den ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen hin- und herwechseln. Dieses Phänomen wird als Code-Switching bezeichnet. Viele Linguisten sind sich heute darüber einig, dass eine allgemeine Definition von CodeSwitching die wahlweise Verwendung von zwei oder mehr Sprachen von Seiten eines Sprechers innerhalb einer Konversation ist.

Code-Switching und angrenzende Begriffe, d.h. Entleihen, Interferenz und Code Mixing, können auf mehrere Art und Weise definiert werden. Darüber hinaus benutzen die Forscher in diesem Bereich verschiedene Ausdrücke für dieselben Phänomene oder die Begriffe überlappen sich miteinander.²⁷⁴

Code-Switching ist aus den Blickwinkeln der verschiedenen Untersuchungsbereichen, wie z.B. Soziologie, Pragmatik und Psychologie, betrachtet

²⁷² BIEGEL(1996: 8)

²⁷³ LÜDI (2004: 341)

²⁷⁴ MILTROY & MUYSKEN (1995:12.)

worden. Deswegen haben die Terminologie und die Verwendung der Begriffe sich sehr unterschiedlich entwickelt.²⁷⁵

In den 1990er Jahren gab es einen Versuch, die Terminologie zu standardisieren, aber diese Aufgabe erwies sich als unmöglich auszuführen. Deswegen werden die Begriffe bezüglich Code-Switching immer noch unterschiedlich benutzt.

Uneinheitlich ist auch die Schreibform des Terminus Code-Switching. Laut ist die richtige Schreibform, Code-Switching²⁷⁶. Die anderen Möglichkeiten wären, Code switching' einzeln geschrieben, Codeswitching' zusammen geschrieben oder die deutschen Äquivalente ‚Kode-Wechsel' und ‚Codewechsel'. In der deutschsprachigen Literatur scheint die Schreibform stark zu variieren, aber die Form ‚Code-Switching' kommt oft vor. In dieser Arbeit wird deswegen dem Vorschlag von Bußmann gefolgt, nach dem, Code-Switching' mit einem Strich geschrieben wird.

Unter Code-switching versteht man den Wechsel zwischen zwei (oder) mehr Sprachen oder Varietäten innerhalb ein und derselben kommunikativen Interaktion. Der Wechsel kann sowohl einzelne Lexeme als auch einen ganzen Diskursabschnitt betreffen.²⁷⁷

Als ein weit verbreitetes traditionelles Phänomen innerhalb von mehrsprachigen Gesellschaften bzw. Gruppen wird Code-Switching aus verschiedenen Perspektiven untersucht. Die Soziolinguistik und die Psycholinguistik setzen sich mit Code-Switching auseinander. Ferner beschäftigt sich auch die Grammatik damit und hierbei steht im Vordergrund, welche grammatischen Bechränkungen es für den Wechsel zwischen zwei Sprachen im Satz gibt. Im Folgenden werden die einzelnen Untersuchungsfelder dargestellt, aber zunächst wird CodeSwitching von einem ihm ähnlichen Phänomen im Sprachkontakt abgegrenzt, nämlich den Entlehnungen.

6.3.1 Arten des Code-Switching

Das Sprawechselphänomen, das bei zwei- oder mehrsprachige Personen vorkommt, nennt man in der Literatur CS. Solche Migranten, die oft die Sprache wechseln, sind

²⁷⁵ KOVACS (2001: 61.)

²⁷⁶ BUßMANN (2002: 139)

²⁷⁷ RIEHL (2013)

meist nicht zweisprachig aber bei dem von ihnen vollzogenem Sprachwechsel handelt es sich ebenfalls um CS. Es ist unausweichlich, dass Migranten, die in einem Land mit einer anderen Sprache als ihrer Erstsprache leben, zwischen der Landessprache und ihrer Erstsprache einen Sprachwechsel vornehmen.

In der Literatur wird das CS zweisprachiger Personen im Allgemeinen in drei Gruppen zusammengefaßt:

In der Literatur wird das CS zweisprachiger Personen im Allgemeinen in drei Gruppen zusammengefaßt:

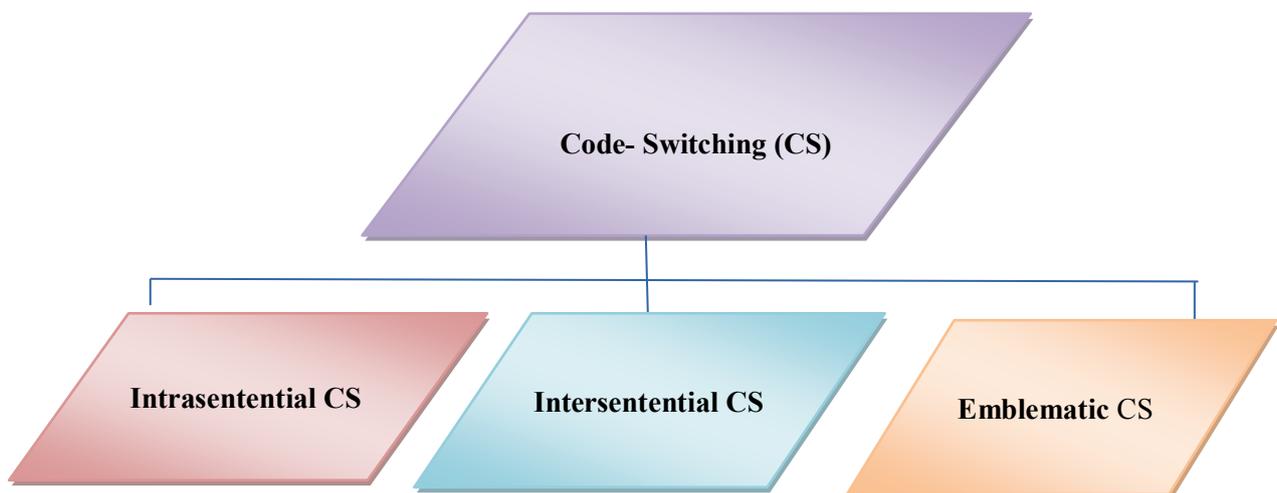


Abbildung 5: Arten des CS

Obwohl kein Konsens bezüglich der Bezeichnung der unterschiedlichen Formen de CS vorherrscht, sind sich die Forscher zumindest hinsichtlich der Formen der CS innerhalb von Sätzen und zwischen Sätzen einig.

Die folgende Unterteilung in Anlehnung an Poplack unterscheidet CS je nach der Stelle seines Vorkommens im Diskurs:

Beim *extrasentential CS* (auch: *emblematic CS*) erfolgt der Wechsel von einer in die

andere Sprache außerhalb der syntaktischen Struktur der jeweiligen Äußerung.²⁷⁸ Der Sprachwechsel betrifft eingeschobene, vorangestellte oder angehängte Elemente, die häufig aus so genannten Gesprächswörtern²⁷⁹ bestehen:

- *Pues, yeah, I want to go.* Hernandez-Chavez/Cohen/Beltramo (1975: 14).
- *Oye, das ist eben schön Deutsch, ich kann mir bis heute nicht an die pesebre gewöhnen.* Müller (2000: 32)

Da die jeweiligen Elemente nur minimalen syntaktischen Restriktionen unterworfen sind, lassen sie sich leicht in eine Äußerung eingliedern. Diese Art des CS erfordert folglich nur eine geringe bilinguale Kompetenz des Sprechers.

Wenn die Zweitsprache mit der Erstsprache in einem Satz vermischt wird und sie die grammatikalischen Formen der Erstsprache übernimmt oder umgekehrt, wird dies **“Intrasentential Code-Switching”**²⁸⁰ oder Code-Mixing genannt. In diesem Sinn wird die Zweitsprache als das kleinste Element in einer Sprache aufgetaucht.

Beim **intersentential CS** tritt der Wechsel von einer in die andere Sprache zwischen zwei Sätzen beziehungsweise Teilsätzen²⁸¹ auf:

- *Prefiero en castelano, realmente me da vergüenza lo mal que hablo aleman, mein Großvater dreht sich im Grab rum. Pero que se le va a hacer.* Müller (2000: 32).

Intersentential CS erfordert eine höhere bilinguale Kompetenz als **extrasentential CS**, da für längere Äußerungen in beiden Sprachen zwei grammatische Systeme beherrscht werden müssen. **Intrasentential CS** bezieht sich auf den Sprachwechsel innerhalb eines Satzes oder Teilsatzes. Die Sprache wird sowohl zwischen einzelnen Wörtern oder Wortgruppen gewechselt als auch innerhalb eines Wortes:

²⁷⁸ Vgl. POPLACK (1980: 589)

²⁷⁹ Vgl. KOCH /OESTERREICHER (1990: 51).

²⁸⁰ Vgl. POPLACK (1980)

Elemente zu. In solchen Fällen handelt es sich aber nicht um CS, sondern um Fälle von Interferenz, da die Übertragung irrtümlicherweise geschieht.

²⁸¹ Als Teilsätze werden sowohl Nebensätze als auch unvollständige oder unselbständige Hauptsätze bezeichnet. Vgl. Bußmann (1990: 772).

Beispiel:

→ Why make Carol sentarse atras pa' que everybody has to move pa' que se salga.
Poplack (1980): 589.

→ He was sitting down en la cama, mirandonos peleando. *Poplack (1980: 589).*

→ Cierra la window. *Montes-Alcalá (2001:193).*

→ Ya no lo trainiará. *Pfaff (1979: 296).*

Diese Art des CS wird in der Literatur häufig als code-mixing bezeichnet.²⁸² Wie bereits dargestellt, wird in dieser Arbeit aber CS als übergeordneter Begriff verwendet und bezieht somit auch satzinterne Sprachwechsel ein. **Intrasentential CS** erfordert die höchste bilinguale Kompetenz, da innerhalb eines Satzes die grammatischen Systeme zweier Sprachen miteinander kombiniert werden müssen.

Wenn CS während eines Gespräches nicht innerhalb eines Satzes, sondern zwischen Sätzen auftaucht, d.h. wenn eine zweite Sprache auf die erste folgt, wird das als “**extra-sentential Code-Switching**” oder “**inter-sentential- Code- Switching**” bezeichnet.

Es lässt sich folglich vom **extrasentential CS** zum **intrasentential CS** eine Zunahme der erforderlichen bilingualen Kompetenz feststellen. Diese Einschätzung ist der Charakterisierung des ideal bilingual im Sinne Weinreichs entgegengesetzt.²⁸³ Alle drei Erscheinungsformen des CS können gemeinsam innerhalb eines Diskurses vorkommen. Im folgenden Beispiel treten innerhalb einer Äußerung sowohl **inter-als auch intrasentential CS** auf:

• No creían en Jesús and then he sent este hobre. *Muysken (2000:39).*

Die Betonung während eines Gespräches, ein spontaner Ausruf oder ein emotionaler Ausdruck können unter der dritten Kategorie zusammengefasst werden. Poplack bezeichnet diese Art des CS als “**emblematisches/ Tag-Switching**”²⁸⁴

In Hinsicht auf die Begriffsdiskussion bietet die Literatur weitere Präzision und

²⁸² Vgl. beispielsweise MUYSKEN (2000:1).

²⁸³ Vgl. ROMAINE (1989: 113).

²⁸⁴ Vgl. POPLACK (1980)

differenziert zwischen drei Sprachwechselltypen. In Anlehnung an Poplack (1980) unterscheidet Biegel (1996) zwischen *emblematic switching* bzw. *tag switching*, *intrasentential Code-switching* sowie *intersentential Code-switching*. Bei *tag switching* integrieren Sprecher geläufige Redewendungen bzw. Floskeln einer Sprache in die andere. Dieser Wechsel ist in der Regel am Satzanfang zu beobachten. *Intrasentential Code-switching* beschreibt einen Wechsel, bei dem die Sprecher innerhalb von Sätzen bzw. Satzteilen die Sprache wechseln. Sobald ein Wechsel zwischen einzelnen Sätzen erfolgt und somit jeder Satz seinen eigenen grammatischen Regeln unterliegt, so spricht man von *intersentential Code-switching*

285

Tag switching ist wohl eher in der Kommunikation zwischen Erwachsenen zu beobachten, da bilingual aufwachsende Grundschulkindern erfahrungsgemäß nur selten über Redensarten bzw. Redewendungen in ihrem Wortschatz verfügen. Ferner erfordert *intrasentential Code-switching* eine höhere Sprachkompetenz eines Sprechers in beiden Sprachen als das der Fall bei *intersentential Code-switching* ist.

Der Sprachwechsel zwischen zwei Sätzen scheint auch bei Bilingualen mit eher weniger ausgeprägten Kompetenzen realisierbar. Der französische Sprachwissenschaftler Grosjean hat ein Modell entwickelt, das den sprachlichen Aktivierungszustand von bilingualen Sprechern zu einem bestimmten Zeitpunkt veranschaulicht.

²⁸⁵ Vgl. BIEGEL (1996: 9 f.).

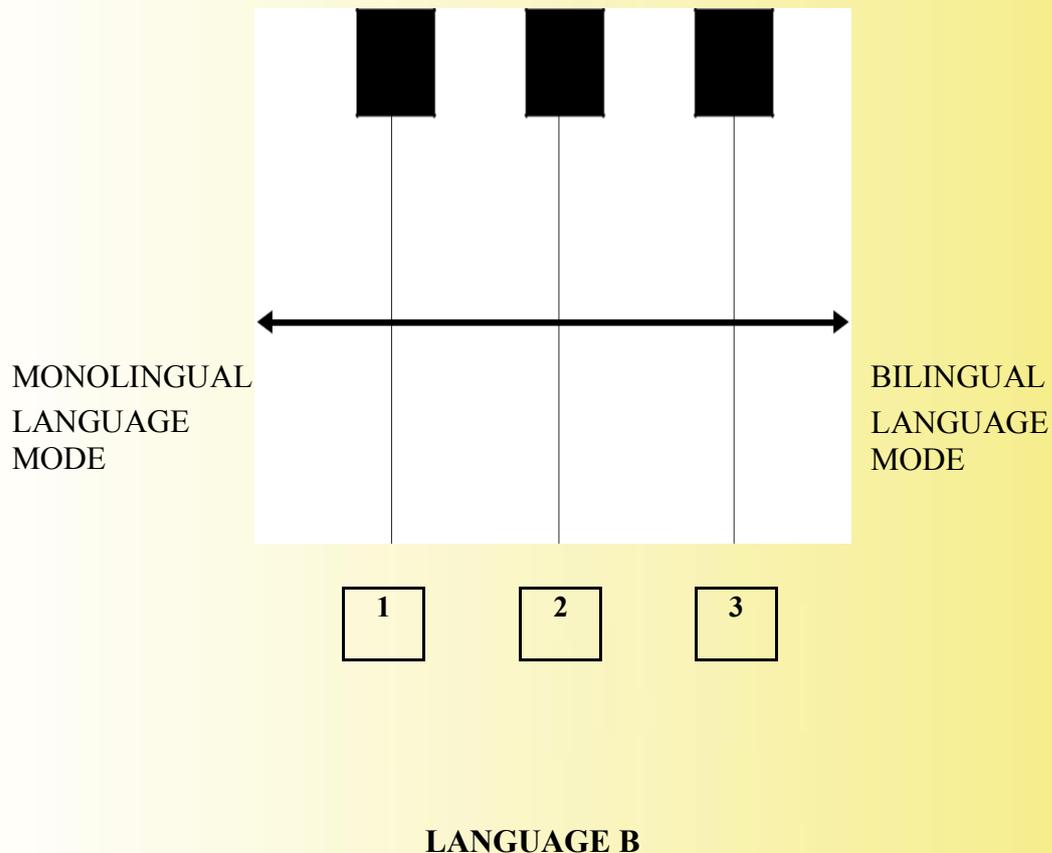


Abbildung 6: Visual representation of the language mode continuum²⁸⁶

Gemäß dem Modell befindet sich ein bilingualer Sprecher auf einem Kontinuum verschiedener Sprachmodi. Entlang der vertikalen Achse sind die Sprachen “A” und “B” situiert, wobei der Grad der Aktivierung beider Sprachen aus der schwarzen Farbintensität hervorgeht. Je dunkler die Quadrate gefärbt sind, desto höher ist der Aktivierungsgrad der jeweiligen Sprache. Auf horizontaler Ebene stehen sich die Extrempole monolingualer und bilingualer Modus gegenüber, zwischen denen sich ein Sprecher bewegt, dessen Kommunikation von CS gekennzeichnet ist. Der oberen Abbildung sind drei Situationen zu entnehmen, wobei jeweils die Sprache “A” dominiert und die Sprache “B” zu einem bestimmten Zeitpunkt mehr oder weniger aktiviert ist. Position 1 beschreibt daher den monolingualen, Position 2 einen

²⁸⁶ Vgl. GROSJEAN (2001: 3 f.).

intermediären und Position 3 den bilingualen Modus. Ein bilingualer Sprecher befindet sich dann in einem monolingualen Modus, wenn er mit einem monolingualen Gesprächspartner kommuniziert. Die Sprache "A" ist dabei am stärksten aktiviert und wird daher als Basissprache bezeichnet. Im bilingualen Modus hingegen kommunizieren Gesprächspartner, die beide Sprachen beherrschen. Die Basissprache wird dabei implizit oder explizit bestimmt, wobei das Gespräch durch CS charakterisiert ist und auch die Basissprache wechseln kann, da beide Sprachen stark aktiviert sind. Ob sich bilinguale Sprecher in einem intermediären Modus befinden, hängt von der Sprachkompetenz beider Sprecher ab. Wenn ein Sprecher auf einen Gesprächspartner trifft, der lediglich über Grundkenntnisse in Sprache "B" verfügt, so wird das Gespräch deutlich geringer von CS gekennzeichnet sein. Schließlich ist festzuhalten, dass ein Modus-Wechsel jederzeit vollzogen werden kann, wobei insbesondere die Sprachkompetenz der Gesprächspartner ausschlaggebend ist und folglich CS zustande kommt.

In den meisten bilingualen Sprachgemeinschaften lassen sich Präferenzen für die eine oder andere Art feststellen, wohingegen der strikte Ausschluss oder die exklusive Verwendung einer Art kaum zu beobachten ist. Vor allem bedingt durch die syntaktischen Merkmale gesprochener Sprache ist es teilweise schwierig festzustellen, wo jeweils eine Satz- beziehungsweise Teilsatzgrenze vorliegt. Daher ist in einzelnen Fällen eine Unterscheidung zwischen *interund intrasentential CS* problematisch.

Im Allgemeinen werden zwei Typen von Code-Switching unterschieden. Einerseits gibt es das pragmatisch motivierte oder funktionale Code-Switching und andererseits das psychologisch motivierte oder nicht funktionale Code-Switching. Für Földes (2005) ist das pragmatisch motivierte Code-Switching externer und soziolinguistischer Natur und das psychologisch motivierte Code-Switching interner und psycholinguistischer Natur, wobei Überlappungen von externem und internem Code-Switching möglich sind.

6.3.1.1 Funktionales Code-Switching

Die Forschung über die Funktionen von Code-Switching geht vor allem auf die

Arbeit des amerikanischen Soziolinguisten und Anthropologen John Gumperz zurück. Laut Gumperz sind beim Code-Switching die Sprachwahl und das Gesprächsthema besondere Faktoren, die es bei der Analyse von Mischungen zu untersuchen gilt, weil durch sie der Sprecher eine bestimmte Diskursstrategie verfolgt. Hierbei ist das Code-Switching also abhängig vom linguistischen Kontext und der sozialen Umgebung des Sprechers.

Der Sprachwechsel ist also beim funktionalen Code-Switching laut Gumperz durch äußere Faktoren oder strategische Gründe motiviert, demzufolge unterscheidet er zwischen situationellem und konversationellem Code-Switching.²⁸⁷

Nach seiner Definition hat Code-Switching vor allem eine Kontextualisierungsfunktion und ist ein wichtiger Teil sprachlichen Handelns. Auer/Eastman (2010) unterscheiden zwischen situativem und konversationellem Code-Switching. Von situativem Code-Switching ist die Rede, wenn sich die Sprache als Folge einer neuen Situation ändert. Es erscheint, wenn ein neuer Gesprächspartner adressiert wird, mit dem der Sprecher normalerweise eine andere Sprache spricht.

Zur *situationellen Form des Code-Switchings* gehören äußere Faktoren wie z.B. Gesprächspartner, Ort der Kommunikation und Gesprächsthema. Die Anzeige von Adressaten oder das Hervorheben von bestimmten Nachrichtenteilen sind hier beispielhafte Formen von situationellem Code-Switching.

In Migrantenfamilien, in denen nur die Herkunftssprache innerhalb der Familie geredet wird, wechseln Kinder oft in ihre Schulsprache, wenn sie über Schulfächer sprechen wollen, wie in dem folgenden Beispiel festzustellen ist.

- “Wenn mir in die Schule kommen, tu mer unse Bücher weg ... da geh mer zu dem... Locker.. und mir nehmen unse Bücher für vier... FOUR OUR periods...und...denn gehen mer zu unsen Raum und warten, bis der Lehrer‘ reikommt und fangen an. Mir lernen English und ...”²⁸⁸

Ebenfalls wird das Code-switching durch den Wechsel der Örtlichkeit ausgelöst.

²⁸⁷ Vgl. RIEHL, 2009: 23

²⁸⁸ WELL WE LEARN ENGLISH, GEOGRAPHY HISTORY, SCIENCE (Clyne 2003: 161).

Dies trifft man vor allem bei vielen Sprachminderheiten. Zu Hause wird meistens die Minderheitensprache gesprochen. Wenn die Sprecher aber in einen öffentlichen Raum treten, wechseln sie häufig in die andere Sprache.

Bei **konversationalem Code-Switching** tritt der Sprachwechsel in einer gleichbleibenden Situation auf. Hier hat Code-Switching meist diskurstrategische Gründe und erzielt einen kommunikativen Effekt. So wird Code-Switching beispielsweise zum Zitieren gebraucht, wenn der Sprecher die Stimmlage und den Wortlaut eines Zitats wiedergeben möchte, was mit einer Übersetzung nicht möglich wäre. Auch Dialogpausen und Themenwechsel sind Formen des konversationellen Code-Switchings und dienen als sogenannte Kontextualisierungshinweise, d.h., von einem Signal, das einen Wechsel des Gesprächskontextes angibt. Ein Beispiel zur Veranschaulichung eines solchen Wechsels ist:

Beispiel:

„Ma l'hai visto? Io mai l'ho vista una campagna elettorale così. [...] Mai si era verificato. N'atra cosa t'ai'a cchièderti, G. Cambiamo discorso. Io continuo a telefonare a M. Perché è da Pasqua che le voglio fare gli auguri, le cose [...]”²⁸⁹

[‘Hast du das gesehen? Ich habe noch nie eine solche Wahlkampagne gesehen. [...] Das ist noch nie passiert. Ich möchte dich was anderes fragen, G. Lass uns das Thema wechseln. Ich rufe immer noch M. an. Ich versuche ihr schon seit Ostern meine Glückwünsche usw. zu übermitteln. [...]’]“²⁹⁰

Durch das Code-Switching von der italienischen Standardsprache in die sizilianische Dialektform wird der Themenwechsel eindrücklich unterstützt.

Auf Ebene der Diskursstrategie lassen sich weiterhin expressive und metakommunikative Funktionen verzeichnen, wie persönliche Einstellungen oder Bewertungen (expressiv) (3 a) oder Äußerungen über die Sprache an sich (metakommunikativ) (3b):

²⁸⁹ Ital. Standard vs. Sizilianischer Dialekt, vgl. Alfonzetti (1998:198)

²⁹⁰ RIEHL (2009: 24f)

3. a) „Siamo ritornati a Roma e poi l'abbiamo lasciato. It was just amazing. Era proprio perfetto. [’Wir sind nach Rom zurückgekehrt und dann haben wir es wieder verlassen. It was just amazing. Es war wirklich perfekt.] [Bsp. Australien, Corpus 2009]“²⁹¹

3. b) „Meine Mutter, die hat gearbeitet als Köcherin und mein - Opa - der war - - kak veterinar kak u nich govoritsja? [’wie heißt Tierarzt, wie sagt man bei ihnen?'] [Bsp. Russland, Russ 7]“²⁹²

Bei **3a** wird die Aussage durch den Wechsel ins Englische verstärkt und daraufhin erneut auf Italienisch kommentiert, um zur Ausgangssprache zurückzukehren, während das Code-Switching in **3b** durch mangelnde Sprachkenntnisse des Sprechers motiviert sein kann, oder wenn er sich im sogenannten monolingualen Sprachmodus befindet.

Neben Gumperz' Funktionen auf Diskursebene kann Code-Switching auch als Identitätsfunktion der Sprache dienen und ist somit gleichzeitig der Grund, weshalb Code-Switching überhaupt erst stattfindet. Man unterscheidet hierbei zwischen dem sogenannten 'we code' und 'they code', was bedeutet, dass eine Sprache jeweils einer anderen Identität zugehörig ist, entweder der Wir-Identität ('we-code1), oder der Sie-Identität ('they-code'), was folgendes Beispiel zeigt:

„Manchmal wenn ich deutschsprachige Bekannte treffe, spreche ich Deutsch, otherwise I speak only English“²⁹³

Deutsch ist bei diesem Beispiel der we-code und Englisch der they-code. Laut der von Gumperz durchgeführten Sprecherbefragungen werden mit dem we-code eher persönliche Aufforderungen, Involviertheit und persönliche Meinungen ausgedrückt, während der they-code bei objektiven Warnungen, Distanz zum Geschehen und allgemeinen Fakten benutzt wird.

Neben der Sprachwahl aus Identitätsgründen können hierbei die sprachliche Kompetenz und Inkompetenz der Empfänger und die sprachlichen Fertigkeiten der

²⁹¹ RIEHL (2009: 25)

²⁹² RIEHL (2009: 25)

²⁹³ CLYNE (2003:160)“ Riehl (2009: 26)

Sprecher festgestellt werden: In Fällen, in denen der we- code aus Identitätsgründen als **Konversationsprache** gewählt wird, obwohl sie die schwächere Sprache ist, kann es bei bestimmten Themen zum Wechsel in die dominantere Sprache kommen, um das Thema adäquat behandeln zu können, was in der vorher gewählten Konversationsprache nicht möglich gewesen wäre.

Oft wird das Code-Switching an dieser Stelle kommentiert, beispielsweise mit Ich muss das jetzt auf Deutsch sagen, weil ich nicht weiß, wie es auf Italienisch heißt. Der Sprecher markiert danach die Rückkehr zur Ausgangssprache, indem der letzte Satz in dieser Sprache wiederholt wird. Auch die Reaktion des Empfängers auf dieses Code-Switching ist von Bedeutung: Greift er es auf oder kehrt er zur Ausgangssprache zurück?

Dies ist erneut Fragestellung auf Diskursebene, da die Beziehung zwischen Sprecher und Hörer berücksichtigt wird und es hierbei zu interessanten Prozessen und wechselseitigen Anpassungen kommen kann.

6.3.1.2 Nicht-funktionales Code-Switching

In Abgrenzung zum funktionalen Code-Switching ist das nicht-funktionale Code-Switching psycholinguistisch motiviert und betrachtet interne Prozesse der Sprachproduktion. Der Sprachwechsel erfolgt unabsichtlich, oft korrigiert sich der Sprecher nach dem Code-Switching selbst. Eine Einführung“ mit einem Beispiel verdeutlicht:

„Da hängen dann die drogati 'rum (-) äh die Drogierten (-) oder wie sagt man auf Deutsch

(--) Drogenabhängige. [Bsp. Südtirol, Sprecherin deutschitalienisch]“

Hierbei handelt es sich um einen nicht-intendierten Sprachwechsel, ausgelöst durch bestimmte Wörter, die trigger-words genannt werden.

Diese sogenannten trigger- words können Eigennamen (**6a**), lexikalische Übernahmen (**6b**), bilinguale Homophone (**6c**) und aus der Kontaktsprache entlehnte Diskursmarker (**6d**) sein:

6. a) „Es war Mr Fred Burger, der wohnte da in Gnadenthal and he went out there one day and Mrs Roehr said to him²⁹⁴

6.b) „Core che l'ha conosciuto su i film? Not in the films, are you, these pornographic films he gets in? ²⁹⁵

6.c) „Dit kan [kan] be anywhere (Clyne 1991:194)“ (Riehl, 2009: 28)

6.d) „Wenn ich mich so fühle, geh' ich 'raus in den Garten und / well look after my flowers²⁹⁶

Wichtig ist zu erwähnen, dass nach einem trigger-word Code-Switching stattfinden kann und nicht muss - es erleichtert lediglich den Sprachwechsel, weswegen es auch in neueren Publikationen als facilitation (Erleichterung) bezeichnet wird. Es dient somit als Schnittstelle, nach der laut empirischen Untersuchungen mit einer hohen Prozentzahl Code-Switching erfolgt (im Falle von Niederländisch-Arabisch-Sprechern untersucht durch Broersma/de Bot im Jahr 2006 mit 12,3%).²⁹⁷

Die funktionale (soziolinguistische) und nicht-funktionale (psycholinguistische) Herangehensweise Sprachkontaktphänomene auf Diskursebene zu untersuchen wurde Mitte der 1970er Jahre, wie bereits erwähnt, von einer grammatischen Perspektive abgelöst. Somit ergaben sich für das Code-Switching im Laufe der Forschung grammatische Bestimmungen und Beschränkungen auf verschiedenen Gestaltungsebenen, die im Folgenden erläutert werden sollen.

6.4 Andere Sprachkontaktphänomene

Beim Sprachkontakt zweier genetisch-typologisch- nahestehender Sprachen sind die raschesten Durchquerungen und die größten Einstimmigkeiten in Sprachaufbietung ans Licht zu bringen. Besonders bei MigrantInnen kommt es sehr häufig vor, dass die wörter aus dem Alltagsanwendung in ihre eigene Sprache entgegennehmen und darin im gebrauch haben. So ist es weitgehen normal, dass arabische MigrantInnen in deutschsprachigen Ländern im arabischen deutsche Wörter wie Urlaub, Geld, Fest

²⁹⁴ CLYNE (1994:112) (s. bereits oben als Bsp. 1)“ Riehl (2009: 27)

²⁹⁵ BERTONI, zit. Clyne (1991:194)“ Riehl (2009: 28)

²⁹⁶ CLYNE (1991:194, vgl. o.)“ (Riehl (2009: 29)

²⁹⁷ Vgl. RIEHL, (2009: 29)

verwenden. Diese Wörter gehören zur Alltagssprache und ihre Verwendung auf Deutsch bietet eine tatsächliche Lösung. Diese Eigenart der Sprachvermischung wird nicht nur von zweisprachigen Personen verwendet, bereits Personen, die nur ganz minimale Deutschkenntnisse aufweisen, benutzen dieser Art auf Deutsch und denken nicht über ihre arabischsprachigen Pandants (Äquivalenz) nach.

In der Literatur ist relativ sehr häufig die Rede davon, welche sprachlichen Phänomenen und wie sie im Zuge des CS verwendet werden. In dieser Kausalität steht meistens die Frage, ob der Gebrauch eines fremdsprachlichen Wortes während eines Gespräches schon CS darstellt oder nicht. Zahlreiche Begriffe, die im Zuge dieser Auseinandersetzungen zusammengebracht (vorgestellt) wurden, wurden von Forschern dazu verwendet, um ihre eigenen Modelle zur Verfügung zu stehen.

Um CS besser zu verstehen und nutzbringender definieren kann, sollen diese gegensätzlichen Termini näher erläutert werden. Es werden zahlreiche Modelle aus sprachwissenschaftlicher Sicht aufgebaut und diskutiert. Die Bezeichnungen der unterschiedlichen Phänomene, die durch einen Sprachkontakt entstehen, werden in der folgenden Graphik zusammengefaßt:

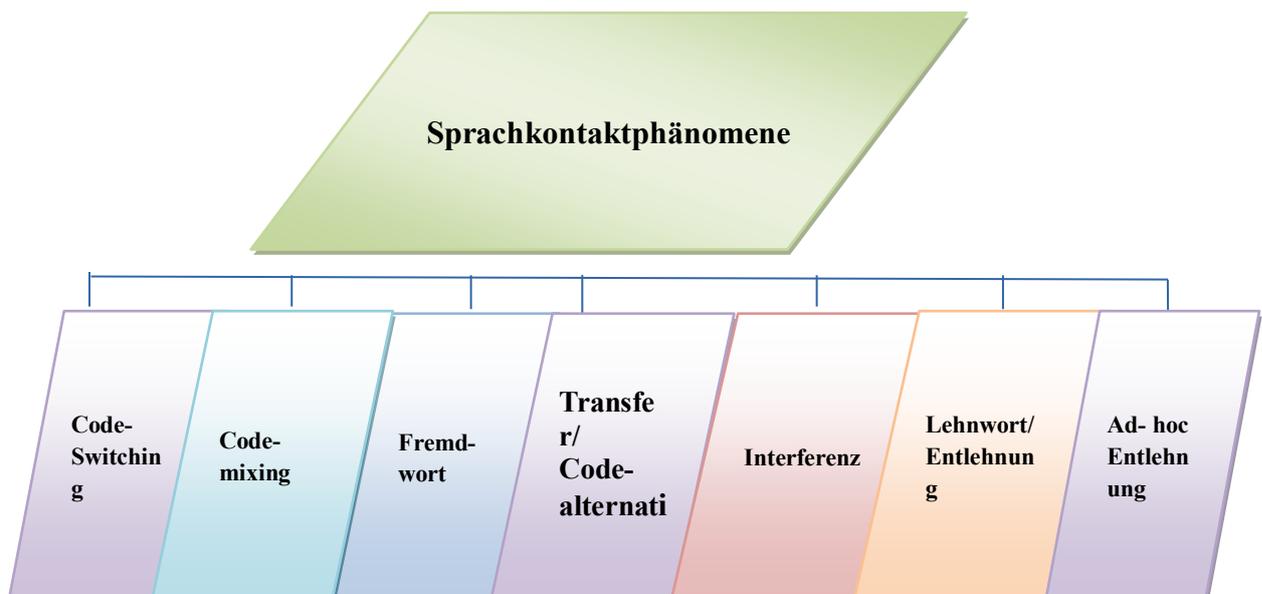


Abbildung 7: Sprachkontaktphänomene

Diese Fachwörter wurden in unterschiedlichen Untersuchungen abwechslungsreich verwendet. Sie wurden manchmal in verschiedenen Studien unterschiedlich dargelegt, wiewohl manche Übereinstimmungen und Einigkeiten bestehen. Beispielsweise wurde der Terminus Codemixing in vielen Studien im Sinne von intrasentential CS und Code-alternation im Sinne von Transfer verwendet²⁹⁸ Ähnlich werden die Fachbegriffe Lehnwort und Entlehnung sinngleich verwendet.

Ulrich definiert z.B. in seinem Buch “Linguistische Grundbegriffe”²⁹⁹ unter der Überschrift Interferenz die Transferenz und macht zwischen beiden keine Unterscheidung. Das Metzler Lexikon Sprache³⁰⁰ setzt ebenso die Transferenz mit der Interferenz gleich und gibt die Entlehnung als Synonyme an.

Viele Linguisten unterscheiden zwischen Transfer und Interferenz und sogar zwischen Entlehnung und Ad-hoc-Entlehnung. Dazu soll am Anfang eine Erklärung im Bezug auf den Inhalt der Begriffe und deren Unterschiede zueinander stehen.

6.4.1 Fremdwort/ Lehnwort

Lehnwörter wurden aus einer anderen Sprache übernommen. Oft gibt es in einer Sprache nicht den Ausdruck für die Sache, die das Wort aus der fremden Sprache beschreibt. Ein weiterer Grund für die Übernahme eines Lehnwortes sind modische Erscheinungen. Rechtschreibung und Aussprache wurden an die eigene Sprache angepasst.

Besonders viele Lehnwörter gingen aus dem Jiddischen, Lateinischen, Arabischen, Englischen und Französischen in die deutsche Sprache ein.

Lehnwörter werden in Aussprache und Schreibung in der Regel im Vergleich zur ursprünglichen Sprache stärker verändert. Man nimmt beim Lehnwort kaum wahr, dass es aus einer anderen Sprache stammt.

Fremdwörter sind in der Regel nicht wirklich von der Schreibung und der Aussprache her verändert worden. Fremdwörter klingen daher im Gebrauch oft eher fremd. Sie werden besonders häufig in den Wissenschaften verwendet.

²⁹⁸ Vgl. BOESCHOTEN (1998)

²⁹⁹ ULRICH (2002:130)

³⁰⁰ GLÜCK (2000:186, 742)

Beispiele für Fremdwörter:

- Monopol (griechisch: mono=eins + polein=verkaufen)
- Automobil (griechisch: auto=selbst + mobile=beweglich)

Lehnwörter aus dem Lateinischen, Französischen und Englischen

Sprache	ursprüng-liches Wort	neues Wort - Veränderung Deutsch	
<u>Lateinisch</u> :	fenestra	Fenster	Das Wort wurde in Schreibung und Aussprache ans Deutsche angepasst. Warum kam das Wort ins Deutsche? Als die Römer bereits Fenster in ihre Häuser einbauten, hatten die Germanen einfach nur ein Loch in der Hüttenwand. Fenster waren unbekannt, es gab kein Wort dafür.
<u>Französisch</u> <u>h</u> :	affaire	Affäre	Das Wort wurde in Schreibung und Aussprache ans Deutsche angepasst. Das Wort beschreibt u. a. eine flüchtige Liebesbeziehung.

<u>Englisch:</u>	jeans	Jeans	<p>Das Wort wurde in Schreibung und Aussprache nicht verändert. Der Begriff wird so selbstverständlich und häufig benutzt, dass er wie ein deutsches Wort erscheint.</p> <p>Warum kam das Wort ins Deutsche?</p> <p>Der Begriff beschreibt ursprünglich eine Hose aus blauem Baumwollstoff mit Nieten.</p>
------------------	-------	-------	--

Sprache war immer im Wandel. Lehnwörter sind ein wichtiger Teil der Sprachveränderung. Dabei verändert sich Sprache nicht nur durch Lehnwörter, sondern auch durch Fehler, die beim Sprechen entstehen und vom Sprecher und/oder den Zuhörern als falsch erkannt werden.

Werden solche Fehler häufig wiederholt, dann wird der Fehler mit der Zeit nicht mehr erkannt, die Nutzer der Sprache akzeptieren den "Fehler" als neuen Teil ihrer Sprache.

6.4.2 Lehnwörter aus dem Arabischen

Lehnwörter aus dem Arabischen wurden oft über die lateinische Sprache, Italienisch, Spanisch oder Französisch ins Deutsche entlehnt. Auch viele Begriffe aus der Mathematik und der Chemie gehen auf das Arabische zurück.

Sieh dir die möglichen Lösungen an und finde das ursprüngliche Wort aus dem Arabischen. Du brauchst ein bisschen Fantasie!

Admiral	Amīr „Befehlshaber“
Arsenal	dar ṣināʿ über das das Italienische entlehnt

Giraffe	Zurāfa „die Liebliche“
Havarie	awārīya
Karaffe	Gharrāfa über das Arabische ins Italienische...
makaber	Maqābir (Gräber)
Matratze	maṭraḥ
Mokka	Muchā über das Französische/Englisch entlehnt
Safari	Safar „Reise“
Safran	Az-za‘farān über das Französische/Spanische entlehnt
Sahara	Saḥrā
Sofa	suffah
Zucker	Sukkar aus dem Sanskrit ins Arabische... entlehnt ...

301

Abbildung 8: Lehnwörter aus dem Arabischen

Nachdem “Metzler Lexikon Sprache” ist der Unterschied zwischen einem Fremdwort und einem Lehnwort der, dass beim Lehnwort im Laufe der Zeit “die Lautung (Aussprache und Betonung), Schreibung und Flexion vollständig in die entlehnte Sprache integriert ist”³⁰²

Ausgehend von dieser Definition können wir für “Lehnwörter” im Deutschen folgende Beispiele nennen: Fenster < lat. Fenestra, Bluse < frz. Blouse, Streik < eng. Strike.³⁰³

In demselben Werk wird das Fremdwort als ein Wort definiert, dass ein Wort aus einer Sprache komplett in eine andere integriert wird. Soziolinguistisch gesehen ist daher die genaue Kategorisierung und die Abgrenzung zum Lehnwort schwierig. Beim Wort “ der Döner” beispielweise, welches in deutschsprachigen Ländern sehr oft verwendet wird, ist es besonders auf seine phonetische und morphemische Übereinstimmungen mit dem Deutschen schwer zu entscheiden, in wie weit es ein Fremd- oder ein Lehnwort ist.

Von Döner: Kebab: von am Spieß gebratenem Fleisch (im Gegensatz zum Gyros wird Schwein nicht verwendet) abgeschnittene kleine Schnitzelschen;

³⁰¹ https://online-lernen.levrai.de/deutsch-uebungen/lehnwoerter/01_lehnwoerter_im_deutschen.htm

³⁰² GLÜCK (2000:402)

³⁰³ GLÜCK (2000:402)

Drehspießbraten.

Herkunft von türkisch dönmeK: sich drehend

Beispiel:

Der Hotdog ist in Island das, was in Berlin der Döner ist.

In einer Studie von Dirim/ Auer wird der Transfer als lexikalische Übernahme verwendet und von einem established loanword ³⁰⁴ unterschieden. In ihrer Studie werden etablierte Lehnwörter von Ad-hoc- Entlehnungen differenziert.³⁰⁵

Dirim und Auer wollen zum Ausdruck bringen, bei solchen Transfers sind etablierte und in der bilingualen Gemeinschaft insgesamt übliche Lehnwörter von Ad- hoc- Entlehnung zu unterscheiden, die aus dem Augenblick geboren werden.

Dirim und Auer geben Wörter, welche MigrantInnen in ihrem Alltag und für offizielle Begebenheiten nutzen, als Beispiele für Lehnwörter an. Als Beispiele für “nicht etablierte Wörter” geben sie dagegen Wörter in Bezug auf das Essen und aus dem Alltag als “ Lehnwörter” an.

6.4.3 Entlehnungen/ Ad-hoc- Entlehnung

Einige Sprachwissenschaftler stehen da ganz eindeutig zu, dass zwischen Code-Switching und Entlehnung (Borrowing) strikt unterschieden werden kann, während andere dagegen glauben, dass die Aufgabe unmöglich ist.

Unzählige Linguisten versuchten Definitionen bzw. Unterschiede zwischen CodeSwitching und Entlehnungen, auch als „Borrowing“ bekannt, zu definieren. Poplack und Meechan machen den Anfang mit ihrer Definition im Jahre 1995, die folgendermaßen lautet:

“Je kürzer die Äußerung in der anderen Sprache ist, desto schwieriger ist es zu entscheiden, ob es sich um Code-Switching oder um Entlehnung handelt.”³⁰⁶ .

Poplack und Meechan fügen die “syntaktische Anpassung”³⁰⁷ der Entlehnungen hinzu. Ein Beispiel für Entlehnungen ist das Wort Döner im Deutschen, das aus dem

³⁰⁴ Vgl. GUMPERZ (1982)

³⁰⁵ Vgl. DIRIM/ AUER (2004:11)

³⁰⁶ POPLACK (1988, 220)

³⁰⁷ POPLACK und MEECHAN (1995, 200)zit. Nach BANAZ (2002:67)

Türkischen entlehnt worden ist. Das Wort ist dem Deutschen angepasst, weil die Betonung auf der ersten Silbe liegt, während die Betonung ursprünglich auf der zweiten Silbe liegt. Das Wort Döner ist ein Beispiel von einem etablierten Lehnwort (established loanword), weil auch einsprachige Deutsche die Bedeutung dieses Wortes kennen und es allgemein akzeptiert ist.

Poplack und Meechan postulieren, dass beim Code-Switching keine Veränderungen der einzelnen Wörter oder Sätze in Kraft treten, dafür aber im Gegenzug dazu, bei den Entlehnung die einzelnen Ausdrücke in das Sprachsystem der anderen Sprache integriert werden.⁴⁵ Dies kann entweder morphologisch, syntaktisch oder phonologisch geschehen³⁰⁸.

Gumperz (1982) betont, dass Code-Switching und Entlehnung unbedingt voneinander unterschieden werden müssen. Er argumentiert weiter, dass beim Entleihen einzelne Wörter oder kurze idiomatische Ausdrücke von einer Sprache zu einer anderen übertragen werden. Diese Entlehnungen werden laut ihm grammatisch in die Zielsprache integriert und werden deswegen als Teil des Wortschatzes behandelt. Er argumentiert darüber hinaus, dass der wichtigste unterscheidende Zug zwischen Code-Switching und Entleihen darin liegt, dass es sich beim Code-Switching um zwei verschiedene grammatische Systeme handelt, während beim Entleihen die Äußerungen der einen Sprache in die Zielsprache integriert werden.

Grosjean behauptet, dass Entlehnungen sowohl “phonologisch als auch morphologisch in die Matrixsprache”³⁰⁹ integriert werden. Einer der häufigsten Diskussionspunkte ist die Frage, ob einzelne Wörter, die in der Matrixsprache eingebettet sind, schon ein CS darstellen, und wenn dies nicht der Fall ist, wie dieses Phänomen dann zu betrachten ist. “Schwieriger wird die Unterscheidung von Code-Switching und Entlehnung, wenn Zweisprachige einzelne Wörter einfügen, die nicht Bestandteile der Empfängersprache geworden sind...”³¹⁰

Eine weitere bedeutende Distinktion zeigt sich auch darin, dass manche Linguisten der Ansicht sind, Entlehnungen ließen sich auch bei monolingualen SprecherInnen finden.

³⁰⁸ MÜLLER (2011), S. 191

³⁰⁹ GROSJEAN (1982, 129)

³¹⁰ AFSCHAR (1988:26)

Pfaff betont hierbei, dass das Borrowing auch bei Monolingualen auftreten kann, weil es keine derartigen sprachlichen Kompetenzen, wie beim Code-Switching verlangt.

In frühen Studien, vor allem in denen die sich dem spanisch-englischen CS widmeten, wurde das Problem auf die Lexik geschoben und jedes Wort, das sich in Dialekt-Wörterbüchern finden ließ, wurde als Entlehnung kategorisiert während die Fälle, in denen die Wörter dort nicht zu finden waren, als CS anerkannt wurden.³¹¹

Auch Auer unterstützt mit seiner Theorie die Definition von Pfaff, indem er betont, dass sich beim Code-Switching ein bedeutender Übergang von der L1 in die L2 ergibt und dass die Lexeme in die Sprachsysteme von der einen, in die andere Sprache eingebettet werden. Wobei wiederum bei den Entlehnungen, keine sichtbaren Eingriffe in die Matrixsprache vorgenommen werden und diese trotz des Einfügens einzelner Lexeme aus einer anderen Sprache, unberührt bzw. unverändert bleibt.

Entlehen kommt auch in der Rede der Einsprachigen vor, aber beim Code-Switching wird ein bestimmtes Minimum an sprachlicher Kompetenz in beiden Sprachen vorausgesetzt. Besonders in zweisprachigen Gemeinschaften ist es üblich, dass Wörter, die zuerst als Code-Switching herangezogen werden, später als etablierte Lehnwörter betrachtet werden.

Wenn es um Code-Switching geht, sind die Wörter oder Äußerungen der eingebetteten Sprache nicht völlig in die Matrixsprache integriert, es fehlt immer eine oder sogar mehrere Ebenen der Anpassung, d.h. die phonologische, morphologische oder syntaktische Ebene. Oft wird jedoch das phonologische Kriterium betont und viele Forscher gehen davon aus, dass es sich um Entlehen handelt, wenn die Ausdrücke in die Zielsprache phonologisch integriert sind. Dagegen heißt das Phänomen Code-Switching, wenn die Wörter "nicht integriert sind"³¹².

Die Grenzlinie zwischen Entlehen und Code-Switching ist sehr schwankend, deswegen ist eine dritte Gruppe entwickelt worden, die als Ad-hoc Entlehnung

³¹¹ Vgl. PFAFF (1979)

³¹² KOVÁCS (2001, 63-64)

bezeichnet wird. Ad-hoc Entlehnungen sind der Zielsprache völlig angepasst, aber werden nicht generell verwendet. Allerdings wird die morphologische und syntaktische Anpassung oft betont, und phonologische Anpassung findet nicht immer statt. Ad-hoc Entlehnungen unterscheiden sich also von den etablierten Lehnwörtern, die überall den Muttersprachlern bekannt sind, aber auch von Code-Switching, weil die Äußerungen beim Code-Switching in die Zielsprache nicht integriert sind. Poplack & Meechan haben ein typisches Beispiel gegeben:

Ein Beispiel von Ad-hoc Entlehnungen ist die Verwendung von *über*, das z.B. im Wort *überhauska* vorkommt, das im Finnischen ab und zu auftritt. Das Wort kann in finnischen Sätzen vorkommen und ist deswegen syntaktisch dem Finnischen angepasst. Das Wort *überhauska* ist jedoch nicht allen Finnen bekannt und kann nicht als etabliertes Lehnwort betrachtet werden, und kann deswegen als Ad-hoc-Entlehnung angesehen werden. Die Notwendigkeit dieser Unterkategorie ist allerdings stark von Myers-Scotton und von vielen anderen Forschern kritisiert worden.

Nach Myers-Scotton³¹³, wie auch nach Ansichten vieler anderer Linguisten, können auch einzelne Wörter CS bilden. Meyers-Scotton beschreibt ebenfalls in einem ihrer Werke, dass ein sprachliches Element, geringsten falls drei Mal innerhalb eines Sprachverlaufs willkürlich auftreten muss, um als Entlehnung definiert werden zu können. Sie beschreibt zudem, dass die Entlehnungen von L2 in L1, sich bereits in das kognitive Lexikon der Personen eingespeichert haben, wodurch sie unbewusst bereits zur Matrixsprache gehören und daher auch problemlos im Alltag angewandt werden. Dieses Phänomen findet sich jedoch vorübergehend bei monolingualen Sprechern, bei Bilingualen besteht eine derartige kognitive Speicherung der Elemente nicht und wird auch nicht als Matrixsprache angenommen. Bilinguale Sprecher erkennen hier bewusst einen Unterschied, zwischen den von ihnen gesprochenen und gemischten Sprachen.

Meyers-Scotton diskutiert in diesem Sinne auch, ob bilinguale Menschen psycholinguistisch gesehen zwei getrennte kognitive Lexika besitzen, auf die unterschiedlich zugreifen können, wenn sie mit anderen GesprächspartnerInnen

³¹³ MYERS-SCOTTON (2002:153)

kommunizieren. Wenn sie sich nun mit anderen bilingualen GesprächspartnerInnen unterhalten, die ebenfalls ihrer Sprachen mächtig sind, dann können sie auf beide sogenannten mentalen Lexika zurückgreifen und dadurch auch unbekümmert CodeSwitchen. Wenn sie jedoch auf eine/n monolinguale/n Sprecher/in treffen, muss (je nachdem wie ausgeprägt die Sprachkenntnisse sind), konzentrierter auf nur ein kognitives Lexikon zurückgegriffen werden und wenn dennoch aus Versehen, auf die andere Sprache zurückgegriffen wird, dann handelt es sich hierbei um die Interferenz. Halmari geht davon aus, “dass es sich immer um Code-Switching handelt, wenn die Äußerungen der Zielsprache phonologisch nicht angepasst sind, bzw. nicht etablierte Lehnwörter sind”³¹⁴. Lauttamus fasst die Meinung vieler Forscher zusammen und behauptet, “dass Code-Switching und Entleihen nicht als selbstständige Prozesse angesehen werden sollten, sondern als zwei Gegenpole desselben linguistischen Kontinuums zu verstehen sind.”³¹⁵ Auch Myers-Scotton argumentiert, dass es keine Gründe dafür gibt, einen deutlichen Unterschied zwischen Code-Switching und Entleihen zu ziehen.

In der vorliegenden Arbeit wird der Ansicht von Lauttamus und Myers-Scotton gefolgt, dass Entleihen und Code-Switching nicht strikt voneinander unterschieden werden können. Der Untertyp von Ad-hoc Entlehnungen, der von Poplack ausgearbeitet worden ist, wird hier nicht als eigene Unterkategorie betrachtet, sondern solche Formen werden als Entlehnungen behandelt. Dies beruht darauf, dass Ad-hoc Entlehnungen wenigstens teilweise in der Matrixsprache angepasst sind und es deswegen nicht mehr deutlich um zwei verschiedene Sprachsysteme geht. Überdies können Ad-hoc Entlehnungen nur Teile der Wörter sein, was die Auffassung verstärkt, dass Ad-hoc Entlehnungen als Entlehnungen anstatt des Code-Switchings angesehen werden sollen. Weil meine Pro Gradu -Arbeit sich auf Code-Switching konzentriert, muss in Grenzfällen allerdings ein Unterschied zwischen Codeswitching und Entleihen gezogen werden. In dieser Arbeit wird der Ansicht von Halmari gefolgt: Einzelne Wörter und kurze Äußerungen der einen Sprache werden

³¹⁴ HALMARI (1997, 17)

³¹⁵ LAUTTAMUS (1990, 2)

zum Code-Switching gezählt, wenn sie innerhalb der anderen Sprache vorkommen, keine etablierten Lehnwörter sind und der Zielsprache nicht angepasst sind. Diese Wahl beruht darauf, dass sich diese Arbeit auf Code-Switching im Fremdsprachenunterricht konzentriert, und gerade im Klassenraum Einbettung von Einworteinheiten eine große Rolle spielt.

Ausgehend von obiger Definition postulieren Forscher einen weiteren Unterschied zwischen der Ad-hoc-Entlehnung und der Entlehnung, der viel komplizierter erscheint und keine bereite Billigung findet. Nach Poplack und Meechan stellt “Ad-hoc-Entlehnung” eine Zwischenform zwischen CS und Entlehnung dar:

“Linguistisch gesehen verhalten sich diese wie Lehnwörter, das heißt, es erfolgt eine grammatische und möglicherweise auch phonologische Integration. Nach Poplack würden somit alle Wörter, die morphologisch in das andere Sprachsystem eingebettet werden, keinen Sprachwechsel, sondern Ad-hoc-Entlehnung darstellen.”³¹⁶

Wie bereits erwähnt, liegt der Unterschied zwischen dieser Form der Entlehnung und dem Code-Switching darin, dass die Ad-hoc-Entlehnungen meistens, der Syntax und Morphologie der Nehmersprache angepasst sind, im Gegensatz zum Code-Switching.

Nicht zu vergessen sind natürlich auch die Formen der Entlehnung, die vor allem in der heutigen Zeit durch die steigende Digitalisierung und unter Verwendung digitaler Medien auftreten. Vor allem englische Verben in Kombination mit deutschen Personalendungen werden heutzutage in der digitalen Kommunikation angewandt, wie das wohl bekannteste **Beispiel**: Ich chatte.

6.4.4 Transfer/ Interferenz

Unter Transfer oder Transfererscheinungen versteht man die „Übertragung von sprachlichen Phänomenen der einen Sprache auf die andere“³¹⁷ Sie können in beiden Richtungen vorkommen, d. h. in Form eines Einflusses der L1 auf die L2 oder umgekehrt. Sie betreffen unterschiedliche Bereiche, und zwar nach der Häufigkeit

³¹⁶ BANAZ (2002: 68)

³¹⁷ RIEL (2009: 90)

die folgenden Bereiche: Lexikon, Syntax, Phonologie/Prosodie und Morphologie. Ebenfalls in der Pragmatik, bei Tönen und Graphemen lassen sich Transfererscheinungen identifizieren. In mehrsprachigen Umgebungen lässt sich feststellen, dass vielfältigere und häufigere Sprachkontakterscheinungen bei den Jüngeren als bei den Angehörigen älterer Generationen vorkommen. Im Folgenden werden die Transfererscheinungen in jedem der oben erwähnten Bereiche näher betrachtet, weil diese Erscheinungen in der Sprachverwendung von Kindern in kamerunischen Familien auftreten. Dabei werden hauptsächlich sprachliche Phänomene des Deutschen ins Englische oder Französische übertragen. Es handelt sich hier um negative Transfers, d. h. um Abweichungen von den Zielsprachennormen aufgrund der Übertragung von Elementen der Ausgangsprachen. Wenn bei der Übertragung von den Ausgangsprachen keine Fehler in den Zielsprachen entstehen, liegt ein positiver Transfer vor, der den Spracherwerb beschleunigt³¹⁸. In neueren wissenschaftlichen Veröffentlichungen wird der Unterschied zwischen positiven und negativen Transfers unter neuen Begriffen weiter behandelt. Hickey bezeichnet die positiven Transfers als supportive transfer und die negativen als innovative transfer.³¹⁹

In vielen Studien werden Transfer und Interferenz gleichbedeutend definiert. Interferenz (interference) bildet eine Untergruppe zum Begriff Transfer, der den Einfluss der Muttersprache oder einer anderen Sprache auf die Zielsprache im Fremdsprachenlernen bedeutet. Es handelt sich um positiven Transfer, wenn das Lernen wegen der Ähnlichkeiten zwischen den zwei Sprachen erleichtert wird. Stattdessen bezeichnet Interferenz die negative Seite des Transfers. Eine der Definitionen stammt von Bußmann und lautet folgendermaßen:

“Interferenz kann stattfinden, wenn die Sprachsysteme unterschiedlich sind und die Regeln der Muttersprache an der Zielsprache angewendet werden.”³²⁰

Im Fremdsprachenlernen spielt Interferenz eine große Rolle. Die Sprachenlerner

³¹⁸ MÜLLER et al.(2007: 23)

³¹⁹ HICKY (2010:19)

³²⁰ BUßMANN (2002, 314 u. 709.)

haben eine eigene Version von der Zielsprache, die Zwischensprache (interlanguage) heißt, in der Züge der Muttersprache vorkommen. Viele Ebenen der Zwischensprache werden durchgemacht, bevor die Lerner die Sprache gut beherrschen. Besonders die phonologische Interferenz kommt sogar in der Rede der fortgeschrittenen Sprachenlerner vor.

Zur Interferenz werden auch so genannte falsche Freunde (false friends) gezählt, die oft vorkommen, wenn die Sprachen ähnlich sind. Mit diesem Begriff ist gemeint, dass zwei Wörter aus verschiedenen Sprachen gleichartig aussehen und/oder ausgesprochen werden, aber in der Tat unterschiedliche Bedeutungen besitzen. **Z.B.** das Wortpaar Gift - gift kann den Engländern und Deutschen Schwierigkeiten beim Fremdsprachenlernen bereiten, weil das Wort einen Geschenk im Englischen, aber eine Substanz, die tödlich sein kann im Deutschen bedeutet.

Weinreich behauptet , “Diejenigen Fälle der Abweichung von den Normen der einen wie der anderen Sprache, die in der Rede von Zweisprachigen als Ergebnis ihrer Vertrautheit mit mehr als einer Sprache, das heißt als Ergebnis des Sprachkontaktes vorkommen, werden als Interferenzerscheinungen bezeichnet.”³²¹

Im Sinne Weinreichs, ist Interferenz in einer Konversation eher negativ behaftet, da das Übernehmen „fremder“ Elemente einer anderen Sprache nicht adäquat ist, wenn der/die andere Kommunikationspartner/in das entlehnte Lexem nicht verstehen kann.

Otomo hingegen beschreibt in seinem Werk die Interferenz als nicht derartig negativ, sondern sieht es eher im Licht der Entlehnungen. Die Einfügung fremder Sprachelemente stellt für ihn eine Bereicherung der L1 des Sprechers dar. Er stützt sich hierbei durchaus auf die Basis von Weinreichs Definition zur Interferenz, rückt sie jedoch in eher positiveres Licht.³²²

Ulrich definiert Interferenz im Gegensatz zu Weinreich wesentlich konkreter als “Verletzung einer sprachlichen Norm durch Beeinflussung, durch Einwirken von sprachlichen Elementen einer Sprache auf (laut-, bedeutungs- oder schriftsähnliche)

³²¹ WEINRICH (1953:25) zit. Nach Biegel (1996)

³²² OTOMO (1991: 28).

Elemente einer anderen Sprache, aber auch Elemente derselben Sprache”³²³ Darüber hinaus unterteilt er sie in drei Gruppen:

→ **Phonetische Interferenz:** Sprachliche Fehler, wie zum Beispiel die Aussprache des englischen Wortes thing (Sache) als sing (Singen). Das ausgesprochene “Sing” lässt den Eindruck entstehen, dass man über “Singen” redet.

→ **Grammatische Interferenz:** Aus “Er kommt immer rechtzeitig” wird “ “He comes always in time”. In diesem Beispiel wurde die deutsche Syntaxreihenfolge in der Übersetzung unverändert übernommen. Nach englischen Grammatikregeln hätte der Satz allerdings lauten sollen: He always comes in time.

→ **Semantische Interferenz:** Das englische Wort to realize(bemerken) wird ausschließlich mit realisieren übersetzt, was die Bedeutung des Wortes verändert.

Hoffmann geht davon aus, dass “**phonologische Interferenz** den fremden Akzent bedeutet”³²⁴. Ein Beispiel davon ist der Unterschied zwischen den Wörtern Mus und muss. Weil der Vokal in dem ersten Wort lang und im zweiten Wort kurz ist, bereitet dieser Unterschied z.B. den Italienern Probleme, weil sie ein einfacheres Vokalsystem haben. Bußmann argumentiert, dass phonologische Interferenz dem Fremdsprachenlerner am meisten Schwierigkeiten bereitet. Das ist laut ihr durch die Beobachtung begründet, dass man oft einen fremden Akzent hat, obwohl man in der Zielsprachigen Kultur länger gewohnt hätte und morphologische und syntaktische Elemente der Zielsprache völlig beherrschen würde, bildet **morphologische Interferenz** die zweite Gruppe der Interferenz³²⁵.

Im folgenden Satz hat das Englische die deutsche Morphologie beeinflusst: Ich fahre auf (richtig: mit) dem Bus nach Hause (I go/am going home on the bus). **Lexikalische Interferenz** findet oft statt, wenn die Wörter der zwei Sprachen

³²³ ULRICH (2002:130)

³²⁴ HOFFMANN (1991, 96–99)

³²⁵ (ebd.) Laut Hoffmann (1991, 96- 99)

einander sehr ähnlich sind, z.B. die Axt wird von Englischsprachigen als die Axe (axe) bezeichnet. Es handelt sich um **syntaktische Interferenz**, wenn es z.B. mit der Wortstellung Probleme gibt: Ich kann das nicht kaufen, weil ich hab' kein Geld mehr (I cannot buy it because I have no more money), wenn die richtige Form wäre: ..., weil ich kein Geld mehr habe.

Wenn Zweisprachige, die die beiden Sprachen gut kennen, miteinander sprechen, werden beide Sprachen spontan benutzt und es wird gedacht, dass die Kommunikation besser wird, wenn Elemente von zwei Sprachen verwendet werden. Dagegen kommen weniger Züge der Interferenz vor, wenn Zweisprachige mit Einsprachigen diskutieren.³²⁶

Es kann also geschlossen werden, dass Interferenz nicht als ein negatives Phänomen von Zweisprachigen betrachtet wird, sondern oft als ein zusätzliches sprachliches Mittel angesehen wird. Obwohl es dem Fremdsprachenlerner schwierig fällt, Interferenz bewusst zu kontrollieren, können Zweisprachige einigermaßen die Verwendung von Code-Switching

bewusst einschränken, besonders wenn sie mit Einsprachigen reden.

Grosjean definiert Interferenz als unabsichtlichen Einfluss der einen Sprache auf die andere Sprache.

Laut Hoffmann ist Code-Switching weniger unabsichtlich als Interferenz und wird normalerweise nicht von Zweisprachigen verwendet, wenn sie mit Einsprachigen reden. Dagegen scheint es schwierig zu sein, in 13 solchen Situationen Interferenz völlig zu vermeiden. Es gibt jedoch drei wichtige Punkte, die hier eine große Rolle spielen. Erstens können die Sprecher nicht immer bewusst ihre Sprache kontrollieren und deswegen finden Code-Switching und Entleihen auch in einsprachigen Situationen statt. Zweitens kann Interferenz möglicherweise nur in solchen Situationen vorkommen, die dem Sprecher emotional anstrengend sind. Drittens ist der Unterschied zwischen Interferenz, Entleihen und Code-Switching schwieriger zu

³²⁶ BAETENS BEARDSMORE (1986: 45-46.)

definieren, wenn es um junge Zweisprachige handelt, weil sie die beiden Sprachen noch lernen und keinen Unterschied zwischen den Sprachen machen.

Auer behandelt einzelne Lexeme, d.h. Entlehnungen, unter der Kategorie des Transfers und beschreibt die Unterscheidung zwischen Transfer und CS folgendermaßen:

“ Code-Switching ist also ein Übergang von einer Sprache in die andere. Hingegen haben wir es beim Transfer mit der Übernahme bestimmter Einheiten (meist einzelne Lexeme, manchmal aber auch wesentlich komplizierte Einheiten) aus der einen in die andere Sprache zu tun. Dabei bleibt die ausgehandelte Interaktionssprache unangetastet; sie bildet den Rahmen für die transferierte Einheit.”³²⁷

Vom *semantischen Transfer* ist die Rede, wenn die Bedeutung von Wörtern der L2 auf Wörter der L1 übertragen wird oder umgekehrt. Dies geschieht am häufigsten bei sog. cognates, d. h. bei Wörtern der beiden Sprachen, die etymologisch verwandt sind. Solche Wörter liegen häufiger in miteinander verwandten Sprachen vor.

Im Deutsch von Migrant*innen in Australien treten ebenfalls semantische Übernahmen aus dem Englischen auf.

Das hat eine andere **Meinung** [Bsp. Australien, engl. meaning, „Bedeutung“]

Das Krankenhaus wird jetzt als Business **gerannt** [Bsp. Australien, engl. to run, „betreiben“] ³²⁸

Im deutsch-romanischen Kontakt erhalten einige Wörter (Büro, Rendezvous), die im Standarddeutschen ebenfalls gebräuchlich sind, weitere Bedeutungen, die sie auch im Französischen haben. Bei Sprechern in Ostbelgien kommen folgende Beispiele vor:

Morgen bin ich nicht vor halb zehn zurück, ich hab ein **rendezvous** beim Arzt in Verviers. [Bsp. Ostbelgien, frz. Rendezvous, „Verabredung, Termin“]

Ich schreibe lieber mit einem französischen **klavier**. [Bsp. Ostbelgien, frz. clavier,

³²⁷ AUER (1983:52)

³²⁸ RIEHL ebd.

„Tastatur“³²⁹

Bei Clyne sind weitere Beispiele anzutreffen: Griechisch *deposito*³³⁰ im Sinne von engl. *deposit* (Griechisch *katatheto*), Italienisch *fattoria* (small farm) im Sinne von engl. *factory* (It. *fabbrica*), Niederländisch *speciaal* (besonders) im Sinne von engl. *specially* (Niederländisch *vooral*), Spanisch *oficio*³³¹ (Aufgabe, Job) im Sinne von engl. *office* (Arbeitsplatz – Spanisch *oficina*). Diese Erscheinungen werden auch als *faux-amis*, „falsche Freunde“, bezeichnet.

Da Verwandtschaften nicht nur nicht nur zwischen Inhaltswörtern, sondern auch Funktionswörtern bestehen, gibt es auch bei Funktionswörtern semantische Transfers. Viele Beispiele sind im deutsch-englischen Sprachkontakt anzutreffen, da bei diesem Sprachpaar auch Konjunktionen und Präpositionen mit unterschiedlicher Bedeutung etymologisch verwandt sind:

Der Hase und ich werden jetzt nicht hingucken, **weil** Nikolas die Karten vermischen wird. [Bsp. Australien, engl. *while*, „während“]

Wenn ich ein ganz junges Kind war [...] [Bsp. Australien, engl. *when*, „wenn“, „als“]

Das war bei Gesetz verboten. [Australien, engl. *by law*, „per Gesetz“] (Riehl 2009: 98)

Bedeutungsübernahmen betreffen auch Wörter, die nicht miteinander etymologisch verwandt sind. Im Russlanddeutschen hat *Brot* auch die Bedeutung „Getreide“, weil das russische Wort für *Brot* (*chleb*) auch für „Getreide“ steht. Das Verb *fragen* hat sowohl im ostbelgischen Deutsch, im Südtiroler Deutsch als auch im Namibiadeutschen die zusätzliche Bedeutung „etwas fordern, verlangen“:

Semantische Transfers kommen häufig in ganzen Prägungen vor. Es handelt sich um Kombinationen von bestimmten Wörtern, die zusammen einen Ausdruck ergeben

³²⁹ RIEHL (2009: 98)

³³⁰ TAMIS 1988, zit. n. Clyne 2003:77.

³³¹ KAMINSKAS 1972, zit. n. Clyne (2003:77)

bezeichnet dies als morpheme-to-morpheme transference.³³² Riehl findet eine Reihe von Beispielen³³³ bei Sprechern in Südtirol, Ostbelgien, Australien und Russland:

Sie hat den Bus verloren. [Bsp. it. perdere l'autobus, „den Bus verpassen“]

Ich nehme mein Rendezvous beim Arzt. [Bsp. Ostbelgien, frz. prendre un rendezvous, „einen Termin wahrnehmen“]

Du musst sicher machen, dass du noch Ticket bekommst. [Bsp. Australien, engl. make sure, „sich vergewissern“] Ich habe auch immer deutsche Zeitungen rausgeschrieben. [Bsp. Russland, Russ 2 russ. vypisat gasetu, „eine Zeitung abonnieren“]

Eine Erklärung dafür, dass die Sprecher solche Transfers vornehmen, liegt darin, dass die Verknüpfung der Elemente des Ausdrucks in der Erstsprache nicht mehr besteht und sie nicht mehr als Kollokation gespeichert ist. Demzufolge wird dann der Ausdruck schlechthin direkt übersetzt.

Beim *syntaktischen Transfer* verwenden die Lerner von Zweitsprachen in ihrem Versuch, zielsprachliche Äußerungen zu produzieren, häufig die Wortstellungsmuster ihrer Ausgangssprachen. Bei der Formulierung von Entscheidungsfragen befolgen die französischsprachigen Lerner von Englisch das Wortstellungsmuster des Französischen, wie im folgenden Beispiel:

Est ce que Marie est une touriste?

Is-it that Marie is a tourist?

“Is Marie a tourist”³³⁴

Die Übertragung des ausgangssprachlichen Wortstellungsmusters ins Deutsche bewirkt, dass die Verbendstellung in Nebensätzen nicht eingehalten wird. In deutschen Sprachinseln wird von manchen Sprechern die Verbendstellung in

³³² RIEHL (2001: 257). Clyne (2003:78)

³³³ RIEHL (2009: 99)

³³⁴ ZOBL (1980), zit. n. Winford (2003: 215)

Nebensätzen zugunsten der Zweitstellung abgebaut.

Wissen Sie, weshalb schrieb ich? [Bsp. Russland 21, russ. Znaete, počemu napisala ja?

Hast du gehört, was sagt Claudia? [Bsp. Namibia, afr. Het jy gehoor wat sê Claudia.³³⁵

Bei russischsprachigen Deutschlernenden wird häufig nicht beachtet, dass in einfachen Sätzen das Verb in Zweitstellung stehen muss. Daher kommen bei ihnen Sätze wie der Folgende vor:

Sind wir gekommen nach Kasachstan (...)

Haben wir uns Lehmhütten gebaut zum Winter, un so.

Haben wir gelebt, jammerlich und traurig.³³⁶

Bei ihnen wird ebenfalls häufig bei Negation die Partikel wie im Russischen vorangestellt statt nachgestellt:

Leider nicht kann mit dem Fahrrad fahren ... in den betreuenden Funktion auftreten nicht kann ... besucht eine gesuchte Person und findet sie oder nicht findet.³³⁷

Treffer-Dallers bemerkt im Sprachverhalten der Bilingualen in Bruxelles den Transfer der flämischen Kollokationen bzw. der Funktionsverbgefüge ins Französische. Das flämische Funktionsverbgefüge zoek naar entspricht dem französischen transitiven Verb chercher. Die Bilingualen benutzen unter dem Einfluss des flämischen häufiger nach chercher die Präposition après, die französische Entsprechung der flämischen Präposition naar. Dies wird im folgenden Beispiel veranschaulicht:

Alors il cherchait après ça il se disait si je me mets, je vais me jeter dans un virage

³³⁵ RIEHL (2009: 99)

³³⁶ BÖTTIGER (2008: 203)

³³⁷ BÖTTIGER, ebd.

avec ma mobylette.³³⁸

Morphologisch führt ebenfalls der Kontakt des Deutschen mit Englisch, Afrikaans und den romanischen Sprachen zum Kasusabbau und zu dessen Ersatz durch Präpositionalkasus, denn in diesen Sprachen wird zwischen Dativ und Akkusativ **morphologisch** nicht unterschieden, auch nicht bei den Pronomina. In Rumänien findet man den Abbau der Deklination im Singular bei ehemals schwachen Nomina auf -e:

Ich habe bei einer Bekannte [] geschlafen hier in die Stadt. [Bsp. Rumänien]

Ich habe mich sehr wohl gefühlt zwischen unsere [] Leute. [Bsp. Rumänien]³³⁹

Engischlernende mit Französisch oder Deutsch als Ausgangssprache benutzen sehr oft das Perfekt (have + Verb-ed) anstelle des Präteritums (Winford 2003: 214) und bei den russischsprachigen Deutschlernern wird bei der Verwendung des Komparativs häufig das Vergleichswort als ausgelassen:

Mit jeder Minute Schmerz war noch stärker vorher.³⁴⁰

Immer bei den obigen Lernenden treffen die Transfererscheinungen auf, weil ein **morphologisches** Muster der Zielsprache nicht in Ausgangssprache existiert. Im umgekehrten Fall treten sie ebenfalls auf, d. h. die Muster der L1 werden in L2 übertragen, selbst wenn diese nicht in L2 existieren. Grammatikalische Genera existieren nicht in Englisch, sondern in Spanisch. In Ihrer Auseinandersetzung mit Bilingualen mit Spanisch als L1 fallen Morales et al auf, sie das spanische grammatikalische Genus in Englisch übertragen.

In der **Phonologie und der Prosodie** des Kontaktdeutschen werden Abweichungen festgestellt, die aus Kontaktsprachen herrühren. Auf der Ebene der Phonologie werden die Phoneme der Kontaktsprache übernommen und in der Prosodie werden Muster, z.

³³⁸ TREFFER-DALLER (2012:71)

³³⁹ RIEHL(2009: 103)

³⁴⁰ BÖTTGER (2008:171)

B. Intonation und phonotaktische Regeln, nachgeahmt. Wir finden beispielsweise im Russlanddeutschen, dass besonders bei internationalem Wortschatz der Vokal /o/ in unbetonter Position analog zum Russischen reduziert wird: telefaniert statt telefoniert, kanfirmiert statt konfirmiert, Aperation statt Operation, Kampanist statt Komponist. Diese Beispiele zeigen, dass das Deutsche hier eine phonotaktische Regel des Russischen übernimmt. Dass die meistens Sprecher das /e/ offener aussprechen als im Deutschen, ist auch auf den Einfluss des Russischen zurückzuführen. Dies gilt auch für die Artikulation betonter Kurzvokale durch jüngere Sprecher: [ˈmu:tə] statt [ˈmu:tə] für Mutter.

Bei der Intonation beobachtet sie ebenfalls Folgendes:

Transferbedingte Sprünge in der Tonhöhe, die bei russischsprachigen Lernern im Deutschen auftreten können, wirken unter Umständen auf deutsche Muttersprachler übertrieben, haben aber keine weitere Folge für das Verständnis. “Es handelt sich um eine in der Regel unbewusste Übertragung der russischen Intonationsweise ins Deutsche”³⁴¹

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Interferenz in der Rede der Fremdsprachenlerner aber auch der Zweisprachigen vorkommt. Sie unterscheidet sich jedoch von Code-Switching, weil es sich im Code-Switching um zwei verschiedene Sprachen handelt, während mit Interferenz gemeint ist, dass Züge der einen Sprache in der anderen Sprache vorkommen. Darüber hinaus liegt der Unterschied darin, dass sich sowohl Fremdsprachenlerner und Zweisprachige des Code-Switchings mehr bewusst sind als der Interferenz und es kontrollieren können. Dagegen kann es sich den Fremdsprachenlernern als unmöglich erweisen, Interferenz zu vermeiden, und auch in der Rede der Zweisprachigen wird Interferenz als unabsichtlicher angesehen als CodeSwitching, obwohl sie sie einigermaßen kontrollieren können.

³⁴¹ (Böttger, ebd.).

6.4.5 Code-Mixing

Es soll nochmals drauf hingewiesen werden, dass der Begriff “Code-Switching” als übergeordneter Begriff für die Sprachmischung fungieren wird.

Manche Linguisten, unter anderem Muysken, bezeichnen das Code-Mixing als ein Sprachphänomen, wo einzelne Lexeme der einen, in die andere Sprache leichter übernommen werden können, wenn L1 und L2 eine ähnliche grammatikalische Struktur aufweisen. Muysken bezeichnet das Code-Mixing genauer gesagt als Kongruente Lexikalisierung.

Es handelt sich um Code-Mixing, wenn die Sprache innerhalb des Satzes wechselt, bzw. satzinternes Code-Switching stattfindet. In anderen Fällen wird laut ihnen der Begriff Code-Switching verwendet. Olshtain und Blum-Kulka³⁴² fügen hinzu, dass die Ausdrücke der anderen Sprache beim Code-Mixing oft aus einzelnen Wörtern oder idiomatischen Ausdrücken bestehen. Pandit³⁴³ argumentiert, dass die Termini Code-Mixing und Code-Switching auch als Synonyme betrachtet werden, wobei es keinen Unterschied zwischen denen gibt. Es gibt auch andere Begriffe, die den Ausdruck Code-Switching zu ersetzen oder ergänzen versuchen.

In dieser Arbeit wird jedoch die Ansicht genommen, dass Code-Switching den Oberbegriff bildet und sich in mehreren Untertypen einteilen lässt. Anstatt des Begriffs Code-Mixing wird der Terminus satzinternes Code-Switching verwendet.

Meisel und andere Linguisten benutzen das Sprachphänomen des Code-Mixing für die Sprachmischungen, die vor allem bei Kindern auftreten, während der Phase, in der sie ihre Zweitsprache erlernen.³⁴⁴ Meisel nutzt das Code-Mixing in diesem Sinne, um das kindliche Sprachenmischen, von dem der Erwachsenen, des Code-Switchings, zu unterscheiden.

³⁴² OLSHTAIN, E. und Blum-Kulka S. 1989. Happy Hebrish: Mixing and switching in American-Israeli family interactions: In: Gass, S., Madden C., Preston D. und Selinker L. (Hg.) 1989. Variation in second language acquisition: Discourse and pragmatics. Vol. 1. Clevedon: Multilingual Matters, 59-83. (Zitiert durch Halmari 1997, 16.)

³⁴³ PANDIT, Ira 1990. Grammaticality in codeswitching. In: Jacobson, Rodolfo (Hg.) 1990. Codeswitching as a worldwide phenomenon. New York: Peter Lang, 33-69. (Zitiert durch Kovács 2001, 62.)

³⁴⁴ MEISEL(1989:189).

Androutsopoulos und Hinnekamp widersprechen jedoch dieser Theorie und betonen, dass das Code-Mixing nicht nur eine sprachliche Erscheinung bei Kindern sei, sondern diese sich auch vermehrt bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund, bis hin zu Erwachsenen, die bereits seit Jahren (teils sogar bis zur dritten Generation), zeigen kann. Androutsopoulos nennt dies auch „unmarked choice of language“, übersetzt die unmarkierte Wahl der Sprache und es zeigt erhöhtes Auftreten bei dialektalen sprachlichen Äußerungen.³⁴⁵

Bei Androutsopoulos Erhebungen konnte festgestellt werden, dass derartiges Code-Mixing verstärkt in der direkten Kommunikation, von Angesicht zu Angesicht stattfindet und besonders dann, wenn sich die GesprächspartnerInnen vertraut sind. Da es sich beim Code-Mixing um spontanere Äußerungen handelt, zeigt sich dieses Phänomen kontinuierlich sinkend, wenn es um das Verfassen von wichtigeren und öffentlichen Beiträgen, wie z.B.: in Foren im Internet, etc.

Androutsopoulos weist darauf hin, dass sprachliche Faulheit ebenfalls zu diesem Sprachphänomen führen können, wenn die KommunikationspartnerInnen Schwierigkeiten bei der Wortfindung aufweisen und dann ständig switchen, um den Gesprächsfluss aufrecht erhalten zu können und um lange Konzentrationsphasen bei der Wortfindung zu vermeiden

Dies liegt der Tatsache zugrunde, dass das Verfassen von formaleren Beiträgen länger dauert und mehr Konzentration seitens der/s Schreibers/in erfordert, sodass damit das spontan entstehende Code-Mixing nicht mehr in dieser Form zustande kommt. Diese These befürwortet Androutsopoulos eher betreffend der Internetforen, bezüglich „normaler“ Chats, wo auch mit einer höheren Geschwindigkeit kommuniziert wird, trifft das Code-Mixing durchaus weiterhin mit hoher Wahrscheinlichkeit auf .

Auer beteuert, dass sich beim Code-Switching eine klare Matrixsprache bei genauerer Analyse erkennen lässt und im Gegenzug dazu, dass Code-Mixing, aufgrund es

³⁴⁵ ANDROUTSOPOULOS (2006:194).

häufigen Wechsels, keine aufweist.³⁴⁶

Das Code-Mixing zeigt in diesem Falle aber auch keine bestimmte Funktion im Satz auf,

wobei das CodeSwitching hingegen durchaus konstitutiv wirkt. Das häufige, gemeinsame Auftreten von Code-Switching und Code-Mixing kann die Analyse bestimmter Korpora äußerst erschweren, da diese auf den ersten Blick schwer zu unterscheiden sind.

Code-Mixing lässt ebenfalls keine Interpretationen bezüglich der Sprachwahl oder Präferenzen des Sprechers zu und es zeigte sich ein häufigeres Anwenden des Code-Mixings in entspannten, vertrauten Gesprächssituationen.

6.5 Mehrsprachigkeit und Code-Switching

„Migration und Sprache“ wird wahrscheinlich das beherrschende Thema in der Linguistik der nächsten Jahrzehnte sein. Weltweite Migrationen sind neben Klimawandel, einer globalisierten Wirtschaft und neuen Kriegsgefahren ein starkes Symptom des 21. Jahrhunderts. Migrationen gab es natürlich schon immer. Die *neuen* Migrationen bringen aber eine neue Qualität mit: sie sind sehr schnell, meistens unkontrolliert, oft vernetzt und mit Flucht.

Auch in Gesellschaften, die sich lange Zeit als monolingual gesehen haben, spielt Mehrsprachigkeit zunehmend eine wichtige Rolle. Zwei oder mehr Sprachen zu beherrschen, gilt als mittlerweile unumgänglich. Viele Erwachsene betrachten es deshalb als ihre Aufgabe, ihrem Nachwuchs bereits im Kleinkindalter die Möglichkeit zu bieten, zwei oder mehr Sprachen gleichzeitig zu erwerben.

Durch dieses neue Bewusstsein gegenüber Fremdsprachen und dem Bilingualismus, ist das Phänomen Code-Switching für die Forschung zu einem bedeutenden Untersuchungsgegenstand geworden. Es handelt sich hierbei um die Fähigkeit innerhalb eines Gesprächs, eines Satzes oder einer Konstituente, zwischen zwei oder

³⁴⁶ AUER (1999: 315).

mehreren Sprachen hin und her wechseln zu können (Poplack) Code-Switching ist vor allem wichtig in der Zweitspracherwerbsforschung. Man erhofft sich dadurch, konkrete Aussagen über die Anordnung der Sprachen im menschlichen Gehirn machen zu können.

In Großstädten wie Berlin oder Köln treffen Dutzende Fremdsprachen aufeinander und beeinflussen sich. Waren es früher vor allem Türkisch, Italienisch, Polnisch oder Russisch, kommen jetzt Arabisch, Persisch oder Hindi hinzu, gar nicht zu reden von vielen weiteren Sprachen aus Asien oder Schwarzafrika. Dabei springen die Sprecher im Alltag oft zwischen den Sprachen hin und her: zuhause sprechen sie Arabisch, auf der Straße notgedrungen Deutsch. Dieses „Codeswitching“, das eine Unzahl von Tandems wie Türkisch-Deutsch oder Polnisch-Deutsch erzeugt, bewirkt, dass sich *beide* Sprachen mit der Zeit verändern: sie werden einfacher. Das Wichtigste ist, dass es vor allem in den vielen Migranten-Deutschs nicht mehr zuerst auf grammatische Korrektheit ankommt, sondern darauf, dass man sich möglichst effektiv verständigen kann. Die Linguistik spricht hier von „Destandardisierung“: die Ebenen einer Sprache vermischen sich unter dem Druck von Mündlichkeit und Effektivität und erzeugen dabei hybride Sprachformen, die auf den ersten Blick oft „falsch“ aussehen. Dabei wird die hochsprachliche Grammatik vereinfacht und es kommt zu vielen Überschneidungen – und dies mag *ein* Grund sein, warum sich Länder wie Ungarn, Serbien oder Polen gegenüber zuviel Migration politisch noch reserviert zeigen.

6.5.1 Sprachveränderungen “Kiezdeutsch”

Die deutsche Sprache ist ein Musterbeispiel für Sprachwandel unter dem Einfluss von neuen intensiven Sprachkontakten. In den multikulturellen Ballungszentren sind in den letzten Jahrzehnten extreme Pidgin-Formen entstanden, an denen Menschen aus vielen Nationen beteiligt waren: Russen und Türken, Polen und Araber, Portugiesen und Serben. Die Grammatik des sogenannten „Kiezdeutsch“ (Wiese 2012) vereinfacht sich radikal, weil zuviel Grammatik hier eher stört als nützt. Typische Äußerungen sind:

- *Isch frag mein_ Schwester.* (für: *meine Schwester*)
- *Hat er Protest gemacht.* (für: *protestiert*)
- *Hat sie aufgemacht die Tür Fatima.* (für: *Fatima hat die Tür aufgemacht*)

Eine noch größere Verbreitung in der Jugendsprache hat eine weitere Sprechweise, die auf Artikel und Präpositionen oft verzichtet³⁴⁷

- *Gehst du - Bahnhof?*
- *Kaufst du _ Auto!*

Weiterhin gibt es auch die effektive Kommunikation, die alles Überflüssige weglässt; Chat-Formen aus Facebook, Twitter & Co; Pidginformen; schnelle Mündlichkeit und eine gewisse Protesthaltung gegenüber schriftsprachlichen Normen. Aber auch die Herkunftssprachen selber haben großen Einfluss:

- Im gesprochenen Arabisch werden die Kasusendungen der Schriftsprache fast ganz weggelassen.
- Das neue Modell / *gibt* *Leute die kein Fleisch essen* / (statt: *es gibt*/ kommt aus dem Türkischen, Arabischen, Russischen und Albanischen, z.B. russisch *est* ' *ljudi*.
- Das weitverbreitete lexikalische Modell / *Protest machen* / (statt: *protestieren*) kommt aus dem Türkischen, Persischen und dem Hindi (türk. *telefon etmek* „telefonieren“).
- Schließlich kennen die meisten Migrantensprachen keinen Artikel (Slawische Sprachen; Türkisch), und deshalb wird er im Migrantendeutsch oft weggelassen.

³⁴⁷ „Kurzdeutsch“ (Marossek 2016)

In diesem Zusammenhang erwähnen wir einige türkische und arabische Fremdwörter, die immer mehr den deutschen Alltag prägen wie *Döner*, *Kebab*, *Raky*, *Halva*, *Hamam*, *Ramadan*, *Burka*, *Dzhihad*, *Hadzh*, *Koran*, *Bayram* etc.

6.5.2 Mehrsprachigkeit in der Schule

„Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen.“

(Johann Wolfgang von Goethe 1833)

Dieses Zitat von Goethe verdeutlicht die besondere Bedeutung von Sprachenlernen und der damit verbundenen Mehrsprachigkeit. Die Verfügbarkeit von Kompetenzen in mehreren Sprachen wird als Ressource und nicht als Defizit betrachtet. Die KMK [Kulturministerkonferenz] hat bereits 2003 in ihren Bildungsstandards für den Sprachunterricht „die positive, produktive Rolle der Mehrsprachigkeit sowie der Mehrsprachigen beim interkulturellen Lernen in allen Kompetenzbereichen“³⁴⁸ hervorgehoben. Man erwähnt hier, dass Schüler mit „divergenten Spracherfahrungen wichtige, eigenständige Beiträge“ einbringen, welche zu einer vertiefenden Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit führt.

6.5.3 Mehrsprachigkeit als Bildungsziel

Die Mehrsprachigkeit, die durch Migration entsteht, ist nicht nur ein Teil der Persönlichkeit der Migranten, sondern auch eine bedeutende Ressource. Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit sollte daher Bedeutung zugewiesen und vor allem in der Institution Schule dementsprechend gefördert werden. Obwohl es sich bei dieser Thematik nicht um eine neuartige Herausforderung handelt, wurde sie erst in den letzten Jahren zur Aufgabe der Bildungspolitik. Spätestens seit dem PISA[2] - Schock im Jahr 2000 steht fest, dass Handlungsbedarf in Bezug auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in der Schule besteht³⁴⁹ Mehrsprachigkeit sollte demnach auch ein zentrales Bildungsziel sein. Dies trifft auf Deutschland insofern zu, als dass in deutschen Schulen alle S*S verpflichtend Englisch und im weiteren

³⁴⁸ OOMENWELKE (2014:79)

³⁴⁹ Vgl. HERWARTZ-EMDEN (2007: 13)

Verlauf ihrer Schullaufbahn meist eine weitere Fremdsprache lernen (müssen). Mit dem Blick auf die Sprachen, die S*S mit Migrationshintergrund neben dem Deutschen von zu Hause aus mitbringen – sog. ‚Migrantensprachen‘ wie Türkisch, Russisch oder Arabisch: Wir verwenden die Termini ‚Migrantensprachen‘, ‚Herkunftssprachen‘ oder auch ‚Familiensprachen‘ dazu, um auf solche Sprachen zu referieren, die in Deutschland geringes soziales und bildungspolitisches Prestige besitzen und die im deutschsprachigen Raum besonders häufig vertreten sind. Der Terminus ‚Migrantensprachen‘ wird dann verwendet, wenn insbesondere auf diese gesellschaftlich verbreitete negative Konnotation aufmerksam gemacht werden soll; andernfalls werden die neutraleren Termini ‚Herkunfts-‘ oder ‚Familiensprache‘ bevorzugt, wäre es hinsichtlich der eingangs aufgezählten Vorteile nur konsequent, dass sie diese auch als Schulfach belegen können. Allerdings sind diese Sprachen bzw. ihre Sprecher nicht nur gesamtgesellschaftlich mit negativen Stereotypen und geringem sozialen Prestige verknüpft ³⁵⁰

Diese gesellschaftliche Situation wirkt sich auch auf das Bildungssystem in Deutschland aus, in dem Schüler mit Migrationshintergrund längst keine Ausnahme mehr darstellen. Diese Gruppe stellt somit einen beachtlichen Teil der Schülerschaft dar, auf die im Schulalltag in besonderer Weise eingegangen werden muss. Daher ist jede Lehrkraft herausgefordert, sich mit dieser Thematik auseinanderzusetzen, um migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht und im Schulalltag angemessen zu berücksichtigen. Bei Menschen mit Migrationshintergrund handelt es sich um eine heterogene Gruppe. „Diese Vielfalt an unterschiedlichen Lebensschicksalen hat Einfluss auf alle Lebensbereiche, u. a. auch auf das deutsche Schulsystem, das sich einer großen Herausforderung gegenüber sieht“³⁵¹

Im Hinblick darauf ergibt sich die Fragestellung, welche Bedeutung dem Bildungsziel Mehrsprachigkeit, nicht nur im Unterricht allgemein, sondern auch speziell im Deutschunterricht zukommen sollte.

³⁵⁰ Vgl. PLEWNIA / ROTHE (2011)

³⁵¹ NORRENBROCK (2008: 21)

6.5.4 Übungen zum guten Umgang mit Mehrsprachigkeit

In einer zunehmend globalisierten Welt, ist die Sprache immer einer wichtiger Teil in der Gesellschaft. Durch alle Zeit hat die Sprache verschiedene Teile von Reichen zusammengehalten. Sprache ist denn viel mehr als nur Kommunikation. Sie ist ein Teil von der Kultur und sie vermittelt ein Gefühl von Gemeinschaft.

Im DaF Unterricht setzt eine ernsthafte Auseinandersetzung mit dem Spracherwerb voraus. Deshalb kommt mir es lediglich darauf an, hervorzuheben, welche Aktivitäten könnten den Studenten helfen, ihre Fertigkeit zu erwerben, ihre mehrsprachigen Erkenntnisse im Gedächtnis zu festigen und ihre Persönlichkeit zusammen mit den anderen weiterzuentwickeln.

In den vergangenen Jahren sind mehrere Konzepte und Ansätze für das Unterrichten sprachlicher Fächer entwickelt worden, die unter den Begriff Mehrsprachigkeitsdidaktik fallen. Sie zielen auf den Aufbau einer integrativen Mehrsprachigkeit bei den Lernenden, indem mehrsprachige Kompetenzen und Sprachlernerfahrungen in den Sprachunterricht einbezogen werden.

Das Erlernen von Sprachen weckt das Bewusstsein für das Funktionieren von Sprache und fördert zudem die Aneignung von Lernstrategien. Daher sollte ein multilingualer Ansatz im Schulunterricht forciert werden. Durch sprachfachübergreifenden Unterricht trainiert man nämlich nicht nur die Sprache selbst, sondern zum Beispiel auch kognitive Fähigkeiten.

Wir haben in dieser wissenschaftlichen Arbeit unternommen, die folgenden Aspekte auch einzubringen: Welche sind die Übungen, die das Interesse der Studenten an Mehrsprachigkeit oder Sprachen wecken können? Welche Faktoren können den Respekt zwischen den Studenten untermauern?

In diesem Kontext wird auch stärker die Lernfreude bei Studenten des ersten Studienjahres gepflegt werden; Welche Aktivitäten können die Lernfreude und Neugier der Lernenden auf Unbekanntes stimulieren oder rütteln?

Man kann Mehrsprachigkeit im Unterricht nutzen, indem man Sprachen auf verschiedene Weisen vergleicht: in Richtung Sprachbewusstsein, Psychotypologie und Interkomprehension mit dem Ziel, dass die Schüler Sprachen individuell lernen.

6.5.5 Aktivitäten zur Förderung sprachlicher Vielfalt

a) Emotionen und Sprache

Übung: „Meine Gefühle, wenn ich Deutsch / z.B. Englisch & spreche“

Es geht darum, mit der Sprache und dem Gefühl ein Bild entstehen zu lassen. Z.B. „Wenn ich Deutsch spreche fühle ich mich wie ein Fisch im Wasser“, „Wenn ich Englisch spreche fühle ich mich wie ein kleines Boot im Ozean.“wie ein alter Computer, der viel zu lange braucht um einen Befehl auszuführen“ „...wie auf einer holprigen Straße unterwegs.“ „...wie in einem Wirbelsturm.“ Etc.

Diese Übung kann der Einstieg in ein größeres Thema sein, z.B. Gespräche über Sprachsituation. Es hilft den Studenten, sich mit ihrer eigenen Sprachsituation und Praxis auseinanderzusetzen.

b) Kulturen und Sprachen kennenlernen

Übung: Untersuchen der Herkunft der Vor- und Nachnamen

Was bedeutet Peter Bauer, und wie sagt man Peter in anderen Sprachen? Und wie steht es mit der Bedeutung von Gül, Slavica und Murat? Was „heißen“ unsere Namen?

Der Name ist ein Stück unserer Identität. Studenten sind fasziniert von dieser Suche. Und man stößt auf wahre Dichtkunst bei manchen Namen (Rose Goldstern, die Ruhmreiche, Wunsch, der Unsterbliche).

Wer vergibt den Namen? Wie ist es in anderen Kulturen (Taufe, benannt nach Großeltern, Vater und Mutter) Was passiert mit dem Nachnamen? (Frau nimmt

Namen des Mannes an bei Heirat, oder Doppelnamen, oder Doppelnamen beim Kind wie im spanisch- und portugiesisch sprachigen Raum.

c) Komm mit zu meinem Fest

Diese Aktivität stellt Studenten typische Feiertage, Bräuche und Traditionen anderer Länder vor. Sie unterstützt bei den Kindern das Verständnis für kulturelle Unterschiede.

Beispielsweise: Der Student erzählt über einen Feiertag, den es ausgewählt hat und gibt dann Materialien wie Fotos, Bücher, Gegenstände etc. dazu aus. Der Lehrer teilt die Lerngruppe in Gruppen ein und bittet viele charakteristische Wörter zu diesem Feiertag zu sammeln. Diese schreiben sie auf und fügen einige Zeichnungen zur Erläuterung ihrer Ideen dazu. Der Student betrachtet alle Wörter und hilft, wenn es spezifische Ausdrücke gibt, die nur in der jeweiligen Sprache funktionieren, z.B. bei Festen, die es nicht in unserem Kulturkreis gibt (piata, пирога etc.). Es können für das Fest typische Aktivitäten folgen, z.B. die piata basteln, etwas kochen, verköstigen etc. Dieser Übung kann eine zum Thema Essen folgen. Wie würden Sie diese gestalten?



d) Viele Hüte viele Sprachen

Zur Erweiterung des sprachlichen Bewusstseins sollen Wörter in allen verfügbaren Sprachen ausprobiert werden, Sprachen visualisiert werden und die Sprecher der Sprachen in der Lerngruppe gestärkt werden.

Beispielsweise:

Der Lehrer sammelt Wörter für Tiere, Farben, Gerichte und Dinge in allen Sprachen, die Studenten der Gruppe sprechen. Das kann langfristig durchgeführt werden und ist eine Aktivität in sich. Der Lehrer sollte auch so viele farbige Hüte oder Bänder sammeln, wie Sprachen in der Gruppe gesprochen werden. Jeder Hut bzw. jedes Band stellt eine Sprache dar.

Spielerisch lernen Studenten Wörter in verschiedenen Sprachen, d.h. Wörter anderer Kinder der Gruppe. Außerdem ist der Rollentausch nützlich, wenn die Sprecher der Sprachen zum Experten werden. Der Lehrer ist nur Unterstützer, muss aber die wichtige Vorbereitung leisten.

Beispielsweise:

Ein Student wählt einen Hut mit geschlossenen Augen aus und setzt ihn auf. Es öffnet die Augen und muss mindestens 2 Wörter in der Sprache des Hutes sagen. Die Lernenden, die die Sprache sprechen, unterstützen und verbessern wenn nötig. Das Spiel wird fortgesetzt, bis alle Sprachen benutzt wurden und alle Studenten an der Reihe waren.

e) Redewendungen aus aller Welt

Die folgenden Übungen stehen dir zur Verfügung:

- Wie heisst der zweite Teil...?
- Finde den Beginn!
- Kennst du ein passendes Sprichwort?

NEUE BESEN...

**Neue Besen
kehren gut.
Aber die
alten
kennen
die Ecken.**



©HexenBesen

?...

...hat Gold im Mund.



EIN UNGLÜCK...

...kommt selten allein.



SICH IMMER ZANKEN

Sie sind wie Hund und Katze.



6.5.6 Sprachen der Mehrsprachigkeit

Viele Menschen nutzen auch die Möglichkeit, sich begleitend zu Studium, Ausbildung und Beruf, sprachlich weiterzubilden. Dies liegt daran, dass das Sprechen mehrerer Fremdsprachen in der heutigen Gesellschaft mit verschiedenen Vorteilen verbunden ist. So ist es bei manchen Berufen eine Voraussetzung, zumindest die englische Sprache in Wort und Schrift zu beherrschen, denn vor allem die Kommunikation mit Mitarbeitern und Kunden aus anderssprachigen Ländern gestaltet sich dadurch einfacher.

Wer mehrsprachig aufgewachsen ist oder im Laufe der schulischen Ausbildung eine zweite oder dritte Sprache erlernt hat, hat bessere Chancen sich auf dem Arbeitsmarkt gegen andere Kandidaten durchzusetzen. Jeden der schon einmal versucht hat eine neue Sprache zu erlernen weiß, wie schwer dies am Anfang sein kann. Die Fähigkeit mehrere Sprachen zu sprechen zeigt nicht nur einen Willen Neues zu erlernen sondern auch eine Hingabe und ein Engagement sich neuen Herausforderungen zu stellen; gerade diese Kompetenzen werden von Unternehmen händierend bei Kandidaten gesucht.

- Erstsprache („Muttersprache“, „Vatersprache“)

- **Zweitsprache** („Umgebungssprache“, „Arbeitssprache“, eventuell „Babysitter-Sprache“)
- **Fremdsprache** (auch „Schulsprache“)
- **Schwache/starke Sprache**



Sprachkenntnisse sind wichtig für die Karriere. Die Internationalisierung und die Globalisierung haben in den letzten Jahrzehnten dazu geführt, dass Auslandsaufenthalte und Reisen auch in der Arbeitswelt immer wichtiger werden. Wenn Sie im Ausland nicht nur als Tourist unterwegs sind, sondern auch Verhandlungen führen und Jobs erledigen müssen, sind entsprechende Fremdsprachenkenntnisse unverzichtbar.

6.5.7 Heutige lebendige Fremdsprachen

Eine Sprache zu lernen oder eine Sprache zu beherrschen ist jedoch natürlich nicht nur in der touristischen Branche und zum eigenen Vergnügen wichtig. Besonders auf beruflicher Ebene wird es immer mehr zur Voraussetzung, mindestens einer fremden Sprache mächtig zu sein. Wer gute sprachliche Qualifikationen aufweisen kann, der hat es auch bei der Jobsuche nachweislich einfacher.

Fragt man Lernende, warum sie einen Fremdsprachenkurs besuchen, erhält man immer öfter Antworten wie „Weil ich mit deutschen Kollegen sprechen will“, „Weil ich in Deutschland oder bei einer deutschen Firma arbeiten möchte“ oder „Weil ich

mit deutschen Kunden telefonieren muss“, also Antworten, die eine Verwendung des Deutschen (oder anderer Fremdsprachen) in beruflichen Zusammenhängen erkennen lassen. Die wachsende Bedeutung von Fremdsprachen am Arbeitsplatz bzw. in beruflichen Kontexten ist ein Indikator für die Veränderungen, die die Arbeitswelt durch die Globalisierung und Technisierung erfahren hat und laufend erfährt.

	I	you	she	he	they	we
	わたし	あなた	かのじょ	かれ	かれら	わたしたち
	watashi	anata	kanojo	kare	karera	watashitachi
					あのひとたち	wareware (formal)

Note: "anata" is rarely used. "[name]+san" is used normally.

Simple Japanese Part 4			
	いいよ Iiyo	-	Okay
	ダメ Damé	-	No good
	ほしい Hoshii	-	I want
	なんだと Nandato	-	What
	だいじょうぶ Daijobu	-	All right
	やっぱりらない Yappari Iranai	-	Actually I don't need it
	はらへった Harahetta	-	I'm hungry
	おなかいっぱい Onakaippai	-	I'm full

Ein Blick in die Zukunft zeigt, dass im Jahr 2025 ohne Englisch im Berufsleben nichts mehr funktionieren wird. In vielen Berufen haben Sie ohne diese Sprache schon heute keine Chance mehr. In ein paar Jahren sehen Ihre Karrierechancen noch schlechter aus, wenn Sie nicht fließend Englisch sprechen.

Chinesisch wird sich im Laufe der nächsten Jahre zur zweitwichtigsten Sprache der Welt mausern.

Auch Japanisch wird im Jahr 2025 eine wichtige Sprache sein. Experten gehen davon aus, dass die Sprache dann so gar bedeutender sein wird als Spanisch. Der Grund: Die japanische Wirtschaft wächst rasch und die Geschäftsbeziehungen nach Europa werden immer ausgeprägter.

6.5.8 Mehrsprachigkeit als eine Chance

Unsere Welt ist mittlerweile in beinahe allen Belangen globalisiert. Sei es in der Wirtschaft, der Tourismusbranche oder politischen Beziehungen. Da Menschen aus aller Herren Länder immer mehr Kontakt untereinander suchen und die Sprachbarrieren, die auftreten, überwinden müssen. Das Erlernen der Fremdsprachen in der heutigen Zeit der Globalisierung erlangt einen immer höheren Stellenwert.

- Wenn wir direkt von der Uni kommen und noch nicht soviel relevante Arbeitserfahrung vorweisen können, können Fremdsprachenkenntnissen diese Lücke aufwiegen und uns unserem Traumjob ein Stück näher bringen.
- Wenn wir in der Landessprache mit anderen Angestellten oder Kunden kommunizieren können, sind wir sicher ein sehr wertvoller Mitarbeiter für das Unternehmen, den es um jeden Preis zu halten gilt.
- Eine andere Sprache zu erlernen kann uns im wahrsten Sinne des Wortes neue Türen eröffnen und uns neue Gelegenheiten bieten, welche vorher nicht vorstellbar gewesen wären. Arbeitsgeber schätzen Fremdsprachen besonders wenn sie in einem internationalen Umfeld tätig sind.

Fassen wir zusammen

Dies wird jeder bestätigen können, der sich schonmal während eines Urlaubs im Ausland lediglich mit Händen und Füßen verständigen konnte, da er die Sprache nicht beherrscht hat. Deshalb sollte heutzutage schon früh auf eine Förderung von Fremdsprachen geachtet werden.

In diesem Zusammenhang erwähnen wir zum Beispiel Englisch, das nach wie vor als Weltsprache gilt. Wer gut Englisch spricht, der kommt in fast allen Teilen der Welt irgendwie zurecht und hat die Möglichkeit, durch eine Verständigung mit den Einheimischen gleichzeitig auch tiefer in eine fremde Kultur einzutauchen. Dies fördert gleichzeitig die eigene Weltoffenheit und auch mal einen Blick über den eigenen Tellerrand hinaus. Die Sprache ist wirklich eine Brücke zu den Menschen.

6.6 Mehrsprachigkeit als Folge von Migration

GOGOLIN beschreibt die Sprache von zugewanderten Familien als vital, da die Familien versuchen ihre Erstsprache zu erhalten, indem auch Kinder, welche im Zuwanderungsland geboren werden, die Muttersprache der Eltern sprechen, schreiben und lesen lernen. Weil Eltern in der Sprache ihres Herkunftslandes Gefühle und elementare Verhaltensformen authentischer darstellen können, werden Kinder mit Migrationshintergrund meist in dieser Sprache erzogen.³⁵² Dies geschieht oft über viele Generationen, sodass langfristig mit zweisprachig aufwachsenden Kindern gerechnet werden kann. Zu den besonderen Bedingungen des aufwachsens und Lebens in Familien mit Migrationshintergrund gehört es, dass zwei oder mehr Sprachen im Lebensalltag eine Rolle spielen.

Erst durch wachsende Mobilität können die Kinder die dominierende Umgebungssprache als bedeutsam erfahren. Dabei ist es unmöglich, dass Kinder sich dem Einfluss der Umgebungssprache entziehen und diese nicht in irgendeiner Form als Zweitsprache erwerben. „Die genaue usprägung dieser [Erwerbs-]Form ist von der konkreten Lebenslage einer Familie abhängig: von ihren Sprachpraktiken, ihren sozialen Beziehungen, dem Medienkonsum und sonstigen Lebensumständen“³⁵³

Die Zweisprachigkeit der Kinder mit Migrationshintergrund „und die mit ihr entwickelten Sprachformen und -kompetenzen sind damit untrennbar von der kindlichen Lebenswelt geprägt. Zweisprachigkeit ist somit für Kinder mit Migrationshintergrund eine selbstverständliche Bedingung ihres Aufwachsens und ihrer alltäglichen Kommunikation. Sie entwickeln ein intellektuelles sowie ein emotionales Sprachempfinden und das kann eine pragmatische und spontane Verwendung ihrer kommunikativen Fähigkeiten ermöglichen. Kinder mit Migrationserfahrung gelten daher im Kreis ihrer Familie häufig als diejenigen mit den guten Deutschkenntnissen. In der Schule hingegen sind sie häufig diejenigen, die gefördert werden müssen und wegen ihren mangelnden Deutschkenntnissen nicht

³⁵² GOGOLIN (2008a, 14f.)

³⁵³ (ebd. 18).

den Erwartungen gerecht werden können.

Da die Erstsprache von Kindern mit Migrationshintergrund einen wichtigen Stellenwert im kindlichen Entwicklungsprozess einnimmt, sollte der Förderung der Muttersprache von Zuwanderungskindern eine größere Bedeutung zukommen, denn auch die institutionellen Rahmenbedingungen von Bildungseinrichtungen gehen nur selten auf die Mehrsprachigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund ein. Dabei ist die emotionale Stabilität von Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache gefährdet, wenn sie beim Eintritt ins deutsche Bildungssystem ihr bisheriges sprachliches Terrain verlassen. Die Erstsprache wird als Teil der Persönlichkeit empfunden und Kommunikationsbedürfnisse der Kinder können in der Zweitsprache nur unzureichend erfüllt werden.

6.7 Integration von Herkunftssprachen in den Unterricht

Zwölf Bundesländer bieten einen eigenen herkunftssprachlichen Unterricht an. Mehrere von ihnen haben ihr Angebot zuletzt ausgeweitet, wie eine Umfrage des MEDIENDIENSTES zeigt: Berlin bietet seit dem Schuljahr 2019/2020 Kurdisch an. Schleswig-Holstein hat staatlichen Türkischunterricht eingeführt.

Sieben Bundesländer konnten Angaben zur Zahl der Schüler im staatlichen herkunftssprachlichen Unterricht machen. Demnach nahmen im Schuljahr 2019/2020 rund 137.000 Schüler am Unterricht teil, rund 4.000 mehr als im Schuljahr zuvor. Die vorliegenden Zahlen zeigen zugleich, dass der Konsulatsunterricht seltener besucht wird als im Schuljahr zuvor. Im Saarland wurde der Konsulatsunterricht an öffentlichen Schulen zuletzt abgeschafft.

Die Mehrsprachigkeitsforschung regt diverse Ansätze zur Integration der Herkunftssprachen in Bildungsinstitutionen an.

Krumm und Reich (2011) legen ein Curriculum für den Mehrsprachigkeitsunterricht vor. In diesem Modell könnten verschiedene Sprachen vertieft und vernetzt werden, wobei die unterschiedlichen, in einer Klasse vorhandenen Sprachen einbezogen werden könnten.

Als punktweise Integrationsmaßnahmen werden für den Deutschunterricht unter Berücksichtigung der Herkunftssprachen sprachkontrastive Unterrichtseinheiten vorgeschlagen, was zu einem bewussteren Sprachgebrauch führen kann³⁵⁴. Zwar sieht der Kernlehrplan für das Fach Deutsch eine solche Integration der Herkunftssprachen in den Deutschunterricht vor; so heißt es etwa im gymnasialen Kernlehrplan der Sekundarstufe für das Fach Deutsch³⁵⁵: „Kinder und Jugendliche anderer Herkunftssprachen können aus ihren Erfahrungen der Mehrsprachigkeit einen Beitrag zur vertieften Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit leisten.“ Ob und inwiefern eine Integration der Herkunftssprachen in den Unterricht tatsächlich vollzogen wird, hängt jedoch von der einzelnen Lehrkraft ab.

Eine durchgängige Förderung von Mehrsprachigkeit leisten Schulen mit bilingualen Unterrichtsmodellen, an denen einzelne Fächer in einer anderen Sprache als Deutsch unterrichtet werden. Allerdings handelt es sich bei der jeweils anderen Sprache häufig um die prestigeträchtigen Fremdsprachen Englisch oder Französisch, nur vereinzelt (vornehmlich in Großstädten) bieten bilinguale Schulen auch Fachunterricht in für Deutschland typische Migrantensprachen an (z.B. die Europaschule in Berlin oder die Leonardo da Vinci Schule in Wolfsburg).

Herkunftssprachlicher Unterricht 2019/2020



Abbildung 9: Herkunftssprachlicher Unterricht

Graphik: © MEDIENDIENST INTEGRATION 2020 • Quelle: Kultusministerien der Länder 2020 • Erstellt mit Datawrapper

³⁵⁴ Vgl. z.B. Krafft (2009: 85); Binanzer/Gamper/Wecker (2013: 2014).

³⁵⁵ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2007: 12)

Berlin

Immer weniger Schüler nehmen in Berlin am Konsulatsunterricht teil, im Schuljahr 2019/2020 waren es noch rund 1.500 in fünf Sprachen. Über 90 Prozent von ihnen besuchten Türkischunterricht

Herkunftsland	Teilnehmende Schüler*innen		
	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Türkei	2.239	1.586	1.360
Serbien	49	78	76
Mazedonien	8	25	26
Iran	-	11	10
Portugal	6	3	6
Griechenland	-	17	-
Italien	8	13	-
Gesamt	2.302	1.733	1.478

Tabelle 3 : Konsulatsunterricht 2019/2020 in Berlin³⁵⁶

Berlin ist nicht an der Entwicklung der Lehrpläne und der Materialien beteiligt. Der Senat überprüft die Materialien und kann die Konsulate auffordern, Änderungen vorzunehmen. Falls der Unterricht an staatlichen Schulen stattfindet, kann die Schulaufsicht Kontrollen durchführen.

Berlin hat das Angebot an herkunftssprachlichem Unterricht in den letzten Jahren deutlich ausgebaut. Im Schuljahr 2019/2020 gab es Unterricht in Arabisch und Türkisch. Kurdisch kam als neue Sprache hinzu. Die Teilnehmerzahl stieg im

³⁵⁶ Quelle: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin 2020

Vergleich zum letzten Schuljahr um rund 36 Prozent auf knapp 2.500 Schüler an.

Teilnehmende Schüler*innen			
Sprache	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Türkisch	k.A.	1.093	1.573
Türkisch (Zweisprachige Alphabetisierung)	524	531	526
Arabisch	k.A.	201	350
Kurdisch	-	-	30
Gesamt	k.A.	1.825	2.479

Tabelle 4: Teilnehmerzahl der Schüler im Unterricht in Berlin

Brandenburg

In Brandenburg gibt es keinen Sprachunterricht, der von Konsulaten organisiert wird. In neun Sprachen können Schüler herkunftssprachlichen Unterricht in Brandenburg besuchen. Seit dem letzten Schuljahr kam mit Rumänisch eine weitere Sprache hinzu. Die meisten Schüler*innen nahmen an arabischem Unterricht teil. Die Zahlen für das Schuljahr 2019/2020 basieren auf einer Hochrechnung, nach Angaben des Kultusministeriums besuchen tatsächlich mehr Schüler*innen den Unterricht.³⁵⁷

Teilnehmende Schüler*innen			
Sprache	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Arabisch	687	908	744
Polnisch	188	238	228

³⁵⁷ Die Hochrechnung geht von 12 Schülern pro Kurs aus, in der Praxis nehmen mehr Schüler*innen daran teil.

Russisch	260	231	216
Persisch	53	51	48
Vietnamesisch	51	36	36
Kurdisch	-	12	24
Türkisch	12	10	12
Spanisch	-	27	12
Rumänisch	-	-	12
Gesamt	1.251	1.513	1.332³⁵⁸

Tabelle 5: Herkunftssprachlicher Unterricht in Brandenburg

Hamburg

In Hamburg gibt es Konsulatsunterricht in fünf Sprachen. 2019/2020 nahmen daran 864 Schüler teil – rund 37 Prozent weniger als im Jahr zuvor.

Herkunftsland	Teilnehmende Schüler*innen	
	2018/2019	2019/2020
Türkei	737	349
Portugal	210	196
Serbien	117	104
Spanien	97	128
Kroatien	201	87
Gesamt	1.362	864³⁵⁹

Tabelle6: Teilnehmerzahl im Unterricht in Hamburg

³⁵⁸ Quelle: Regionalen Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie Brandenburg 2020

³⁵⁹ Bürgerschaft Hamburg (2019): [Drucksache 21/18538](#)

Für die Entwicklung der Lehrpläne und Bücher für den Konsulatsunterricht sind ausschließlich die zuständigen Botschaften und Konsulate verantwortlich. Die Behörde für Schul- und Berufsbildung führt regelmäßig Kontrollen im Unterricht durch.

Die Stadt Hamburg bietet herkunftssprachlichen Unterricht in zwölf Sprachen an. Die Behörde für Schule und Berufsbildung kann nur Zahlen zu Lerngruppen stellen. Im Schuljahr 2019/2020 gab es 378 Gruppen, 28 mehr als im Vorjahr. Rund 60 Prozent des Angebots entfällt auf Türkischunterricht. Neben freiwilligem Zusatzunterricht gibt es auch Wahlpflicht-, Fremdsprachenunterricht und bilingualen Unterricht.

Sprache	Lerngruppen	
	2018/2019	2019/2020
Türkisch	200	224
Spanisch	36	33
Farsi	24	20
Arabisch	18	19
Italienisch	14	17
Portugiesisch	13	12
Russisch	12	17
Chinesisch	9	7
Polnisch	8	8
Albanisch	7	8
Bosnisch	5	4
Romanes	4	9

Gesamt	350	378
---------------	------------	------------

Tabelle 7: Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg³⁶⁰

Hessen

Im Schuljahr 2019/2020 besuchten 5.343 Schüler in Hessen Konsulatsunterricht in zehn Sprachen. Über die Hälfte nahm an Türkischunterricht teil, zudem besuchten viele Schüler Spanisch- und Kroatischunterricht. In den letzten Jahren lag die Zahl der Kinder und Jugendlichen, die in Hessen Konsulatsunterricht besuchten, zwischen 5.000 und 6.000.

Herkunftsland	Teilnehmende Schüler*innen		
	2017/2019	2018/2019	2019/2020
Türkei	2.873	3.191	3.052
Spanien	735	721	714
Kroatien	470	547	519
Portugal	341	283	303
Italien	182	197	240
Griechenland	481	583	222
Serbien	65	234	217
Bosnien- Herzegowina	45	45	33
Albanien	46	33	22
Mazedonien	10	25	21
Slowenien	35	30	-

³⁶⁰ Quelle: Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg 2019; Bürgerschaft Hamburg (2019): Bürgerschaft Hamburg (2019): Drucksache 21/18538

Gesamt	5.283	5.889	5.343
---------------	--------------	--------------	--------------

Tabelle 8: Konsulatsunterricht in Hessen³⁶¹

Hessen ist nicht an der Entwicklung von Lehrplänen und -büchern für den Konsulatsunterricht beteiligt. Die Schulämter überprüfen, ob die Grundsätze des hessischen Schulgesetzes im Konsulatsunterricht umgesetzt werden. Das Hessische Kultusministerium kann die jeweils zuständige Botschaft oder das Konsulat bitten, Änderungen am Unterricht vorzunehmen.

An hessischen Schulen gibt es herkunftssprachlichen Unterricht in acht Sprachen. Rund 8.300 Schüler*innen nehmen daran teil. In fast allen Sprachen sank die Teilnehmer*innenzahl in den letzten Jahren. Über 80 Prozent der Schüler*innen besuchen arabischen oder türkischen Unterricht

Sprache	Teilnehmende Schüler*innen		
	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Türkisch	4.751	4.065	3.798
Arabisch	2.880	3.306	2.959
Griechisch	690	550	465
Italienisch	512	413	315
Portugiesisch	371	247	285
Polnisch	373	479	275
Serbisch	68	97	172
Kroatisch	230	200	60
Gesamt	9.875	9.357	8.329

Tabelle 9: Teilnehmerzahl im Unterricht in Hessen

³⁶¹ Quelle: Hessisches Kultusministerium 2020

Mecklenburg-Vorpommern

Es gibt in Mecklenburg-Vorpommern keinen Sprachunterricht, der von Konsulaten organisiert wird.

In Mecklenburg-Vorpommern gibt es herkunftssprachlichen Unterricht in drei Sprachen: Polnisch, Arabisch und Russisch. Das Kultusministerium hat nur Zahlen zur Schülerzahl für den Polnischunterricht: im Schuljahr 2019/2020 nahmen 283 Schüler am Unterricht teil, im Jahr zuvor waren es 340.

Niedersachsen

In Niedersachsen gab es im Schuljahr 2019/2020 türkischen, kroatischen und portugiesischen Konsulatsunterricht. Dem niedersächsischen Kultusministerium liegen keine Zahlen dazu vor, wie viele Schüler am Unterricht teilnehmen. Der türkische und der portugiesische Unterricht findet an je zwei Schulen statt, der kroatische an einer.

Das Land Niedersachsen ist nicht an der Entwicklung der Lehrpläne und Materialien für den Unterricht beteiligt. Die Schulleitungen, an denen der Unterricht stattfindet, können den Unterricht zur Kontrolle besuchen.

Im Schuljahr 2019/2020 nahmen 6.794 Schüler in Niedersachsen an herkunftssprachlichem Unterricht teil, rund vier Prozent weniger als im Schuljahr zuvor. Der Unterricht wird in 13 Sprachen angeboten, rund 50 Prozent der Schüler besuchten Türkischunterricht, auf Platz zwei und drei befinden sich russischer und arabischer Unterricht.

Sprache	Teilnehmende Schüler*innen		
	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Türkisch	3.749	3.537	3.560
Arabisch	717	922	652

Russisch	755	909	870
Kurdisch	377	406	380
Polnisch	398	399	402
Italienisch	286	280	231
Griechisch	271	182	209
Spanisch	333	172	207
Albanisch	161	161	135
Farsi	53	62	75
Portugiesisch	61	34	33
Japanisch	25	24	28
Vietnamesisch	2	22	12
Gesamt	7.188	7.110	6.794

Tabelle 10: Teilnehmerzahl im Unterricht in Niedersachsen³⁶²

Nordrhein-Westfalen

In Nordrhein-Westfalen bieten Konsulate Sprachunterricht an, das Ministerium für Schule und Bildung kann jedoch nicht sagen, in welchen Sprachen und wie viele Schüler*innen am Unterricht teilnehmen. Aus dem Schulministerium hieß es dazu: „Da NRW über ein breites, staatliches Angebot an herkunftssprachlichem Unterricht verfügt, kann jedoch davon ausgegangen werden, dass der Konsulatsunterricht im Allgemeinen eine untergeordnete Rolle spielt“.

Das Land Nordrhein-Westfalen bietet herkunftssprachlichen Unterricht in 23

³⁶² Quelle: Niedersächsisches Kultusministerium 2020

Sprachen an, mehr als jedes andere Bundesland. Über 100.000 Schüler*innen besuchten im Schuljahr 2019/2020 den Unterricht, vier Prozent mehr als im Schuljahr 2018/2019. Vor allem im arabischen, spanischen und russischen Sprachunterricht stieg die Teilnehmerzahl.

Teilnehmende Schüler*innen			
Sprache	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Türkisch	45.505	43.944	43.671
Arabisch	13.720	14.550	16.975
Russisch	10.743	10.777	11.687
Italienisch	5.307	5.578	5.605
Polnisch	4.278	4.636	4.769
Griechisch	4.552	4.651	4.560
Spanisch	3.634	3.508	3.917
Albanisch	2.567	2.627	2.530
Portugiesisch	1.549	1.565	1.486
weitere Sprachen ³⁶³	5.772	5.951	6.721
Gesamt	97.627	97.787	101.921

Tabelle 11: Herkunftssprachlicher Unterricht in Nordrhein-Westfalen

Rheinland-Pfalz

In Rheinland-Pfalz gib es keinen Konsulatsunterricht.

Rheinland-Pfalz bietet herkunftssprachlichen Unterricht in 17 Sprachen an, den im

³⁶³ Weitere Sprachen sind: Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Bulgarisch, Farsi, Griechisch, Italienisch, Koreanisch, Kroatisch, Kurmanci, Sorani, Mazedonisch, Niederländisch, Paschto, Polnisch, Portugiesisch, Romanes, Rumänisch, Russisch, Serbisch, Spanisch, Türkisch und Vietnamesisch.

Schuljahr 2019/2020 rund 14.000 Schüler*innen besuchten. Die Teilnehmerzahl nahm im Vergleich zum Vorjahr leicht zu, vor allem im Kurdisch-, Kroatisch- und Arabischunterricht.

Teilnehmende Schüler*innen			
Sprachen	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Türkisch	6.529	6.125	5.755
Russisch	2.225	2.361	2.659
Arabisch	832	1.026	1.392
Italienisch	875	923	879
Polnisch	470	583	618
Spanisch	433	522	534
Albanisch	491	498	450
Griechisch	332	348	411
Portugiesisch	412	402	382
Kroatisch	302	170	264
Farsi	124	142	152
Kurdisch/Sorani	65	49	133
Serbisch	110	106	105
Bosnisch	74	82	79
Bulgarisch	-	27	35
Ungarisch	23	22	28
Chinesisch	17	19	22

Gesamt	13.314	13.405	13.898
---------------	---------------	---------------	---------------

Tabelle 12: Herkunftssprachlicher Unterricht in Rheinland-Pfalz³⁶⁴

Sachsen

In Sachsen gibt es keinen Sprachunterricht, der von Konsulaten organisiert wird. Im Schuljahr 2019/2020 gab es in Sachsen herkunftssprachlichen Unterricht in 17 Sprachen. Rund 2.000 Schüler besuchten den Unterricht, damit verdreifachte sich die Teilnehmerzahl seit 2015/2016. Arabisch ist die Sprache mit der höchsten Teilnehmerzahl, diese stieg seit letztem Jahr um rund 50 Prozent. Danach kommen Russisch, Vietnamesisch und Spanisch. Im letzten Jahr kam Armenisch als neue Sprache hinzu

Sprache	Teilnehmende Schüler*innen		
	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Arabisch	441	472	720
Russisch	523	462	404
Vietnamesisch	254	252	252
Spanisch	103	87	147
Polnisch	139	191	101
Bulgarisch	77	76	83
Persisch	54	5	82
Chinesisch	41	58	73
Türkisch	31	18	34

³⁶⁴ Quelle: Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz 2020

Portugiesisch	21	18	22
Ukrainisch	15	24	20
Ungarisch	14	18	17
Italienisch	15	12	16
Japanisch	15	14	15
Armenisch	-	-	12
Tschechisch	21	12	10
Griechisch	7	9	8
Rumänisch	4	8	-
Gesamt	1.775	1.736	2.016

Tabelle 13: Teilnehmerzahl im herkunftssprachlichen Unterricht in Sachsen 2020³⁶⁵

Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Rheinland-Pfalz haben das größte staatliche Angebot an Herkunftssprachen. Man wolle Kindern und Eltern signalisieren, dass die Sprachen wertgeschätzt werden und Kindern ermöglichen, ihre Kenntnisse auszubauen, heißt es etwa aus dem Kultusministerium Nordrhein-Westfalen. Bayern und Baden-Württemberg bieten keinen eigenen Unterricht an. Die baden-württembergische Landesregierung lege Wert darauf, frühzeitig Deutschkenntnisse zu fördern, so das Kultusministerium. Falls Schüler herkunftssprachlichen Unterricht besuchen wollen, müssen sie die Angebote der Konsulate wahrnehmen.

Der Wandel hin zu staatlichem Unterricht zeigt sich soweit die Daten vorliegen auch in den Teilnehmerzahlen: Immer weniger Schüler besuchen Konsulatsunterricht. In Berlin sank die Zahl der Schüler im Vergleich zum Vorjahr um 15 Prozent, in Hamburg um 37 Prozent. Nur in Schleswig-Holstein ist sie stabil. Hingegen besuchen immer mehr Schüler staatlichen Herkunftssprachenunterricht.

³⁶⁵ Quelle: Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2020

Wir können ebenfalls hinzufügen:

- Das größte Sprachangebot hat Nordrhein-Westfalen mit 23 Sprachen, gefolgt von Sachsen und Rheinland-Pfalz mit je siebzehn Sprachen.
- Mehrere Bundesländer haben eine weitere Sprache in ihr Angebot aufgenommen: Berlin bietet seit dem Schuljahr 2019/2020 Kurdisch an. Schleswig-Holstein hat wie zuletzt das Saarland staatlichen Türkischunterricht eingeführt.
- Die Sprache mit meisten Schüler ist Türkisch. In ostdeutschen Bundesländern sind Arabisch, Polnisch und Russisch beliebte Sprachen. Auch in westdeutschen Bundesländern werden sie angeboten, zudem häufig vertreten sind südeuropäische Sprachen wie Spanisch, Italienisch oder Kroatisch.

•Für weiterführende Schulen fehlen Lehrkräfte

Ein Großteil des herkunftssprachlichen Unterrichts findet an Grundschulen statt. An weiterführenden Schulen gibt es weniger Angebote. Einige Bundesländer, darunter NRW, Rheinland-Pfalz und Berlin, verfolgen das Ziel, die Herkunftssprachen vermehrt als Fremdsprache und nicht mehr als Wahlfach anzubieten gleichberechtigt zu Englisch oder Spanisch.

Das liege unter anderem daran, dass die Lehrkräfte fehlen, so die Mehrsprachigkeitsforscherin Galina Putjata: "Lehrkräfte für Herkunftssprachen werden in Deutschland kaum ausgebildet. Und für Personen, die ihren Abschluss im Ausland erworben haben, ist es schwer, diesen hier anerkennen zu lassen."

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Herkunftssprachliche Unterricht keinen festen Status im deutschen Bildungssystem hat. Seine Entwicklung zu einem regulären Schulfach ist eine komplexe Aufgabe. Widerstände kommen aus einer Praxis, die sich gegen Störungen und schwierige Abläufe sperrt, sie kommen aus Sparüberlegungen und aus populistischen Manövern der Politik. Unterstützung kann von den Lehrkräften kommen, die die Situation der Schüler und Schülerinnen aus Migrantenfamilien gut genug kennen, von deren Vertretern in den Lehrerverbänden, aber auch von sachkundigen Referenten in Schulbehörden und

Lehrerbildungseinrichtungen. Einen grundsätzlich förderlichen Rahmen bilden die Diskussionen und Entwicklungsarbeiten rund um die europäische Mehrsprachigkeit. Eine Weiterentwicklung des Herkunftssprachlichen Unterrichts in diesem Rahmen würde seine volle gedankliche Integration in die Sprachbildungssysteme ermöglichen und diese Integration könnte ihrerseits einen erheblichen Beitrag zur aktuellen Entwicklung eben dieser Systeme leisten. Generell anzustreben sind schulische Gesamtsprachencurricula. Dies verlangt allerdings eine sehr weitgehende Veränderungsbereitschaft der Praxis. Eine vollständige und rasche Umsetzung ist daher auf kurze und mittlere Sicht wenig wahrscheinlich. Auch ist nicht damit zu rechnen, dass sich die Migranteltern für eine solche Option politisch in starkem Maße engagieren würden. Vorerst kommt nur eine Strategie der kleinen Schritte in Betracht. Konkret anzustreben sind Schritte der Stabilisierung auf der Ebene des Schulverwaltungsrechts und auf der Ebene der Schulorganisation „vor Ort“. Positiv könnte die Verbreitung von Beispielen guter Praxis wirken. Weiterreichende Wirkungen verspricht die Regularisierung des Status der Lehrkräfte des Herkunftssprachlichen Unterrichts, d. h. ihre Einbeziehung in die regulären Lehrerqualifikationen. Auf Dauer anzustreben ist schließlich die Etablierung einer fachlichen Selbstorganisation, die den Herkunftssprachlichen Unterricht nach außen vertritt, seine pädagogische Aufgabe reflektiert und seine didaktische Qualität weiter entwickelt.

6.8 Migrationshintergrund

Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde. Im Einzelnen umfasst diese Definition zugewanderte und nicht zugewanderte Ausländerinnen und Ausländer, zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte, (Spät-) Aussiedlerinnen und (Spät-) Aussiedler sowie die als Deutsche geborenen Nachkommen dieser Gruppen.

Darüber hinaus wird zwischen erster Generation und zweiter Generation mit Migrationshintergrund unterschieden:

- Migranten der ersten Generation sind Personen, deren eigener Geburtsort wie jener beider Elternteile im Ausland liegt
- Migranten der zweiten Generation sind Personen, deren eigener Geburtsort in Österreich liegt und jener beider Elternteile im Ausland.

Der Begriff wird als Konzept vor allem in den deutschsprachigen Ländern verwendet, jedoch uneinheitlich. Die Definitionen knüpfen meist an die Staatsangehörigkeit oder den Geburtsort an. So bezeichnet der Begriff in Deutschland derzeit Personen, die selbst oder deren Vater oder Mutter nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurden. In Österreich bezeichnet er Personen, deren Elternteile *beide* im Ausland geboren wurden; je nach eigenem Geburtsort wird zudem unterschieden in Migranten der ersten und der zweiten Generation. In der Schweiz wird der Begriff unabhängig von der Staatsangehörigkeit definiert.

Zunächst muss man den Begriff Migration klären, um dann zu beschreiben was es bedeutet einen Migrationshintergrund zu besitzen. Migration steht nach dem DUDEN für die „Bewegung von Individuen od. Gruppen im geographischen od. sozialen Raum, die mit einem Wechsel des Wohnsitzes verbunden ist“³⁶⁶.

TREIBEL benutzt den Begriff der Migration gleichbedeutend mit dem Begriff Wanderung. Die räumliche und soziale Veränderung im Kontext von Migration beschreibt sie als etwas Dauerhaftes. Motive, die zu einer Migration führen, bewegen sich im Rahmen von finanziellen, familiären, politischen und/oder biographischen Gründen³⁶⁷.

Das statistische Bundesamt gibt folgende Definition für die Bezeichnung Migrant: „Als Person mit Migrationshintergrund gilt, wer eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzt, oder im Ausland geboren wurde und nach 1949 zugewandert ist. Oder auch wer in Deutschland geboren ist und eingebürgert wurde, oder ein Elternteil hat, das zugewandert ist, eingebürgert wurde oder eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzt“.

³⁶⁶ SCHOLZE-STUBENRECHT et al. (2001: 632)

³⁶⁷ Vgl. ebd. 21

Wir beschäftigen uns demnach nicht nur mit Kindern und Jugendlichen ohne deutsche Staatsbürgerschaft, sondern mit all denjenigen, die nach Deutschland eingewandert sind und daher einen sogenannten Migrationshintergrund im Sinne von eigenen Zuwanderungserfahrungen oder durch die Zuwanderung der Eltern bzw. eines Elternteils, besitzen.

6.8.1 Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland

Deutschland liegt geographisch in der Mitte Europas und war daher schon vor Jahrhunderten ein Einwanderungsland. Um die aktuelle Einwanderungssituation genauer betrachten zu können, wird im Folgenden auf die Migrationsbewegung nach 1945 eingegangen. Aus heutiger Sicht werden die Einwanderer in drei verschiedene Gruppen eingeteilt: Arbeitsmigranten, Flüchtlinge und Aussiedler.

In den 1950er Jahren kamen viele Einwanderer nach Deutschland, da die BRD ausländische Arbeitskräfte anwarb, denn der Arbeitskräftebedarf des wirtschaftlichen Aufschwungs konnte nicht alleine von deutschen Arbeitern abgedeckt werden. Daher warb man Arbeitskräfte aus Italien, Spanien, Griechenland, der Türkei, Portugal, Tunesien, Marokko und Jugoslawien an. Viele der Arbeitsmigranten brachten nach und nach ihre Familien nach Deutschland und leben heute in der dritten (teilweise schon in der vierten) Generation in der Bundesrepublik. Sie bilden heute einen großen Teil der in Deutschland lebenden ausländischen Staatsangehörigen.³⁶⁸

Die Zahl der ausländischen Flüchtlinge, welche in Deutschland leben, ist ebenfalls hoch, da Deutschland als Zufluchtsort von Flüchtlingen aus der ganzen Welt eine bedeutende Stellung innerhalb Europas eingenommen hat. Zu den Flüchtlingen zählen Asylbewerber und Menschen, denen kein Asyl gewährt wird, die aber aufgrund des internationalen Flüchtlingsabkommens für einen begrenzten Zeitraum in Deutschland geduldet werden. Diese Gruppe ist gekennzeichnet durch eine unsichere Aufenthaltsperspektive, die dazu führt, dass der Schulbesuch von Flüchtlingskindern und -jugendlichen sich meist problematisch gestaltet.³⁶⁹

³⁶⁸ Vgl. BUTTERWEGGE (2005)

³⁶⁹ Vgl. SCHNEIDER (2005a)

Der Begriff Aussiedler beschreibt eine Gruppe von Menschen, die aus ihrem Heimatland emigriert sind und Generationen später wieder in ihr Heimatland zurückkehren. Besonders in den letzten 20 Jahren kamen viele osteuropäische Aussiedler zurück nach Deutschland. Eine aktuelle Untersuchung der OECD benennt Deutschland als das zweitbeliebteste Einwanderungsland nach den Vereinigten Staaten. Der stabile Arbeitsmarkt und die wirtschaftliche Stärke, die in Deutschland herrschen machen das Land für Auswanderer attraktiv.

Laut dem STATISTISCHEN BUNDESAMT leben in Deutschland ca. 16,5 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund, was 20,5 % der deutschen Gesamtbevölkerung entspricht ³⁷⁰ „Mit 9,7 Millionen hatte der Großteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund einen deutschen Pass, gut 6,8 Millionen waren Ausländerinnen und Ausländer.“. Die mit Abstand meisten Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland stammen aus der Türkei (12,8 %), gefolgt von Polen (11,4 %) und der Russische Föderation (9,0 %). Anschließend werden Kasachstan (6,9 %) und Rumänien (4,4 %) genannt. Die früheren Gastarbeiterländer Italien (4,0 %) und Griechenland (2,1 %) belegen die Plätze sechs und sieben. Dementsprechend bringen die Menschen, die nach Deutschland einwandern viele verschiedene Sprachen mit, so unter anderem Türkisch, Polnisch, Serbisch, Montenegrinisch, Albanisch, Griechisch, Rumänisch und Russisch. Daher kommt es zu einer Sprachen- und einer Kulturenvielfalt in Deutschland.

Die sozioökonomische Lage von Menschen mit Migrationshintergrund, die in Deutschland leben, unterscheidet sich deutlich von der Lage der Menschen ohne Migrationserfahrung. Das Risiko in Deutschland von Armut betroffen zu sein, ist für Menschen mit Migrationshintergrund mehr als doppelt so hoch als für die deutsche Bevölkerung ohne Migrationshintergrund ³⁷¹

6.8.2 Die Kommunikation in mehrsprachigen Familien

Als mehrsprachige Familien betrachtet man die gemischtsprachigen Familien, d. h. die Familien, in denen die Elternteile Sprecher von verschiedenen Primärsprachen sind, und einsprachige oder mehrsprachige Familien in anderssprachiger Umgebung.

³⁷⁰ Vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT (2014b).

³⁷¹ Vgl. BBFMFI (2014: 37).

Aufgrund der zunehmenden Mobilität in der Welt werden solche Familien überall angetroffen. Egger (1985) beschäftigt sich mit deutsch-italienischen Familien in Südtirol. In einer Stichprobe von 62 Familien findet er heraus, dass 2 Familien in allen Beziehungen untereinander die deutsche Sprache, 12 das Italienische und 48 beide Sprachen verwenden. Zwischen den Elternteilen wird hauptsächlich die von ihnen am besten beherrschte Sprache benutzt. In den meisten Fällen ist diese Sprache das Italienische. In der Interaktion zwischen Eltern und Kindern sprechen die Eltern vorwiegend ihre eigene Primärsprache. Die Geschwister untereinander verwenden generell nur eine Sprache. Diese Sprache ist meistens mit der Schulsprache gleichzusetzen.

Kommunikationsprobleme werden auch in diesen Familien festgestellt. Monolinguale italienische Elternteile fühlen sich manchmal von den Konversationen in der Familie ausgeschlossen. Ferner haben einige Befragte „den Eindruck, dass sie durch die Einsprachigkeit des Partners nicht in der Lage sind, ihre Ansichten oder Empfindungen so auszudrücken, wie es möchten. So können sie dem Partner nicht adäquat mitteilen, was sie bewegt.“³⁷²

Bei den gemischtsprachigen Familien, kommen nicht nur zwei Sprachen in Kontakt, sondern manchmal drei Sprachen. Es gibt Familien, die hauptsächlich als Elternsprache Englisch benutzt. Ebenfalls zwei Familien verwenden Deutsch und Arabisch. Nur in einer Familie wird Deutsch unter den Elternteilen verwendet. Die Auswahl der Elternsprache wird von der Sprachkompetenz beeinflusst. Arabisch wird gebraucht, wenn die deutsche Mutter sehr gute Arabischkenntnisse besitzt, und in dem einzigen Fall, in dem Deutsch als Elternsprache verwendet wird, weist die arabische Mutter eine sehr hohe Leistung in Deutsch auf. Häufig kommt es vor, dass die Elternteile eher in Englisch sehr gute Kenntnisse haben, und dies führt dazu, dass es als Elternsprache ausgewählt wird. In der Interaktion zwischen Eltern und Kindern stimmt in den meisten Fällen das Sprachverhalten der Eltern mit dem der Kinder überein. Die Geschwister untereinander verwenden generell die Sprache, die sie am besten sprechen können. Diese Sprache ist ebenfalls die Schulsprache.

³⁷² EGGER (1985: 211)

6.9 Sprache und Prestige

Die Sprachen ändern sich im Laufe der Zeit, und das geschieht aus mehreren Gründen. Öfters ergeben sich die sprachlichen Änderungen und Variationen aus der Zusammenwirkung verschiedener Faktoren, die in zwei Typen eingeteilt werden: innersprachliche Faktoren, beziehungs-weise außersprachliche Faktoren.

Unter inneren Faktoren verstehen wir diejenigen Faktoren der sprachlichen Änderungen, die sich im Inneren der Sprache beenden und im Sprachsystem in irgendwelchem synchronischen Stadium vorkommen können. Die innere Struktur der Sprachen ist dynamisch und kann sich als Folge der Aktion natürlicher inhärenter Kräfte ändern.

Sapir ist der Meinung, die Sprache habe eine Drift, eine inhärente Treibkraft:

„Language moves down time in a current of its own making. It has a drift.“ (Die Sprache ändert sich im Laufe der Zeit in die Richtung ihres eigenen Werdens. Sie hat eine Drift.)³⁷³

Unter äußeren Faktoren versteht man also diejenigen Kräfte, die aus der Lokalisierung und dem Gebrauch der Sprache in der Gesellschaft entstehen. Eine Ursache der Änderungen in einer Sprache ist die Tatsache, dass die Sprecher mit einer oder mehreren Sprachen in Kontakt kommen möchten. Ebenfalls führt die Notwendigkeit der Anpassung an neue und fortlaufende Aspekte der Gesellschaft zur Sprachänderung. Die Sprachen können sich ändern auch, weil die Menschen sie nicht vollkommen erlernen: wenn die Menschen mit einer Sprache in Kontakt kommen, können sie sie imperfekt lernen, und letztendlich sie auch ändern, indem sie den Substrat-Effekt auf die Sprache bewirken.

6.9.1 Stellung und Funktion der Prestige im Sprachkontakt

Die häufigste äußere Ursache der Änderungen, die in einer Sprache vorkommen, ist der Sprachkontakt, und folglich die Entlehnung. Sprachen können aus verschiedenen Gründen in Kontakt kommen. Der Kontakt zwischen zwei Sprachen hat als Ergebnis verschiedene sprachliche und soziolinguistische Phänomene und setzt in Bewegung verschiedene Mechanismen des Sprachwandels und der sprachlichen Änderungen.

³⁷³ SAPIR (1970 -1921)

Samuels ist der Meinung, dass das Studium des Kontakts zwischen Sprachen verschiedener Art wichtig sei, denn es kann diejenigen Ursachen (oft die einfachsten und die unmittelbarsten)³⁷⁴ hervorheben, die bewirken, dass sich eine Sprache ändert: höchstwahrscheinlich wird sie von einer Sprache anderer Art beeinflusst als Ergebnis des Kontakts zwischen den eigenen Sprechern und denjenigen, die die andere Sprache verwenden.

Trudgill (1994) unterscheidet zwischen Sprachkontakt und Dialektkontakt, aber weist darauf hin, dass die Entlehnung und die Vereinfachung sowohl im Falle eines Sprachkontakts als auch im Falle des Dialektkontakts erscheinen.

Die Entlehnung ist der Beweis des Einflusses, den eine Sprache auf die andere ausübt. Hock (1992) betrachtet die Benennung „Entlehnung“ als unpassend, da die entlehnten Wörter und Strukturen nur selten zurückgegeben werden. Haugen (1950) definiert den Entlehnungsprozess als eine absichtliche Wiedergabe oder Reproduktion der in einer Sprache vorher gefundenen Strukturen in eine andere Sprache. Jeder Sprecher versucht gelernte sprachliche Strukturen zu reproduzieren, um sich in den neuen Sprachsituationen zurechtzufinden. Die Entlehnungen können je nach dem Niveau der Sprache, wo sie stattfinden, als phonologische, morphologische, syntaktische und lexikalische Entlehnungen klassifiziert werden.

Die grammatische Entlehnung bildet ein umstrittenes Problem, und ist nach der Meinung Weinreichs von „einer beträchtlichen Komplexität“.³⁷⁵

Die grammatische Entlehnung wird als eine Eingliederung von fremden Regeln in die Sprache betrachtet. Laut Appel und Muysken gibt es mindestens fünf Möglichkeiten³⁷⁶, in der die grammatische Entlehnung stattfinden kann:

(1) durch Konvergenz, (2) durch kulturellen Einfluss und lexikalische Entlehnung, (3) durch das Erlernen einer Fremdsprache, (4) durch Relexifikation, (5) durch Nachahmung der Prestigestrukturen.

Im Allgemeinen nimmt man an, dass die grammatische Entlehnung möglich ist, aber gebundene Morpheme, wie z. B. Flexionsendungen, werden nur sehr selten entlehnt.

³⁷⁴ SAMUELS (1972: 92)

³⁷⁵ WEINREICHS (1953: 29)

³⁷⁶ APPEL und MUYSKEN (1987: 154)

Die häufigsten Entlehnungen sind aber die lexikalischen. Betrachtet als viel lockerer strukturiert als die Phonemik und die Grammatik, ist die Lexik, der Wortschatz einer Sprache, der bevorzugte Bereich der Entlehnung.

Meillet ist der Meinung, dass es leicht ist, Wörter zu entlehnen, da die Lexik kein System ist; die Entlehnung ist aber schwierig in einem geschlossenen System, wie die Phonologie und die Grammatik. Von den Wortarten wird das Substantiv am leichtesten entlehnt, dann Verben und Adjektive, wogegen am schwierigsten Pronomen und Artikel, laut einer Studie von Haugen (1950). Das geschieht dank der Grammatikalisierung dieser Wortklassen. Jespersen behauptet, dass die meisten Lehnwörter Substantive und Adjektive sind,³⁷⁷ während die sogenannten Funktionswörter sehr selten entlehnt werden.

Das Prestige wird neben der Notwendigkeit als die wichtigste Ursache der Entlehnung betrachtet. McMahon meint:

„Einige Wörter neigen mehr zur Entlehnung (»borrowable«) als andere: insbesondere der Grundwortschatz (Wörter für die Körperteile, das Wetter, allgemeine Erfahrungen, wie Geburt und Tod, Naturphänomene, Flüsse und Berge, kleine Zahlwörter) wird nur selten berührt, und beinahe ausschließlich in Situationen, wo keine der einbezogenen Sprachen als angesehener (mit mehr Prestige) betrachtet wird als die andere.“³⁷⁸

Es gibt zwei Grundmotivationen für die Entlehnung: **die Prestige und die Notwendigkeit**. Die Prestige, das Ansehen ist eng verbunden mit der Einstellung der Sprecher: die Einstellung der Entlehner gegenüber der Donorsprache und gegenüber deren Sprechern kann die Entlehnung erleichtern oder verhindern. So wirkt die Prestige dann, wenn die fremde Sprache und Kultur gerät mehr geschätzt zu werden als die eigene Sprache und Kultur. Bezüglich der Rolle der Prestige im Entlehnungsprozess sagt McMahon :

„Sprachen mit beinahe gleichem Ansehen sind geneigt, gegenseitigen Einfluss aufzuweisen, während eine Sprache mit weniger Prestige von einer Sprache mit mehr

³⁷⁷ JESPERSEN (1922: 212).

³⁷⁸ McMahon (1994: 204)

Prestige eher entlehnen wird als umgekehrt³⁷⁹, und sie behauptet auch: „In solchen Situationen der ungleichen Prestige gehen die Entlehnungen von der Sprache mit mehr Prestige zu der mit weniger Prestige über, und sie werden in jenen semantischen Bereichen konzentriert, wo die Sprecher der Sprache mit mehr Prestige den größten Einfluss ausüben.“³⁸⁰

Die Notwendigkeit wirkt hingegen in solchen Fällen, wo ein Volk keine entsprechenden Benennungen hat für die neuen Sachen und Phänomene, die es kennenlernt im Zusammentreffen mit einer anderen Kultur, und fühlt den akuten Bedarf, diesen Sachen und Erscheinungen einen Namen zu geben, diese in seiner eigenen Muttersprache zu benennen.

Neben der kulturellen Entlehnung ist die intime Entlehnung einseitig. Diese Art von Entlehnung beschränkt sich nicht nur auf neue Begriffe, setzt die Existenz einer dominanten und einer dominierten Sprache, eines Superstratums und eines Substratums voraus. Die Wörter werden aus der dominanten in die dominierte, untergeordnete Sprache, besser gesagt in die Sprache der dominierten, untergeordneten Volksgruppe entlehnt. Die dominierte Volksgruppe ist politisch, sozial, zahlenmäßig, kulturell und einschließlich sprachlich unterlegen. In den meisten Fällen ist die dominierte Sprache die einheimische, und die dominante die der Eroberer. Oft, nach einer Periode der Zweisprachigkeit, verzichtet die unterlegene Gruppe auf ihre Sprache zugunsten der dominanten Sprache. Als Beispiel für eine Kontaktsituation mit intimen Entlehnungen gibt Bloomfield die französischnormannischen Lehnwörter im Englischen.

Wie im Falle der allgemeinen kulturellen Entlehnungen ist auch hier die Rede meistens von lexikalischen Entlehnungen, aber die Anzahl dieser Lehnwörter ist viel größer, was Konsequenzen auch auf die Phonologie und Morphologie der Empfängersprache haben kann.

Der Kontakt mit der dominanten Bevölkerungsgruppe erzwingt aus sozioökonomischen Gründen, dass Angehörigen der Minderheitssprache die Sprache der Mehrheit verwenden. Deswegen engt sich der Verwendungsbereich der

³⁷⁹ MC MAHON (1994: 224)

³⁸⁰ MC MAHON (1994: 202)

Minderheitssprache mehr und mehr ein, und beschränkt sich nur auf den Gebrauch in der Familie und in einem kleineren Kreis. Angesichts der beschränkten Anwendungsmöglichkeiten, wird die Sprache weniger attraktiv für die neuen Generationen, und die Eltern hören auf, die Sprache mit ihren Kindern zu sprechen. Die Gleichgültigkeit, die Ignoranz der Minderheitsgruppe kann den Prozess des Sprachwechsels, den Übergang zu einer anderen Sprache beschleunigen. Obwohl die Mitglieder der Gemeinschaft eine starke Verbindung zur Sprache ihrer Vorfahren fühlen, übertragen sie sie nicht ihren Kindern. Die Folgen sind dann folgende: die Sprache wird nicht mehr gesprochen, und so wird auch ihre Existenz bedroht. Außer der Prestige und der relativen Anzahl hängt das Schicksal einer Sprache auch von anderen Faktoren ab, wie zum Beispiel dem Verhältnis ihrer Sprecher der Sprache gegenüber, der Motivation, sie zu behalten, dann noch, ob es eine Literatur gibt, ob die Sprache eine Standardvariante ist oder nicht, ob sie zu einer Religion verknüpft ist usw., aber der Prestigemangel und die geringe Anzahl der Sprecher sind die wichtigsten Faktoren.

Das Prestige ist der wichtigste Faktor, derjenige der bestimmt, welche Wörter und Strukturen infolge des Sprachkontakts entlehnt werden. Der Mangel an Prestige kann in extremen Fällen zum Verzicht auf eine Sprache und zum Übergang zu einer anderen Sprache führen.

Das Prestige einer Sprache bzw. einer Sprachvarietät beruht auf der Bewertung ihrer Sprecher und Sprecherinnen. In westlichen Gesellschaften werden Standardvarietäten als Prestigevarietät betrachtet, während die nicht standardsprachlichen Varietäten eher ein geringeres Prestige aufweisen. Die Sprecher von nicht standardsprachlichen Varietäten werden negativ bewertet. Dies wurzelt darin, dass die genormte und die kodifizierte Standardvarietät von den Sprechern als „korrekte“, „gute“ oder „vornehme“ Sprachform angesehen wird. Nicht überall wird aber die Standardvarietät mit Prestigevarietät assoziiert. Chambers weist darauf hin, dass das Hocharabische in allen arabischen bzw. muslimischen Ländern als die Prestigevarietät gilt, selbst wenn es in keinem Land als Muttersprache gebraucht wird

und damit nicht zu den Standardvarietäten zählt.³⁸¹ Den verschiedenen Sprachvarietäten werden verschiedene Sorten von Prestige zugewiesen. In der korrelativen Soziolinguistik wird zwischen offenem und verdecktem Prestige unterschieden.

6.9.2 Sorten der Prestige

Der Mangel an Prestige ist oft neben dem geringeren Anzahl der Sprecher gegenüber der konkurrierenden Sprache ein entscheidender Grund des Sprachwechsels, des Übergangs von einer Sprache zur anderen. Der Kontakt mit der dominanten Bevölkerungsgruppe erzwingt aus sozio-ökonomischen Gründen, dass Angehörigen der Minderheitssprache die Sprache der Mehrheit verwenden. Deswegen engt sich der Verwendungsbereich der Minderheitssprache mehr und mehr ein, und beschränkt sich nur auf den Gebrauch in der Familie und in einem kleineren Kreis.

6.9.2.1 Offenes Prestige

Das offene Prestige ist die Prestigeform, die generell mit der Standardvarietät assoziiert wird. Dieses Prestige wurzelt in sprachlicher Korrektheit und Normtreue. Soziolinguistische Arbeiten zeigen, dass es eher die weiblichen Sprecher sind, die diese Art von Prestige signalisieren, indem sie sowohl die phonetisch-phonologischen als auch die morphosyntaktischen Merkmale der Standardvarietät benutzen³⁸²

Auf Basis verschiedener Statistiken über den Dialektgebrauch, stellt Mattheier für den deutschen Sprachraum fest, dass Frauen im Vergleich zu Männern nur geringere Dialektkenntnisse aufweisen. Ebenfalls wird festgestellt, dass der Grad der Dialektkenntnis von Frauen und Männern je nach Region unterschiedlich ist:

Zwei Ergebnisse lassen sich in etwa aus den in dieser Tabelle zusammengestellten Daten ableiten: Erstens kennen und sprechen mit nur zwei Ausnahmen die Frauen durchschnittlich weniger Dialekt als die Männer. Bis auf Saarland und den Bereich von Nord-Baden-Württemberg ist der Prozentsatz der Männer mit Dialektkenntnis bzw. Dialektgebrauch z. T. erheblich höher als der der Frauen. Zweitens unterscheiden sich die Regionen ganz erheblich in dem Grad der Verbreitung von

³⁸¹ CHAMBERS (2003: 159)

³⁸² LABOV (1966); Trudgill (1972); Mattheier (1980).

Dialektkenntnis unter Frauen und Männern. Die Werte schwanken zwischen 1,4 % in Bayern und 51,4 % in Bremen.³⁸³

Die Standardvarietät genießt aber nicht überall den Status einer Prestigevarietät. Nicht standardsprachliche Varietäten gewinnen in informellen Rahmen an Prestige und dieses Prestige wird als verdecktes Prestige (covert prestige) bezeichnet.

6.9.2.2 Verdecktes Prestige

Das verdeckte Prestige (covert prestige) ist das Prestige, das sich auf die nicht standardsprachlichen Varietäten bezieht. Dieses Prestige führt zu einem stärkeren Gebrauch der nicht standardsprachlichen Varietäten und zur Abgrenzung von Mittelschichten. Für das Landkreis Tübingen zum Beispiel erklärt Ruoff bezüglich des Gebrauchs des Schwäbischen, dass derjenige, der „auch daheim ‘städtisch‘ (gemeint ist: nicht mundartlich, H. Sp.) redet [...], dem Spott der Gemeinschaft [verfällt].“³⁸⁴

„Der wesentliche Grund für den Spott ist die Ablehnung des künstlichen Bemühens um eine feine Sprechweise. Dies wirkt in häuslichen Kontexten deplatziert.“³⁸⁵

Das verdeckte Prestige wird in soziolinguistischen Arbeiten vor allem bei Männern gefunden³⁸⁶. In seiner Untersuchung über die Stratifikation in Glasgow hat er zum Beispiel herausgefunden, dass die Frauen der unteren Mittelschicht die Standardaussprache häufiger verwenden als die Männer der höheren Schicht.

Die Standardvarietät genießt offenes Prestige nicht nur in monolingualen Familien, sondern auch in mehrsprachigen Familien.

³⁸³ MATTHEIER (1980: 28)

³⁸⁴ RUOFF (1967: 385, zit. n. Spiekermann 2008: 267).

³⁸⁵ SPIEKERMANN (2008: 267)

³⁸⁶ LABOV 1966; MATTHEIER 1980; MACCAULAY (1978: 135)

KAPITEL IV

MIGRATION, INTEGRATION UND IDENTITÄT

7.1 Migration

Im Zuge der Diskussion über Migrantinnen und Migranten haben sich im Laufe der letzten Jahrzehnte die Begriffe verändert. Vom ‚Gastarbeiter‘ über den ‚Ausländer‘ bis hin zu ‚Personen ausländischer Herkunft‘ hat sich heute stattdessen die Bezeichnung ‚Personen mit Migrationshintergrund‘³⁸⁷ durchgesetzt. Welche Merkmale umfasst dieser Begriff und wie unterteilt sich dieser in ‚Erste und zweite Generation mit Migrationshintergrund‘?

Ebenso bedarf es der Klärung, was unter Mehrsprachigkeit in der vorliegenden Arbeit zu verstehen ist. Ab wann ist ein Kind mehrsprachig und welche Merkmale müssen erfüllt sein, um als mehrsprachig zu gelten? Des Öfteren wird dabei der Begriff Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch verwendet, was zu Missverständnissen führen kann.

Die Schülerschaft hat sich in Deutschland in den letzten Jahrzehnten unübersehbar ausdifferenziert. Neben einer heterogenen deutschen Bevölkerung wächst der Anteil von Kindern aus Familien mit Migrationserfahrung. Heterogenität ist in der Praxis zum Normalfall geworden, kulturelle Vielfalt und deren Ausdrucksformen gehören zu unserem Alltag.

Die wachsende soziale und kulturelle Heterogenität der Schülerschaft konzentriert sich im Klassenzimmer, ruft Konflikte hervor und muss bei den Methoden des Lehrens und Lernens sowie bei der Gestaltung von Bildungszielen berücksichtigt werden; es soll andere Saiten aufziehen. Der Anspruch an den Lehrer- und Erzieherberuf wächst ständig, um die Defizite im Bildungssystem auszugleichen, wie z.B. die Tatsache, dass die soziale Herkunft den Bildungserfolg beeinflusst und hier Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund besonders betroffen sind. Die fehlende Chancengleichheit erschwert Integrationsprozesse und ist daher in einem Einwanderungsland nicht hinnehmbar.

Da der Umgang mit kultureller Vielfalt erst seit Kurzem in der Erzieher- und Lehramtsausbildung verankert und auch hier noch ausbaufähig ist. Es kann davon ausgegangen werden, dass die persönlichen Fähigkeiten von Lehrern und Erziehern

³⁸⁷ SETTELMEYER (2010, 1) Migrationshintergrund – Was ist das?

auf diesem Gebiet stark variieren, abhängig von privaten Interessenlagen und der Bereitschaft, sich weiterzubilden.

Eine große Gruppe von Migranten in Deutschland stammt aus arabischislamischen Ländern. Vorbehalte der deutschen Mehrheitsgesellschaft gegenüber Angehörigen dieser Gruppe sind ziemlich groß, genährt von Ereignissen wie dem Terroranschlag am 11. September 2001. Die Berichterstattung über Muslime und Musliminnen in den Medien ist fast ausschließlich negativ und wenig differenziert, insofern ist es nicht verwunderlich, dass Meinungsforscher eine wachsende Islamophobie diagnostizieren.

In unserer praktischen Arbeit mit Migrantenfamilien ist es uns oft begegnet, dass Sprachprobleme und Missverständnisse das Gefühl der Fremdheit auf beiden Seiten erhöhen und es viel Fingerspitzengefühl und auch Hintergrundwissen erfordert, eine Annäherung zwischen „Bildungsverantwortlichen“ und Eltern mit Migrationshintergrund heranzureichen. Ziel ist es, dass Lehrer und Erzieher zusammen mit den Eltern die Hürden und Hindernisse für einen erfolgreichen Bildungsweg der Schüler erkennen und Ressourcen suchen und ausschöpfen, die die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Lebenslage und Bildungsbedingungen ins deutsche Bildungssystem mitbringen. Dabei geht es um Chancengleichheit für alle und eine positive Erfahrung von Vielfalt für alle Beteiligten.

7.1.1 Zum Begriff Migration

Migration (von lateinisch „migratio“, Wanderung) gab es zu allen Zeiten der Menschheitsgeschichte. Schon in der Steinzeit verließen Menschen ihre Heimat und suchten sich einen neuen Lebensraum. Die Gründe für Migration sind vielfältig: Flucht, Vertreibung oder die Suche nach einem besseren Leben sind genauso bedeutend wie der Familiennachzug. Abschiedsschmerz, der schwierige Neubeginn in der Fremde sowie Heimweh beeinflussen das Leben der Familien häufig über Generationen hinweg. Kinder und Jugendliche werden von den Migrationserfahrungen ihrer Eltern geprägt und müssen sich einem schwierigen Spagat zwischen zwei Kulturen stellen, der große Ansprüche an sie stellt und dabei besondere Chancen für eine erfolgreiche Persönlichkeitsentwicklung eröffnet. Gleichzeitig sind ihre Familien in der neuen Heimat häufig – wenn auch keinesfalls

immer – gegenüber dort kulturell verwurzelten Familien benachteiligt. Sie bieten deswegen andere finanzielle, sprachliche oder bildungsabhängige Voraussetzungen für den Start ins Leben.

7.1.2 Geschichte der Migration von Arabern in Deutschland und ihre Folge

Die ersten Araber, viele davon Tunesier, Iraker und Ägypter, siedelten sich bereits im Kaiserreich in Deutschland an. Einige waren als Kriegsgefangene gekommen, andere wurden in Völkerschauen vorgeführt. Presseartikel aus dieser Zeit zeigen, dass sie kaum Kontakt zu Einheimischen hatten. Die größte Welle arabischer Migration wurde durch den Arbeitskräftemangel der BRD ausgelöst. Zwischen 1963 und 1973 wurden viele tunesische und marokkanische Gastarbeiter ins Land geholt. Viele holten ihre Familien nach.

Auch die DDR warb um Arbeitskräfte im Ausland. Aus arabischen Ländern kamen aber relativ wenige Arbeiter, nennenswerte Zahlen nur aus Algerien und Ägypten. Aus politischen Gründen nahm die DDR außerdem Migranten aus Palästina, Syrien, dem Libanon und dem Irak auf. Es gab auch arabische Studenten, die zusammen mit Deutschen lebten und studierten. Allgemein blieben die Ausländerzahlen in der DDR aber sehr niedrig. Das hatte zur Folge, dass die Ausländer für die ostdeutsche Bevölkerung „Exoten“ blieben und keine Auseinandersetzung mit deren Kultur stattfand³⁸⁸.

Nach der Wiedervereinigung veränderte sich die Situation: Pünktlich 17.000 Algerier flüchteten nach Deutschland. Seit Mitte der neunziger Jahre vergrößerte sich auch die Zahl der Iraker, die aus politischen Gründen oder als Kriegsflüchtlinge ihr Land verließen. Auch die Zahl arabischer Studierender ist in den letzten Jahren stark gestiegen.

Die Migranten bringen sehr unterschiedliche Bildungserfahrungen mit. Das Spektrum reicht von Analphabeten bis hin zu hoch qualifizierten Fachkräften wie Ärzte, Ökonomen und Lehrer. Die Einwanderer kommen aus Städten, aus ländlichen Gebieten, aus gebildeten Schichten und aus bildungsfernen Familien.

³⁸⁸ Quelle: BAMF (2017), Statistisches Bundesamt (2017) und eigene Berechnungen.

Demzufolge können Eltern mit einem Migrationshintergrund ihre Kinder auch unterschiedlich gut beim Lernen unterstützen. Viele Kinder müssen ihren Schulalltag ganz allein bewältigen, haben niemanden, den sie in Schulangelegenheiten um Rat fragen können. Eine Studie hat gezeigt, dass die durchweg höchsten Leistungen im Leseverständnis als auch in naturwissenschaftlichen Kompetenzen die Kinder erreichen, deren beide Eltern in Deutschland geboren wurden. Signifikant niedriger fallen die Leistungen aus, wenn ein Elternteil im Ausland geboren wurde und die niedrigsten Werte haben Kinder, deren beide Eltern nicht in Deutschland geboren wurden (IGLU-Studie). Hier wäre es sinnvoll, die Eltern in die Bildungsarbeit mit einzubeziehen oder Kinder aus bildungsfernen Familien durch zusätzliche Angebote besser zu fördern.

So verschieden wie die Bildungserfahrungen sind auch die Motive, die die Menschen zum Verlassen ihrer Heimat bewegen. Sie reichen von Familiennachzug und Heirat über wirtschaftliche Not und politische Verfolgung bis hin zu Folter und Kriegserlebnissen. Dies hat Konsequenzen für die Situation der Familien, in denen Kinder aufwachsen, die hier deutsche Bildungseinrichtungen besuchen. Wächst das Kind in einem intakten Familiengefüge auf oder ist die Familie zerrissen, bestehen Verlustängste, ist ein Elternteil schwer traumatisiert? Auch diese Faktoren beeinflussen den Lernerfolg eines Kindes und es ist wichtig für Lehrer und Erzieher darum zu wissen.

Wie sich hier schon zeigt, verbirgt sich hinter dem Begriff Migrantinnen unabhängig vom Herkunftsland eine Vielzahl sehr unterschiedlicher Lebensverläufe und Familienkonstellationen mit ihren spezifischen bildungsrelevanten Auswirkungen. Man kann also nicht von der Herkunftskultur auf ein bestimmtes bildungsförderndes oder -hemmendes Milieu schließen. Menschen des gleichen Milieus mit unterschiedlichem Migrationshintergrund verbindet mehr miteinander als mit dem Rest ihrer Landsleute. Ähnlich vielschichtig ist ja auch die deutsche Bevölkerung.

Weltweit sind mehr als 70 Millionen Menschen auf der Flucht. Mehr als jemals zuvor. Das Leid und die damit verbundenen Probleme lassen sich nicht durch ein Land allein oder eine einzelne Maßnahme lösen. Hier muss die Staatengemeinschaft gemeinsam handeln und an vielen Stellen ansetzen.

Deutschland setzt sich zusammen mit anderen Ländern intensiv für die Bekämpfung der Ursachen ein, die zu Flucht und illegaler Migration führen. Immer wieder sind Menschen auf der Flucht vor Verfolgung und Krieg nach Deutschland gekommen: zum Beispiel einzelne Schutzsuchende, aber auch größere Gruppen wie zum Beispiel die sogenannten Boatpeople aus Vietnam in den 1970er-Jahren, Bürgerkriegsflüchtlinge aus dem zerfallenden Jugoslawien in den 1990ern oder Menschen, die seit 2015 vor dem Krieg in Syrien geflohen sind.³⁸⁹

Kein Land der Welt kann unbegrenzt Schutzsuchende aufnehmen. Migration muss gesteuert werden. Und nur wenn Schutzsuchende, die ein Recht haben, hier zu bleiben, wirklich in die Gesellschaft integriert werden, das heißt unterkommen, sich Sprache, Recht und Gepflogenheiten des Aufnahmelandes aneignen, eine Arbeit aufnehmen und am sozialen Leben teilnehmen, kann ein gutes Zusammenleben gelingen. Dabei sind alle neben den Schutzsuchenden auch Politik, Gesellschaft und Wirtschaft gefordert.

7.1.3 Bildung als Hauptpunkt zu integrieren

Bildung macht stark, das gilt besonders für die Flüchtlinge, die gegenwärtig nach Deutschland kommen. Bildung ist der Schlüssel zur Integration von Flüchtlingen. Denn sicher ist: Integration kann ohne Bildung nicht funktionieren. Mehr als die Hälfte der Flüchtlinge sind jünger als 25 Jahre, also in einem Alter, in dem sie eine Ausbildung benötigen. Das Bundesbildungsministerium unterstützt die Integration von Flüchtlingen mit zwei großen *Maßnahmenpaketen* vom Deutschlernen bis hin zur Aufnahme einer Ausbildung oder eines Studiums.

- **Zugang zu Bildung und Ausbildung ermöglichen**

Integration durch Bildung muss darum in den nächsten Jahren ein Schwerpunkt werden. Neben dem Finanzpaket, mit dem der Bund die Länder und die Kommunen unterstützen wird, wird das Bundesbildungsministerium mit gezielten Maßnahmen Integration durch Bildung voranbringen. In den nächsten Jahren investiert das Ministerium rund 130 Millionen Euro zusätzlich für den Erwerb der deutschen

³⁸⁹ Quelle: BAMF (2017), Statistisches Bundesamt (2017) und eigene Berechnungen.

Sprache, das Erkennen von Kompetenzen und Potenzialen von Flüchtlingen und für die Integration in Ausbildung und Beruf.

- **Zugang zum Studium ermöglichen**

Die Hochschulen in Deutschland sind für die Integration durch Bildung besonders wichtig. Auch deshalb, weil sie schon lange Vorbilder der Willkommenskultur sind. Ausländische Studierende sind an deutschen Hochschulen längst nichts Neues mehr. Die Hochschulen haben mit ihnen jahrelang Erfahrungen gesammelt.

Mehr als 320.000 ausländische Studentinnen und Studenten gibt es heute in Deutschland. Das ist gelungen, weil die Bundesregierung, die Länder und die Hochschulen diese Internationalisierung fördern.

Die Hochschulen bringen also eine entsprechende Infrastruktur mit, wenn es nun darum geht, auch Studierende mit Flüchtlingsbiografie zu integrieren. Hierauf baut das zweite Maßnahmenpaket mit rund 100 Millionen Euro auf. Die Schwerpunkte dabei sind: gute Beratung, sprachliche Vorbereitung und fachliche Unterstützung.

7.1.3.1 Integration

Seit 2011 herrscht in Syrien Bürgerkrieg. Infolgedessen haben nach Angaben des UNHCR rund 6,7 Millionen Menschen das Land verlassen (Stand: Januar 2019). Die meisten von ihnen befinden sich in den angrenzenden Staaten: Türkei (3,7 Millionen), Libanon (916.000) und Jordanien (655.000). Mehr als eine Million syrischen Kriegsflüchtlinge sind nach Europa gekommen – von ihnen leben rund 770.000 Menschen in Deutschland.

Integration bedeutet, dass alle Teile der Gesellschaft, die einzelnen Menschen wie auch die Institutionen, zum gesellschaftlichen Zusammenhalt beitragen. Integration ist damit ein fortwährender, gesamtgesellschaftlicher Prozess, für den alle Verantwortung tragen. Die Schweiz war stets eine Gesellschaft, in der Menschen verschiedener Herkunft lebten, und sie hat es immer geschafft, mit Unterschieden umzugehen. Verschiedene Erfahrungshintergründe, Ressourcen und Kompetenzen sind ein Potenzial, das es zu nutzen gilt.

Vorweg sei gesagt, dass sich die große Mehrheit der Migrantinnen in Deutschland integrieren will. Oft jedoch wird der Maßstab für eine gelungene Integration von deutscher Seite sehr hoch angesetzt oder Migranten werden einfach nicht in die deutsche Gesellschaft als gleichwertig aufgenommen bzw. anerkannt. Integration wird häufig im Sinne von Assimilation verstanden, also als Grad der Anpasstheit an das deutsche Umfeld. Als Maßstab für eine gelungene Integration wird demnach ein völliges Aufgehen in der deutschen Kultur angesehen und die Beibehaltung von Elementen der Herkunftskultur (wie z.B. der Sprache) als Integrationsverweigerung interpretiert. Hier täte ein Perspektivwechsel not. Warum werten wir nicht jedes Anzeichen der Annäherung an die Aufnahmekultur, in diesem Fall die deutsche, als Integrationserfolg? Dies vermittelt beiden Seiten ein positives Gefühl, macht deutlich, dass es voran geht, statt das Ziel so unerreichbar hoch zu hängen.

7.1.3.2 Anhalten oder Forddauer von Traditionen

Es ist darüber hinaus weder notwendig noch hilfreich, wenn herkunftsbedingte Denk- und Verhaltensweisen in Deutschland völlig aufgegeben werden. Das im Laufe der biografischen Entwicklung herausgebildete System von Werten und Handlungsmustern vermittelt Kontinuität, Halt und Geborgenheit und ist für das psychische Gleichgewicht der Migranten wichtig. Sowohl in Deutschland als auch in anderen Ländern definiert sich die Verbundenheit zur Familie über die Herkunftskultur, über Familienbräuche, über bestimmte Riten an Festtagen usw.. In der Konsequenz würde ein Wegbrechen dieses vertrauten Raumes ein „Ankommen“ in Deutschland eher behindern als fördern, zu Unsicherheit und eventuell auch zu Identitätskrisen führen.

Beispiel

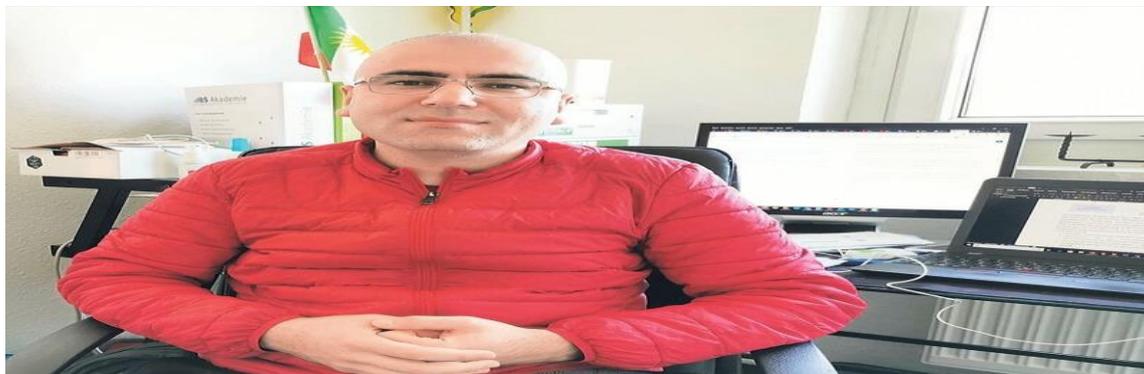
- **Integration von Geflüchteten an den Unis,,** 20.05.2020, 09:41 Uhr

Ein Flüchtling hat gesagt, ***“Wir fühlten uns nicht mehr als Flüchtlinge”***³⁹⁰

“Salar Ossi” kam über die Balkanroute nach Bayern, dann nach Potsdam. Heute

³⁹⁰ <https://www.tagesspiegel.de/wissen/integration-von-gefluechteten-an-den-unis-wir-fuehlten-uns-nicht-mehr-als-fluechtlinge/25840720.html>

arbeitet er in einem Berliner Unternehmen.



Im Jahr 2015 kommt Salar Ossi in Deutschland 2015 an. Ohne davor je ein Wort Deutsch gesprochen zu haben, erreicht er ein für ihn völlig fremdes Land. Heute studiert er Wirtschaftsinformatik an der TH Brandenburg, schreibt seine Masterarbeit. Im Herbst wird er bei einer Berliner IT-Beratung anfangen.

Doch war sein Weg wirklich so einfach, wie es das vorläufige Happy End vermuten lässt? Salar Ossi lacht im Video-Chat und sagt: „Überhaupt nicht, aber die Hochschule und meine Kommilitonen haben mir sehr geholfen. Und irgendwann haben wir uns nicht mehr als Flüchtlinge gefühlt.“

Mit dieser Zwischenbilanz ist der 33-Jährige keineswegs allein. zeigt, dass der erfolgEine gemeinsame Studie des Deutschen Akademischen Austauschdiensts (**DAAD**) und des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (**DZHW**) reiche Einstieg in das deutsche Hochschulsystem immer mehr Geflüchteten gelingt.

Die Bundesrepublik hat seit 2015 rund 1,6 Millionen Asylanträge von Geflüchteten erhalten, darunter sind nach Schätzungen rund 170 000 junge Menschen mit einem ersten Hochschulabschluss. Und immerhin rund 32 000 Geflüchtete sind inzwischen regulär an einer Hochschule eingeschrieben.

7.2 Identität

Psychologische Studien haben gezeigt, dass sich das Zugehörigkeitsgefühl zu einer bestimmten ethnischen Gruppe um das 5. Lebensjahr herauszubilden beginnt. Dieser Prozess setzt sich in den folgenden Lebensjahren fort. Die Einstellungen von Bezugspersonen des Kindes spielen in diesem Prozess eine bedeutende Rolle. Als Ausschnitt der gesellschaftlichen Realität haben auch der Kindergarten und die Grundschule einen wesentlichen Einfluss auf die Identitätsbildung der Kinder.

Die ‚Identitätsarbeit‘ war schon immer eine wesentliche Entwicklungsaufgabe im Jugendalter. Gerade bei den ungleichmäßigen Lebensverläufen von Kindern ausländischer Herkunft ist eine klare Zuordnung der eigenen Identität oft problematisch. Die Folge davon sind manchmal Hemmungen eine andere Sprache zu lernen oder zu sprechen, weil die eigene Identität dadurch gefährdet zu sein scheint. Die mit der Muttersprache verknüpfte Welt, ihre Herkunft und Familie scheint bedroht und verlustig zu gehen. Gerade wenn diese Menschen mehr oder weniger ‚gezwungen‘ werden die Landessprache zu übernehmen, geraten sie in einen Konflikt und die Lern- und Sprechhemmung bei der zu lernenden Sprache wird verstärkt.

Obwohl der Begriff „Identität“ in unserer Alltagssprache einen festen Platz hat, bleibt er diffus und unbestimmt. Tatsächlich haben sich verschiedene Sozialwissenschaften bemüht, zu beschreiben, was der Identitätsbegriff beinhaltet.

Es besteht ein Grundkonsens, dass Identität nicht naturgegeben ist, sondern einem fortlaufenden Prozess unterliegt und dabei bewusst oder unbewusst geformt und beeinflusst wird: Man wird erst, wer man ist. Dieser Prozess ist nie abgeschlossen, und die eigene Identität ist stets vorläufig und fragil. Gerade in Krisensituation kommt es vor, dass man seine Identität in Frage stellt, sich desorientiert fühlt und sich seiner selbst sowie seiner Position in der Gesellschaft unsicher wird. Aus dieser Erkenntnis lässt sich eine allgemeine Definition von Identität ableiten: Identität bedeutet, sich zurechtzufinden, die eigene Position zu kennen, im Alltag, in seinem Umfeld und in der Welt.

Eine Emigration in eine neue sprachliche und kulturelle Umgebung bedeutet immer gleichzeitig einen identitätsverändernden Prozess und einen bestimmten Grad der Ablösung von der eigenen Kultur und Sprache. Diese Entwicklung ist nicht problemlos und vorhandene kulturelle und sprachliche Prägungen sind nicht so schnell veränderbar. Vielmehr tendieren die Einwanderer in ihrer Hoffnung dazu, die mitgebrachte kulturelle Prägung in der neuen Heimat einbringen und verarbeiten zu können.

Das Definieren von Identität dient der Eigen- wie auch der Fremddarstellung. Jedes «ich bin...» beinhaltet implizit immer eine Differenz oder Abgrenzung vom “andern”.

- Persönlichkeit: Ist die individuelle Neigung auf konsistente Art zu handeln, zu denken und zu fühlen. Sie beruht auf einem einzigartigen Muster von Temperament, Emotionen und intellektuellen Fähigkeiten, das ein Kind in sozialen Interaktionen mit seiner Familie und gesellschaftlichen Gruppen erwirbt.³⁹¹
- Identität: kennzeichnet die Definition eines Menschen als einmalig und unverwechselbar, sowohl in der eigenen Anschauung als auch durch die soziale Umwelt. Identität stellt für das Individuum das Erleben der Einheit des Selbst dar. Die Identitätsbildung kann dabei als Selbstorganisation beschrieben werden.³⁹²
- Eine Definition von Identität: „Das bewusste Gefühl, eine persönliche Identität zu besitzen, beruht auf zwei gleichzeitigen Beobachtungen: der unmittelbaren Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit, und der damit verbundenen Wahrnehmung, dass auch andere diese Gleichheit und Kontinuität erkennen“³⁹³

Je nach Situation wird im Alltag eine andere Zuschreibung in den Vordergrund gestellt. Identität ist somit sehr vielschichtig und kann nicht auf einen spezifischen

³⁹¹ (nach CASPI 1998)

³⁹² (nach OERTER 2002)

³⁹³ (ERIKSON, 1973)

Aspekt reduziert werden. Entsprechend wird der Satz «Ich bin...» nicht immer gleich beantwortet: Je nach Kontext bin ich eine Europäerin, ein Schweizer, aus Zürich, Hobbymusikerin oder christlichen Glaubens. Jeder Mensch vereint in sich viele verschiedene Zugehörigkeiten, die je nach Situation und Kontext ihre jeweilige Wichtigkeit und Bedeutung erhalten.

Des Weiteren können Ereignisse, beispielsweise ein aktueller Konflikt, Identitätszuschreibungen massgeblich beeinflussen, und eine religiös, ethnisch oder nationalstaatlich begründete Zugehörigkeit tritt in den Vordergrund. Beispielsweise hätte ein Mann in Sarajevo um 1980 stolz erklärt: «Ich bin Yugoslawe.» Auf dem Höhepunkt des Krieges in den 90er Jahren hätte er sofort geantwortet: «Ich bin Muslim.» Und fragte man ihn heute, so würde er sich wohl als Bosnier bezeichnen.

7.2.1 Individuelle und gemeinschaftliche Identität

Oft wird Identität über die Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen definiert, weshalb von “kollektiver Identität” gesprochen wird. Kollektive Identitäten werden gebildet, wenn mehrere Personen sich aufgrund geteilter Identitätsmerkmale miteinander verbunden fühlen. Ein Kind lernt durch sein direktes Umfeld, welche Gruppen es unterscheiden soll, welchen es selber zugeordnet wird und von welchen es sich abzugrenzen hat. Unterscheidungen nach sozialem Status, Hautfarbe, Religion, Nationalität und vielem mehr werden einem Kind durch sein Umfeld vermittelt. Manche Zuschreibungen, ob durch Familie, den Staat, dem Kultur- oder Sportverein, werden dabei bewusst oder unbewusst gefördert. Würde dasselbe Kind in einem anderen Umfeld grossgezogen, könnten Zugehörigkeiten zu anderen Kollektiven relevant werden, und die Frage nach der eigenen Identität würde möglicherweise anders beantwortet.

Oft wird behauptet, die moderne Gesellschaft sei eine individualistische, in der die Selbstverwirklichung jedes einzelnen im Zentrum steht. Im Gegensatz zur «traditionellen Gesellschaft» mit statischen Rollen und Regeln könne in der «modernen Gesellschaft» mit verschiedenen Identitäten experimentiert werden. Die Freiheiten individualistischer Lebensweisen zeigen die vielfältigen Möglichkeiten der Identität. Damit wird die Suche nach der eigenen Identität aber auch erschwert und

kann den Wunsch nach klaren Leitlinien wecken, z.B. in der Hinwendung zu einer nationalistischen Politik, zu einer religiösen Gruppe mit klaren Regeln, oder zu Sub- und Jugendkulturen.

Der Begriff der “kollektiven Identität” wird manchmal in einem anderen Sinn verwendet: Dem Kollektiv selbst wird eine bestimmte Identität zugeschrieben, das heisst alle Mitglieder dieses Kollektivs teilen angeblich dieselbe Identität. Es handelt sich dabei um eine Vereinheitlichung von vermeintlich Typischem und um die Bildung von Stereotypen. Im alltäglichen Umgang ordnen wir leichtfertig unterschiedliche Menschen einer Gruppe zu und schreiben ihnen kollektive Eigenschaften oder Handlungen zu: «Die Berner sind langsam...», «Ausländer sind laut...», «Muslime unterdrücken Frauen...».

Mit Identität wird Politik ab und an gemacht und zwar sowohl in der Abgrenzung nach aussen wie auch bei der Stärkung nach innen. Damit lassen sich einerseits grosse Gruppen mobilisieren; sie werden aber auch bei Konflikten instrumentalisiert. In Rwanda und Burundi zum Beispiel wurde die Zugehörigkeit zur Gruppe der Hutu oder Tutsi zu einer Frage von Leben und Tod, während in europäischen Ländern politische Parteien ihre Wähler mobilisieren, indem sie behaupten, «das Volk» zu vertreten. Solche Verallgemeinerungen mögen zwar wichtig sein, um gemeinsame Ziele zu verwirklichen, sie werden jedoch der Realität nicht gerecht, da Bedürfnisse und Interessen innerhalb einer Gruppe jeweils sehr unterschiedlich sein können.

Die vorherrschende Illusion einer Einheitlichkeit der Menschen in Deutschland bezüglich Kultur, Herkunft und äußerer Erscheinungsmerkmale suggeriert bereits Kindern, dass sie aufgrund ihrer Hautfarbe oder der Herkunft der Eltern keine Deutschen seien.³⁹⁴ Auch die immer wiederkehrenden Fragen „Woher kommst Du? oder „Woher kommen Deine Eltern?“, die sicher meist auf Interesse beruhen, führen zu dem Bewusstsein anders, anderer Herkunft zu sein. Für Kinder und Jugendliche kann das zu einem sozialen Dilemma führen. Per se ist ihre Integrationsbereitschaft sehr hoch. Sie wollen zur deutschen Gesellschaft gehören. Stoßen sie jedoch wiederholt auf Ablehnung, Verallgemeinerungen und verletzende Vorurteile, kann

³⁹⁴ Vgl. WAGNER (2008, S. 107).

dies zur Flucht in die Herkunftskultur führen. Erfolgreiche Identitätsfindung ist auf die Anerkennung durch andere angewiesen.

Aber wenn die Zugewanderte aus arabisch-islamisch geprägten Ländern als Experten für ihre Kultur betrachten, können sie als potentielle Brückenbauer zwischen der deutschen Gesellschaft und arabischen Kulturen sein. Nur wenn der Zugang auch zur deutschen Gesellschaft ermöglicht wird und sie mit dem Rüstzeug versehen, das Leben in Deutschland zu verstehen und Bildungschancen zu nutzen. In diesem Fall kann man Übersetzer für zwei Kulturen erhalten, die durch ihre Kenntnis unterschiedlicher Modelle des Gemeinschaftslebens Verständnis in die jeweils andere Kultur hineinbringen können. Ihre Erfahrungen im Umgang mit persönlicher und kultureller Differenz sowie ihre Mehrsprachigkeit sind im persönlichen Umgang miteinander und in vielen Berufsfeldern von großem Nutzen. Chancengleichheit für Deutsche und Migranten im deutschen Bildungssystem herzustellen ist nicht nur eine moralische Verpflichtung, sondern birgt auch das Potential, die Entstehung von Parallelkulturen zu verhindern.

7.3 Kulturelle Affinitäten aus dem arabisch-islamischen Raum

7.3.1 Kommunikation auf arabische Art und Familienordnung

Das Neue und Fremde ist Teil der Großlandkultur. Eine Gesellschaft wird reicher und das Alltagsleben wird spannender, wo sich unterschiedliche Kulturen treffen. „Welcome“ ist das wohl weitestverbreitete englische Wort in der arabischen Welt und schließlich gilt Gastfreundschaft als wichtige Tugend.

Die hohe Beziehungsorientierung der Araber zeigt sich nicht nur in dem (aus deutscher Sicht) „ständigen Aufeinanderhocken“, sondern auch in der Ausdrucksweise: „Die Golfaraber pflegen eine persönlichere und deutlich emotionalere Kommunikation als Deutsche.“³⁹⁵ Das beginnt schon bei der Begrüßung. Der Gastgeber drückt seine Hochachtung gegenüber dem Gast und Freude über dessen Besuch meist durch ein Ahlan oder Ahlan wa sahlan aus, was etwa dem Deutschen „Willkommen“ entspricht. Häufig wird das Wort im Laufe des

³⁹⁵ REIMER-Conrads/THOMAS (2009: 50)

Gesprächs nochmals wiederholt oder auch als mehrfaches „welcome“ in die englischsprachige Unterhaltung übernommen.³⁹⁶

Beim Händeschütteln unter Männern ist ein lockeres und vor allem langes Händehalten üblich, während man sich ausgiebig nach dem Befinden des Gesprächspartners und dessen Familie erkundigt. Angehörige desselben Geschlechts, die sich nahe stehen, begrüßen sich mit Küsschen auf die Wangen. Allein in der syrischen Umgangssprache gibt es vier verschiedene Ausdrücke für die Frage „Wie geht’s?“, von denen oft mehrere hintereinander gebraucht werden. Neben einem säkularen „Danke, gut“ oder einem religiösen Alhamdulillah („Gott sei gelobt“) ist eine häufige Antwort „Ich habe dich vermisst“. Die stark emotional gefärbte Ausdrucksweise lässt vermuten, dass Araber sehr offen kommunizieren.

Gläubige Muslime beginnen viele Tätigkeiten (beispielsweise Mahlzeiten und öffentliche Reden) mit Bismillah („im Namen Gottes“).

Eine andere häufig gebrauchte Formel ist Inshallah („wenn Gott will“). Das Inshallah im Zusammenhang mit Zusagen, bis wann eine Aufgabe erledigt wird, interpretieren einige Nichtaraber aufgrund negativer Erfahrungen als Ausrede für zukünftige Verzögerungen.

In der Regel ist der Familienzusammenhalt stärker als in deutschen Familien. Man besucht sich häufiger, feiert Feste zusammen. Im Vergleich zu deutschen Familien leben in Migrantenfamilien mehr Kinder. Die Scheidungsrate in Migrantenfamilien ist wesentlich niedriger als in deutschen Familien, obwohl sich schon in der folgenden, hier geborenen Generation die Zahlen nicht mehr von der deutschen Durchschnittsfamilie unterscheiden. Es gibt feste Regeln, wer wem in schwierigen Situationen helfen muss, Verantwortlichkeiten sind oft klar geregelt (z.B. der Mann ist zuständig für das Einkommen der Familie, die Frau kümmert sich um Haushalt und Kinder). Diese klaren Regeln vermitteln Kontinuität und Geborgenheit, was in einer Migrationssituation wichtig ist. Solange alle Mitglieder der Familie mit diesem System zufrieden sind, ist dagegen nichts einzuwenden. Schwierig wird es, wenn ein oder mehrere Mitglieder aus diesem System ausbrechen wollen, weil es sie einschränkt oder deutschen Gepflogenheiten widerspricht. Wo es möglich ist, kann

³⁹⁶ JAMMAL/SCHWGLER (2007: 161f.)

im Gespräch ein Ausgleich gefunden werden. In schwierigeren Fällen muss eine Beratungsstelle, die sich idealerweise auch mit der Herkunftskultur der Migrantinnen auskennt, hinzugezogen werden.

7.3.2 Familienstrategie und Festivität

In der Regel ist der Familienzusammenhalt stärker als in deutschen Familien. Man besucht sich häufiger, feiert Feste zusammen. Im Vergleich zu deutschen Familien leben in Migrantenfamilien mehr Kinder. Die Scheidungsrate in Migrantenfamilien ist wesentlich niedriger als in deutschen Familien, obwohl sich schon in der folgenden, hier geborenen Generation die Zahlen nicht mehr von der deutschen Durchschnittsfamilie unterscheiden. Es gibt feste Regeln, wer wem in schwierigen Situationen helfen muss, Verantwortlichkeiten sind oft klar geregelt (z.B. der Mann ist zuständig für das Einkommen der Familie, die Frau kümmert sich um Haushalt und Kinder). Diese klaren Regeln vermitteln Kontinuität und Geborgenheit, was in einer Migrationssituation wichtig ist.

Solange alle Mitglieder der Familie mit diesem System zufrieden sind, ist dagegen nichts einzuwenden. Schwierig wird es, wenn ein oder mehrere Mitglieder aus diesem System ausbrechen wollen, weil es sie einschränkt oder deutschen Gepflogenheiten widerspricht. Wo es möglich ist, kann im Gespräch ein Ausgleich gefunden werden. In schwierigeren Fällen muss eine Beratungsstelle, die sich idealerweise auch mit der Herkunftskultur der Migranten auskennt, hinzugezogen werden.

Man kann bei der Gruppe der Migranten aus arabisch-islamisch geprägten Ländern nicht von einem einheitlichen Erziehungsstil sprechen. Tendenziell ist er jedoch öfter autoritär als in deutschen Familien. Auch wird Respekt vor den Eltern, älteren Verwandten und vor höhergestellten Personen in der Regel unmissverständlich eingefordert. Die Erziehung zu Gehorsam, Höflichkeit, Ordnung und gutem Benehmen hat einen hohen Stellenwert.

Die meisten großen Feste, die von Migrant/-innen aus dem arabischen Raum hier gefeiert werden, sind islamischen Ursprungs. Die beiden bedeutendsten sind das Fest des Fastenbrechens (Id al-fitr) am Ende des Fastenmonats Ramadan und das

Opferfest (Id al-adha), das den Höhepunkt der Wallfahrt nach Mekka begleitet und an die Bereitschaft Abrahams erinnert, seinen Sohn Ismael zu opfern (ähnlich der biblischen Geschichte von der Opferung Isaaks). Beide Feste dauern 3 Tage, man besucht Freunde und Verwandte und überbringt sich gegenseitig Geschenke. Anlässlich des Opferfestes wird wenn möglich ein Schaf geschlachtet oder zumindest ein gutes Fleischgericht gegessen.

Die islamischen Feiertage richten sich nicht nach dem gregorianischen Kalender, sondern folgen dem islamischen Mondkalender (das Jahr 2009 entspricht dem islamischen Jahr 1430). Demzufolge wandern die islamischen Feiertage durchs ganze Jahr. Sie verschieben sich jedes Jahr um 10 oder 11 Tage.

Gleiches gilt für den islamischen Fastenmonat Ramadan. Im Ramadan zu fasten, ist eine der fünf religiösen Pflichten eines jeden Muslims (neben Glaubensbekenntnis, dem täglichen Gebet, der Wallfahrt nach Mekka und Spenden an die Armen). Die Gläubigen sind gehalten von Sonnenaufgang bis Sonnenuntergang keine Speisen und Getränke zu sich zu nehmen. Auch Kinder lernen, in dieser Zeit auf Essen und Trinken zu verzichten. Sie werden gelobt oder erhalten kleine Geschenke, wenn sie es zunächst nur ein paar Stunden schaffen. Spätestens in der Zeit der Pubertät fasten sie wie die Erwachsenen. Inwieweit dieses islamische Fastengebot in der Praxis umgesetzt wird, ist sehr verschieden. In islamischen Ländern als auch in Deutschland gibt es sehr gläubige wie auch weniger gläubige Muslime. Manche Muslime fasten nur in den ersten Tagen des Ramadan, andere gar nicht. Einige muslimische Migranten fasten, weil sie mit diesem Gefühl Kindheitserinnerungen verbinden. Trotz aller Unterschiede ist der Ramadan ein festlicher Monat, der von Muslimen nicht einfach übergangen wird. Man lädt zum täglichen Fastenbrechen Freunde ein, bereitet ein schönes Essen vor und sitzt vielleicht noch bei einer Wasserpfeife zusammen.

Der Beginn und das Ende des Ramadan werden in den islamischen Ländern amtlich bekannt gegeben und hängen mit der Sichtung des Mondes zusammen. Bis heute gibt es in der islamischen Welt Uneinigkeit darüber, ob auch ohne Mondsichtung (z.B. bei bewölktem Himmel) mit dem Ramadan begonnen werden darf oder nicht. Astronomische Berechnungen ermöglichen heute die exakte Berechnung der

Mondphasen, aber der Koran verlangt unmissverständlich die Sichtung der Mondsichel. So kommt es, dass nicht in allen arabischen Ländern der Ramadan am gleichen Tag beginnen muss, und Muslime hier in Deutschland richten sich entweder nach ihren Heimatländern, nach dem Beginn des Ramadan in Saudi Arabien oder nach den Empfehlungen deutscher islamischer Verbände.

7.4 Die Sprache als ein Spiegelbild der Kultur

„Sprache ist nicht nur Medium unserer Kommunikation, sie ist auch nicht nur ein Werkzeug des Denkens, vielmehr vollzieht sich in ihr das Denken, das durch sie erst eine Form erhält. Daher bedeutet jede sprachliche Bildung auch eine Formung des Denkens und damit der Persönlichkeit eines Menschen. Durch Sprache erwirbt man die Kultur einer Gemeinschaft und wird in ihre Tradition eingebunden, und sie ermöglicht die Identifikation mit dieser Kultur. Das Ziel sprachlicher Bildung liegt darin, dass Kinder und Jugendliche sich einen selbstständigen Zugang zur Welt eröffnen, indem sie sich der konventionellen Formen der jeweiligen Gemeinschaft bedienen, sie schöpferisch und zukunfts zugewandt gebrauchen. Da zwischenmenschliche Beziehungen wesentlich durch die Sprache geprägt werden und sich die höheren geistigen Tätigkeiten in der Sprache vollziehen, ist die sprachliche Bildung von Kindern und Jugendlichen nicht nur die Grundlage, auf der Wissen erworben werden kann, sondern auch das Ziel.“³⁹⁷

So wie die *ethnische*³⁹⁸ Zugehörigkeit unterscheiden sich auch die Sprachen, die in den Familien aus dem arabisch-islamischen Raum gesprochen werden.

Das Arabische weist große dialektale Unterschiede auf. So hat z.B. Ägypten seinen unverwechselbaren Dialekt, der allerdings durch die dortige Film -und Serienproduktion in der ganzen arabischen Welt verstanden wird. Die arabische Sprache wird von den meisten Migranten aus dieser Region gesprochen oder verstanden. Allerdings heißt das jedoch nicht, dass sich ein Marokkaner und ein Syrer problemlos unterhalten können. Als einigendes sprachliches Band ist diesen Dialekten die arabische Hochsprache übergeordnet, die Sprache der Medien, der

³⁹⁷ COMENIUS-Institut (2004:4)

³⁹⁸ Ethnisch: einem Volk, einer sprachlich und kulturell eigenständigen Gemeinschaft angehörend, sie betreffend

Wissenschaften und der Gebildeten. Sie beruht auf der Sprache des Korans. Schon in der Grundschule lernen die Kinder in allen arabischen Ländern die Hochsprache in einem extra Unterrichtsfach und je höher der Bildungsgrad, desto besser wird auch die Hochsprache beherrscht.

7.5 Schwierigkeiten bei dem Deutschspracherwerb

7.5.1 Auffälligkeiten bezüglich der Orthografie

Ein für die Orthografie des Deutschen relevantes Prinzip ist das orthografische Prinzip, das sich auf die Regelung der Groß- und Kleinschreibung bezieht. Diesbezüglich ist in allen Klassenstufen festzustellen, dass die Regeln bekannt sind, dennoch nicht konsequent von den Schülern und Schülerinnen angewendet werden. In zahlreichen Texten sind Verben sowohl in Groß- als auch in Kleinschreibung vorzufinden, obwohl die Großschreibung nicht auf eine Substantivierung zurückzuführen ist, beispielsweise: *Leuft, Bist, Heist. S*

Im Folgenden werden Beispiele bezüglich der fehlerhaften Groß- und Kleinschreibung aufgeführt, wobei nicht jede Testperson aufgeführt wird, da durchaus identische Fehler auftreten:

mädchen, Fergessen

wurst, hunger

kover, vater, zimer, augentblig,

Bei den Schülern und Schülerinnen sind diesbezüglich folgende Fehler aufgetreten: <Fergessen>, <fater, ferschwunden > , <daforne> .

Die Orthografie stellt eines der Hauptprobleme dar, was sich neben der stark phonetischen Schreibweise insbesondere durch die unbeachteten Regeln zur Groß- und Kleinschreibung ergibt. Die Schwierigkeiten sind hinsichtlich der orthografischen Prinzipien hauptsächlich in dem phonografischen und morphologischen Prinzip zu sehen, wobei diese Prinzipien neben anderen betrachteten Kriterien (Wortschatz, Nominal- und Verbalflexion, usw.) maßgeblich zur Qualität eines Textes beitragen. Bezüglich der Orthografie bestehen zahlreiche

Defizite, wobei ein Übungsbedarf insbesondere durch regelmäßige Beziehungen zwischen Phonemen und Graphemen unterstützt werden muss.

Der hohe Anteil ergibt sich durch die Formulierung von Deklarativsätzen. Die Verb-Erst-Stellung nimmt auch hier den letzten Rang ein, da lediglich ein Imperativ verwendet wurde. Bei der Verb-End-Stellung wäre zu erwarten, dass alle Schüler und Schülerinnen weitaus mehr Nebensätze konstruieren, um die Geschichte abwechslungsreicher zu gestalten.

Insgesamt betrachtet beziehen sich syntaktische Fehler auf fehlende Satzglieder, insbesondere Prädikate. Falsche Satzgliedstellungen stellen ebenfalls ein Problem dar. Durch die Aneinanderreihung von Hauptsätzen wird oftmals die bereits früh erlernte Regel zur Kommasetzung bei Aufzählungen vernachlässigt. Die Schüler und Schülerinnen verbinden die Sätze durch die koordinierende Konjunktion *und*, wobei sie die Komma-Regel zur Aufzählung keineswegs beachten.

Ausgehend davon, ist es festzustellen dass der Anteil der Vollverben an der Gesamtanzahl der verwendeten Verben bildet auch bei den Schülern und Schülerinnen mit 43,16% und 29,47% den größten Teil der verwendeten Verben. Das ist darauf zurückzuführen, dass auf der einen Seite insbesondere der Gebrauch von Vollverben in den ersten Jahren der Grundschulphase erlernt und weiter ausgebaut wird. Auf der anderen Seite ist die Verwendung von Vollverben im Deutschen als essentiell zu betrachten. Die Anteile der Hilfsverben stellen den nächst höheren Anteil an der Gesamtzahl aller Verben, wobei die Schüler mehr Hilfsverben verwenden. Das bedeutet, dass die Schüler lieber das Perfekt verwenden, dessen Bildung die Hilfsverben "HABEN" und "SEIN" erfordert. Bei der Verwendung von Modalverben ist es wichtig zu sagen, dass das Modalverb *wollen* am häufigsten aufgetreten ist. Die Schüler und Schülerrinnen haben keine Kopulaverben verwendet.

Schwieriger ist der Erwerb der Aussprache in einer Fremdsprache nach HIRSCHFELD, in Bezug zur Grammatik und zum Wortschatz, denn die Lernenden sind immer von ihrer Muttersprache beeinflusst:

„Der Erwerb der Aussprache in einer Fremdsprache bereitet außerdem oft mehr Probleme als die Aneignung von Grammatik und Wortschatz, da die Interferenzen

aus Mutter- und anderen Fremdsprachen in diesem Bereich besonders hartnäckig und stark sind. Schwierigkeiten können bereits beim Hören auftreten. Die Sprachwahrnehmung aus der Muttersprache wird auf die Fremdsprache übertragen und durch einen muttersprachlichen Filter perzipiert. So kann es beim Hören zu Unterdifferenzierung (relevante Merkmale werden als nicht relevant eingestuft, weil sie es in der Muttersprache nicht sind; z.B. die Vokallänge bei Lernenden aus Frankreich) und Überdifferenzierung kommen (irrelevante Merkmale werden als relevant betrachtet, da sie es in der Muttersprache sind; z.B. die Tonhöhe bei Lernenden mit ostasiatischen Muttersprachen).³⁹⁹

7.5.2 Meinungen

Große Erschwerungen und Schwierigkeiten wurden bei den arabischen Kindern mit Migrationshintergrund festgestellt. Dazu wurden ihnen nachstehende Fragen gestellt:

- Wie finden Sie die deutsche Sprache? Und Welche Bedrängnisse haben Sie in der deutschen Sprache gegenübergestellt?
- Warum halten Sie immer Deutsch für schwierig?

Ohne Sprachkenntnisse haben Asylsuchende schlechtere Chancen auf dem Arbeitsmarkt und verdienen weniger. Auch für Wohnungssuche, gesellschaftliche Teilhabe und Ausbildung ist die deutsche Sprache essentiell.

7.5.2.1 Wael, Flüchtling aus Syrien

Die deutsche Sprache ist wohltönend, und reich an Wörtern. Das Beherrschen dieser Sprache wird wie eine Weichenstellung eines beruflichen Lebens. Seit 4 Jahren studiere ich Deutsch, trotzdem finde ich noch Schwierigkeiten beim Ausdruck, das heißt, wenn ich einen Satz vom Arabischen ins Deutsche übersetzen will, frage ich mich immer, ob es mir gelungen wird, eine richtige Übersetzung zu übertragen oder nicht. Das Problem der schlechten Übertragung stammt, meiner Meinung nach, aus

³⁹⁹ HIRSCHFELD, Ursula (2001): „Vermittlung der Phonetik“. In: Helbig, Gerhard (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Halbband 2. (u.a.): De Gruyter. Berlin, S. 873

dem Unbeherrschen der Muttersprache, die als Ausgangssprache betrachtet wird, denn die Sprachwissenschaft lehrt uns, eine gute Übertragung zu behalten.

Hier geht es natürlich um die Interkulturalität, das heißt nur den Sinn des Satzes muss übersetzt werden und nicht Wort zu Wort. Wenn man irgendwas von einer Ausgangssprache in die Zielsprache übersetzen will, muss man unbedingt die Denk- Anschauungsweise berücksichtigen.

Außerdem finde ich in der deutschen Sprache Wörter, die arabisch scheinen. Darüber wundere ich mich sehr, wie diese in den deutschen Wortschatz gelangten, obwohl es keine Verwandtschaft zwischen beiden Sprache gibt.

Es ist anzumerken, dass einige arabische Wörter in der deutschen Sprache existieren, beispielsweise: Das Benzin, Alkohol... Ich weiß nicht, wie das vorgekommen ist. Als Araber empfinde ich einen großen Stolz darauf.

Um eine Fremdsprache zu lernen, muss man die Denk- und Anschauungsweise in Erwägung ziehen, denn bei der Übertragung muss man das Gemeinte übersetzen.

7.5.2.2 Qatneh aus Syrien



Das Erlernen der deutschen Sprache stellt für viele Flüchtlinge eine Herausforderung dar – und ganz besonders für ältere Menschen. Sie tun sich mit dem Lernen oft schwerer und haben häufiger gesundheitliche Probleme.

Qatneh ist Mitte 50. Die Syrerin lebt seit zwei Jahren in Leipzig, sie ist gekommen,

um in der Nähe ihrer Kinder zu sein, die zu der Zeit bereits nach Deutschland geflüchtet waren. Wie alle Flüchtlinge, die Asyl in Deutschland beantragen, muss sie Deutsch lernen. Der Unterricht ist „sehr lang und sehr ermüdend“, erzählt sie. Qatneh ist Analphabetin. Für sie ist es besonders schwierig, eine neue Sprache zu lernen. Die meiste Mühe bereitet ihr das Schreiben. Doch auch das stundenlange Sitzen sei alles andere als einfach in ihrem Alter, sagt sie. Der Deutschkurs findet jeden Tag statt und Anwesenheit ist Pflicht.

„Der Wille, die neue Sprache zu lernen, ist da“, sagt **Hala, eine 59-jährige Teilnehmerin** des Kurses. Doch neben dem Kurs und den Hausaufgaben muss sie sich um viele andere Dinge kümmern, um den Haushalt oder die Familie, das ermüde auch sie.

HIRSCHFELD lieferte diese nachstehende Auffassung:

„Welche Probleme mit der deutschen Aussprache konkret auftreten, wird weitestgehend von der Ausgangsprache und früher gelernten Fremdsprachen bestimmt. Ein Engländer spricht Deutsch mit englischem Akzent, ein Franzose mit französischem Akzent, ein Chinese mit chinesischem Akzent, in dem evtl. etwas englischen Beiklang zu hören ist. Das ist eine altbekannte, die sich auf sich in der Regel starken und auch bei fortgeschrittenen noch wirksamen Interferenzen der Ausgangs- auf die Zielsprache zurückzuführen lässt.“⁴⁰⁰

Wichtig ist hier darauf hinzuweisen, dass Kasusmarkierungen als ein Merkmal von fortgeschrittenen Lernern gelten. Wie bereits erläutert werden die Zuordnungen für die korrekte oder inkorrekte Verwendung des Kasus an den Artikeln festgemacht, d.h. dass sich die Auswertung an richtig oder falsch deklinierten Artikeln orientiert. Die Auswertung erfolgt deshalb an der Deklination der Artikel, weil Kasusmarkierungen an den Substantiven nicht immer sichtbar sind. Lediglich bei einer Schülerin ist solch ein Fehler aufgetreten: [...] *als sie die zimmern sahen.*

⁴⁰⁰ HIRSCHFELD, U. (2003): Phonologische und Phonetik in der Fremdsprache. In: Altmayer, C./ Forster R. (Hrsg): Deutsch als Fremdsprache: Wissenschaftsanspruch-Teilbereiche- Bezugsdisziplinen: Peter Lang GmbH. Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main, S. 195

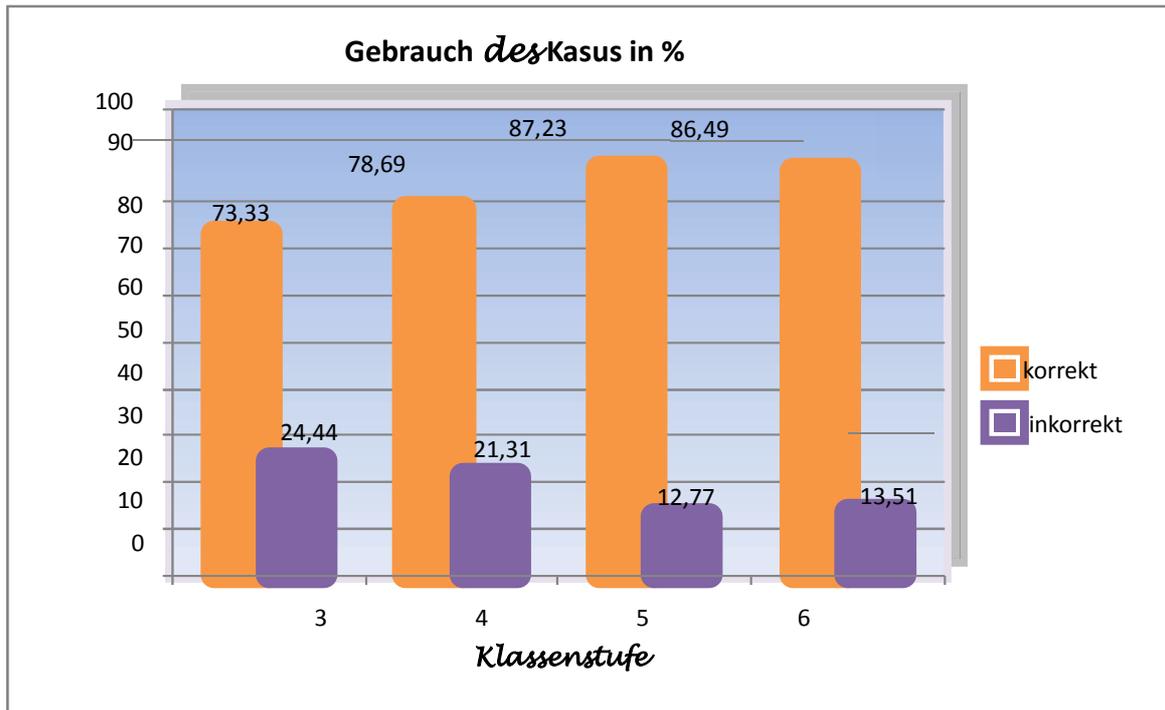


Abbildung10: Korrekter Gebrauch des Kasus im Vergleich (3.-6. Klasse)

Die Schüler erreichen in der dritten und fünften Klassenstufe ein geringfügig besseres und in der vierten Klassenstufe ein deutlich besseres Ergebnis. In der sechsten Klassenstufe verhält es sich genau umgekehrt, da die Schüler deutlich besser abschneiden als die vorherigen Stufen.

Insgesamt betrachtet bereitet die Merkmalklasse Kasus den Schülern und Schülerinnen aller Klassenstufen weitaus größere Probleme als der Gebrauch des Genus, so dass im Folgenden die inkorrekten Kasusmarkierungen zusammengestellt werden, die bei den definiten als auch indefiniten Artikeln sowie bei den Substantiven in den Texten beider Testgruppen auffällig sind:

- *Die Familie die ein_ Hund sucht:*
- *Lina und ire Elter machen ein_ Ausflug ins Hotel.*
- *Susan und ihre Eltern machen ein_ ausflug in ihr Hotel.*

Kinder, die eine fremde Sprache neu lernen müssen, sind sehr schnell und kreativ im Erlernen dieser Sprache. Relativ zügig haben sie die Umgangssprache erlernt, können sich mit ihren Freunden unterhalten. Ein Außenstehender, der mit dem Kind in Kontakt kommt, merkt oft gar nicht, dass das Kind vielleicht erst seit Kurzem hier zur Schule geht, so gut und akzentfrei spricht es Deutsch. Allerdings beim Nacherzählen oder Hinterfragen einzelner Sachverhalte wird klar, dass die Umgangssprache bei weitem nicht ausreicht, um Texte zu verstehen.

Der nichtdeutsche Schüler ist jedoch in Schwierigkeiten geraten. Er steckt in einer Klemme; er muss die deutschen Worte und Inhalte in seine Sprache und Kultur übersetzen, um sie zuerst zu verstehen. Problematisch wird es, wenn die muttersprachliche Bildung nicht dazu ausreicht oder kein Äquivalent hat, um klärend zu wirken. Die Suche nach der Interpretation eines unbekanntes deutschen Wortes führt das Kind dazu, aufgrund von bekannten Wörtern Rückschlüsse auf die Bedeutung des neuen Wortes zu ziehen. Dies kann im Ergebnis richtig sein, aber auch dazu führen, dass beispielsweise ein „*Parkhaus*“ nicht in Verbindung mit Garage gebracht wird, sondern mit *Grünanlage* (Park!) und Haus und dass Jugendherberge etwas mit einem „*Berg*“ zu tun haben muss. Das Kind hat für sich eine Lösung gefunden, wird aber verwirrt sein, wenn die gedachte Bedeutung nicht so richtig in den Zusammenhang passt. Andererseits wird es kaum jemanden fragen. Die Eltern können oft nicht so gut Deutsch und in der Schule Lehrer oder Mitschüler zu fragen, kommt nicht in Erwägung, da die Gefahr besteht, ausgelacht zu werden.

In diesem Zusammenhang schrieb SNELL- HORNBY:

Nach SNELL-HORNBY hat der Übersetzer als Aufgabe an die Multikulturalität zu denken, wenn er von einer Ausgangssprache in die Zielsprache übersetzen will, denn beim Ausdruck eines Gedanken, kann die Art und Weise von Sprache zu Sprache verschieden sein:

„Die Aufgabe des Übersetzers besteht also nicht nur darin, eine Kette von Einheiten der Ausgangssprache in eine Kette äquivalenter Einheiten in der jeweiligen Zielsprache umzuwandeln, sondern er muss den Ausgangstext als eine Gestalt verstehen, die mehr ist als nur die Summe ihrer Teile. Der Übersetzer soll also nicht

nur bilingual, sondern auch bikulturell oder sogar multikulturell sein.“⁴⁰¹

Koller geht davon aus, dass der Übersetzungsbegriff mehrdeutig ist. Er wird u.a. verwendet, um „den Vorgang der schriftlichen Umsetzung eines Textes aus einer Sprache (AS) in eine andere Sprache (ZS) zu bezeichnen, wobei das Umsetzungsprodukt, die Übersetzung, bestimmten Äquivalenzforderungen genügen muss...“⁴⁰².

AS bedeutet bei dieser Definition die Ausgangssprache, in der der Ausgangstext bzw. das Original verfasst wurde, während ZS für die Zielsprache steht, in der der Zieltext bzw. die Übersetzung formuliert wird. Koller verweist darauf, dass es zahlreiche weitere Verwendungsweisen des Begriffes im Alltag gibt. So wird gesagt, dass eine mathematische Formel in allgemeinsprachliche Ausdrücke übersetzt wird oder von der Fähigkeit gesprochen, einen wissenschaftlichen Sachverhalt in allgemeinverständliche nichtwissenschaftliche Sprach- und Denkformen zu übersetzen.

Koller macht deutlich, dass Übersetzungen aus einer textverarbeitenden Tätigkeit resultieren und fügt einschränkt hinzu, dass es sich hierbei um eine textreproduzierende Aktivität handelt. Gemeinsam ist allen textverarbeitenden Tätigkeiten, dass sie „von einem Ausgangstext zu einem abgeleiteten (sekundären) Zieltext führen...“⁴⁰³

EL GOHARY fügte hinzu, dass der Übersetzer darauf achten muss, den richtigen Sinn des Originaltextes zu bewahren:

„Die Übersetzung aus einer zu derselben Sprachfamilie gehörenden Sprache bereitet dem Übersetzer im Allgemeinen weniger Probleme als die aus einer anderen Sprachgruppe. Deutsch und Arabisch z.B. gehören zu unterschiedlichen Kulturkreisen und besitzen verschiedene Denkstrukturen mit anderen

⁴⁰¹ SNELL-HORNBY, Mary (1989): "Eine integrierte Übersetzungstheorie für die Praxis des Übersetzens". In: Frank Königs u.a. Übersetzungswissenschaft und Fremdsprachenunterricht. Goethe Institut. München, S. 17

⁴⁰² Koller, Werner (2004b) : "Einführung in die Übersetzungswissenschaft. 7. aktualisierte Aufl., Wiebelsheim. ;", S. 80

⁴⁰³ KOLLER, WERNER (2004b) ; "Die Übersetzung als Gegenstand der Sprachwissenschaft". In: Kittel, Harald; Armin Paul Frank, Norbert Greiner, Theo Hermans, Werner Koller, José Lambert, Fritz Paul (Hrsg.), Übersetzung Translation Traduction. Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung, Band 26.1, Berlin, New York (2004), S. 180-191.

Wortassoziationen und termini technici, die sich schwer von der einen in die andere Sprache übersetzen lassen. Die unterschiedliche Struktur der beiden Sprachen betrifft alle Ebenen ihrer Sprachsysteme (Phonetik u. Phonologie, Lexik, Morphologie, Syntax, Semantik) und beeinflussen die Übertragung einer Sprache in die andere, unabhängig von der Individualität des Übersetzers.⁴⁰⁴

Hierbei ist von Bedeutung, dass die einzelsprachlichen und kulturell determinierten charakteristischen Eigenschaften oder Eigenheiten der Redeweisen sehr nötig für die Übertragung sind, die eine Aufgabe zwischen Kulturkreisen wahrnimmt und die Destination, die weit über die pur und massiv sprachlichen Zeichen hinaus geht.

„Das Übersetzen ist eine der mühevollsten Kulturtechniken. Es verlangt die Beherrschung der jeweils involvierten Sprachen als Manifestationen verschiedener Kulturen und Kulturströmungen. Die vollkommene Beherrschung einer einzigen Sprache ist "allemaal schon eine geistige Welt für sich, und ein Übersetzer ist nicht nur in einer, sondern in verschiedenen Welten zu Hause, und er ist darüberhinaus ein Cicerone für Weltbürger“⁴⁰⁵

Koller weist darauf hin, dass Äquivalenz ein in vielerlei Hinsicht relatives Konzept ist, das zum einen von den historisch kulturellen Bedingungen abhängig ist, unter denen Texte produziert und in der Zielkultur rezipiert werden und das zum anderen mit sprachlich-textuellen und außersprachlichen Faktoren und Bedingungen verknüpft ist .

Auch Neubert hebt hervor, dass die Definition von Äquivalenz von unterschiedlichen Äquivalenzarten bestimmt wird, die ein Äquivalenzprofil ergeben und nicht einen einzelnen ausgewählten Äquivalenztyp.⁴⁰⁶

Koller schließt aus den von ihm aufgestellten Faktoren und Bedingungen, die zur Beschreibung und Erklärung der Äquivalenzbeziehung herangezogen werden sollen,

⁴⁰⁴ EI GOHARY, Baher M. (1990): "Problematik der deutsch-arabischen Übersetzung von Lyrik". In AlHarafisch. Beiträge zur arabischen und deutschen Literatur und Sprache. Stuttgart, S. 169

⁴⁰⁵ HUNDSNURSCHER, Franz (1997): "Was teilt der Übersetzer". In Kairoer Germanistische Studien, Band 10. Kairo, S. 307

⁴⁰⁶ NEUBERT, Albrecht (2004): "Equivalence in translation". In: Kittel, Harald; Armin Paul Frank, Norbert Greiner, Theo Hermans, Werner Koller, José Lambert, Fritz Paul (Hrsg.), Übersetzung Translation Traduction. Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung, Band 26.1, Berlin, New York (2004), S. 329-342.

darauf, dass Übersetzungen durch eine doppelte Bindung charakterisiert werden können.

Koller schlägt die folgenden fünf Referenzrahmen vor:⁴⁰⁷

(1) die außersprachlichen Referenten, auf die der Text verweist. Das Konzept der Äquivalenz, das sich auf die außersprachlichen Referenten bezieht, bezeichnet Koller als „denotative Äquivalenz“.

(2) die Konnotationen, die durch bestimmte Mittel der Versprachlichung, d.h. insbesondere durch die spezifische Auswahl zwischen synonymen und quasi-synonymen Ausdrucksmöglichkeiten, vermittelt werden. Das Konzept der Äquivalenz, das sich auf die Konnotationen (einschließlich der Vielzahl von konnotativen Werten) bezieht, wird „konnotative Äquivalenz“ genannt.

(3) die sprachlichen und textuellen Gebrauchsnormen, die einen bestimmten Text kennzeichnen. Dieses sich auf eine bestimmte Textsorte beziehende Äquivalenzkonzept wird als „textnormative Äquivalenz“ bezeichnet.

(4) der Empfänger, auf den die Übersetzung sich bezieht. Bei der Anfertigung der Übersetzung wurden der Leser und seine Verstehensvoraussetzungen berücksichtigt, damit der Zieltext seine kommunikative Funktion erfüllen kann. Das auf den Empfänger bezogene Äquivalenzkonzept nennt Koller „pragmatische Äquivalenz“.

(5) die ästhetischen, formalen und individualstilistischen Eigenheiten des Originaltextes. Das Konzept der Äquivalenz, das sich auf diese Charakteristika des Ausgangstextes bezieht, nennt Koller „formalästhetische Äquivalenz“.

Außerdem wurde es auf ein wesentliches Problem hingewiesen und zwar das Missverständnis zweier Kulturen bzw. die sprachlichen und kulturellen Unterschiede zwischen dem Ausgangsland und dem Zielland. Diese könnten negativ auf das

⁴⁰⁷ KOLLER (1995, S. 197f.).

Erwerb und die Vermittlung einer Fremdsprache bei Schülern beeinflussen.

Zu dieser Meinung äußerte sich KIM, wie folgt:

„Daher sollen nicht nur die sprachlichen Unterschiede zwischen Muttersprache und Zielsprache im Unterricht DaF kontrastiv erklärt werden, sondern auch die kulturellen Unterschiede auch die kulturellen Unterschiede zwischen beiden Ländern und auch die Unterschiede in der Mentalität der beiden Völker, weil die Sprache ohne das Verstehen der Kultur des Volkes und der Mentalität seines Volkes nicht angemessen verstanden werden kann.“⁴⁰⁸

Kindern aus Migrantenfamilien die deutsche Sprache zu vermitteln wird oft als vorrangige Aufgabe der Integration gesehen. Zweifelsohne bildet sie das Medium, das den Zugang sowohl zu Faktenwissen als auch zur Kommunikation überhaupt erst eröffnet. Andererseits ist Sprache viel mehr als die Produktion von Lauten und das Schreiben von Wörtern. Sprache ist Ausdruck von Kultur, von bestimmten Konzepten, Verhaltensweisen, historischen Erfahrungen. Migranten aus einem anderen Kulturraum lernen demzufolge unter Umständen deutsche Vokabeln, deren Bedeutung sie nicht verstehen können, wenn sie nicht in einem deutschen Kontext aufgewachsen sind und hier sozialisiert wurden. Sie lernen deutsche Worte isoliert von deren Konnotationen und Assoziationen, die bei einem deutschen Sprecher hervorgerufen werden.

Dazu drückte sich LEWANDOWSKI aus:

„Jeder, der eine Sprache lernt, macht Fehler. Das gilt für den Erstspracherwerb genauso wie für den Zweitsprachen- oder Zielspracherwerb. Fehler können also als natürliche Erscheinungen des Sprachlerner oder des Lernens überhaupt gelten; sie bilden notwendige und legitime Phasen im Lernprozess des Individuums.“⁴⁰⁹ Abgesehen davon, dass viele Schüler der Meinung sind, sie könnten diese neuen Artikulationsbewegungen nicht erlernen, kommt es ganz häufig vor, dass die Lernenden die muttersprachlichen Artikulationsbewegungen, Wortakzente oder

⁴⁰⁸ KIM, Kun-Hwan (1997): Semantische Interferenzfehler koreaner Deutschlerner: Peter Lang GmbH. Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main, S. 58

⁴⁰⁹ LEWANDOWSKI, Theodor (1991): Deutsch als Zweit- und Zielsprache. Handbuch zur Sprachförderung: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier. Tübingen, S. 64

Intonationsmuster auf die Fremdsprache übertragen. Eine neue Aussprache zu erwerben ist also für viele schwieriger, als die Aneignung neuer Wörter oder grammatischer Regeln.

7.6 Syrische Migranten als vielsagende Einwohnerschaft in Deutschland

Der bewaffnete Konflikt in Syrien, der im März 2011 begann, hat in seinem Verlauf bis 2016 zur Vertreibung von schätzungsweise über 12 Millionen Menschen geführt, davon über 5,5 Millionen, die die Landesgrenzen überschritten. Auch wenn die Mehrheit in die umliegenden Staaten Türkei, Libanon und Jordanien geflohen ist, haben sich vor allem seit 2015 auch die EU und besonders Deutschland zu einem relevanten Fluchtziel entwickelt. Unter anderem aus der Türkei wanderten viele Syrer weiter aufgrund von Problemen bei der Unterbringung, beim Arbeitsmarktzugang, bei der Beschulung von Kindern und der Gesundheitsversorgung. Vor allem im Jahr 2015 steigerte sich so die Zahl der Zuzüge nach Deutschland gegenüber 2014 (69.074 Personen) um mehr als das Vierfache auf 309.699 Personen. Im Folgejahr gingen die Zuzüge aber bereits um 42% zurück, zwischen 2016 und 2017 dann nochmals um 58%.

Kein anderes europäisches Land hat mehr syrische Flüchtlinge aufgenommen als Deutschland. Aber die Gesellschaft ist bis heute darüber gespalten.

Im Laufe des Jahres 2015 wurden es dann immer mehr, sie kamen vor allem über die Balkanroute. Und die deutschen Grenzen blieben offen. Es war eine großzügige Geste der Hilfsbereitschaft, eine Entscheidung, die Merkel weitgehend allein traf, ohne Absprache mit den europäischen Partnern, ohne Debatte im Bundestag. Und keine war so umstritten. Seit Jahren stammen die meisten Asylbewerber in Deutschland aus Syrien.

Resümierend könnte festgehalten werden, dass syrische Migranten in Deutschland bis 2010 eine quantitativ kleine Gruppe waren, die sich vor allem über Bildungsmigration, aber auch über Fluchtmigration und Familiennachzug aufgebaut hatte. Ab 2011 erfolgte mit Beginn des Krieges im Herkunftsland ein nahezu explosionsartiges Anwachsen, vor allem durch geflüchtete Menschen und ihre Angehörigen. Diese Bevölkerungsgruppe umfasst inzwischen rund 700.000 Personen in Deutschland (ohne Eingebürgerte) und ist damit die drittgrößte

Ausländergruppe⁴¹⁰. Sie ist stark durch junge Menschen und einen überdurchschnittlichen Männeranteil geprägt. Die Altersstruktur mehr als die Hälfte aller syrischen Staatsangehörigen war Ende 2017 unter 25 Jahre alt bringt eine hohe Relevanz für das vorschulische, schulische und berufliche Ausbildungssystem sowie für den Arbeitsmarkt in Deutschland mit sich.

Durch die Asyl-Zuwanderung aus Syrien, aber auch aus Ländern wie Irak, Afghanistan oder Eritrea, verändert sich zudem die ethnisch-religiöse Zusammensetzung der Bevölkerung in Deutschland. Der bislang vorwiegend türkische Islam wird „arabischer“ und stärker durch Muslime aus Asien und Afrika geprägt werden, ebenso werden aber auch die christlichen Gemeinden in Deutschland vielfältiger, beispielsweise durch Geflüchtete aus dem Iran Zugleich kommen, unter anderem aus

Syrien, aber auch Angehörige kleinerer Minderheitengruppen (z.B. Kurden oder Yeziden) in die Bundesrepublik und vergrößern die bereits vorhandenen Diasporagemeinden.

7.7 Lösungsansätze für Kinder aus Migrationsfamilien

Die Jugendarbeit im Sport ist besonders dafür geeignet, junge Menschen mit Migrationshintergrund zu integrieren. Der Sport als Medium ist für Kinder und Jugendliche aller Kulturen und Schichten hoch attraktiv. Besondere Bedeutung haben dabei soziale Orte, in denen Gemeinsamkeiten und Vielfalt positiv erlebt und erfahren werden, z.B. in Sportvereinen. Kinder- und Jugendangebote in den Sportvereinen leisten dabei über ihre alltägliche Arbeit hinaus einen großen Beitrag zur sozialen Integration, häufig auch ohne das spezielle Etikett „Integration“. Beim gemeinsamen Sporttreiben wird Integration gelebt.

Der Sport besitzt ein ganz besonderes Potential, Integration in einer Gesellschaft zu fördern, weil Verständigung über Sprach- und Kulturbarrieren hinweg relativ problemlos möglich ist: Der Sport besitzt seine eigenen Regeln, die überall gleich sind und es auch Personen mit Migrationshintergrund erlauben, gleich „mitzuspielen“. Der vereinsorganisierte Sport gilt deswegen als eines der wenigen gesellschaftlichen Felder, in dem soziale Kontakte ohne größere Schwierigkeiten

⁴¹⁰ <https://www.dw.com/de/zehn-jahre-syrien-b%C3%BCrgerkrieg-deutschland-als-sicherer-hafen/a-56848434>

zustande kommen. Ausländer können sich in einem sozialen Handlungsfeld beteiligen, das in der deutschen Gesellschaft sehr anerkannt ist. Sport ist auch in anderer Hinsicht anschluss offen und leicht zugänglich: Seine flächendeckende Verbreitung in Deutschland garantiert die gute Erreichbarkeit.

Die Beteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund am Training ist somit nur ein erster Schritt, der die Grundlage schafft, auf der Integration vorangebracht werden kann. Viele weitere Schritte sind notwendig:

- die „interkulturelle“ Fortbildung der Übungsleiter und Trainer.
- die Einbeziehung und Einbindung der Migranten/-innen in die Vereinsarbeit.
- das Engagement der Migranten, um anderen die Tür zum Verein zu öffnen.
- die Kooperation der Sportvereine mit anderen Bildungs- und sozialen Einrichtungen in Sachen Integration.

Andere Lösungsansätze können auch die Chancen für Kinder aus Migrationsfamilien verbessern. Als oberster Grundsatz gilt: Offenheit und Kreativität. Zweiter Grundsatz: Offenheit und Interesse gegenüber anderen Lebenseinstellungen, Sitten, Gewohnheiten baut Berührungängste ab. Mut zu Kreativität und unkonventioneller Realisierung von Fördermöglichkeiten wird oft den örtlichen Gegebenheiten gerechter als von Kultusministerien verabschiedete Richtlinien. An dieser Stelle einige konkrete Vorschläge:

- Längerer Verbleib der Kinder in der DaZ-Klasse bzw. erneutes Angebot mit Beginn des Fachunterrichts in der Sekundarstufe, Verknüpfung der Sprachförderung mit den Inhalten der Unterrichtsfächer, mit dem Herkunftssprachenunterricht und dem Fremdsprachenunterricht.
- Bei mehreren Schülern aus Migrantenfamilien in einer Klasse zusätzliche Lehrkräfte im Unterricht, wenn möglich mit gleichem kulturellen Hintergrund wie die Schüler.
- Muttersprachlicher Unterricht ab der 1. Klasse und Anerkennung der Familiensprache als erste Pflichtfremdsprache.

- Möglichkeit der Weiterführung der Herkunftssprache in der Sekundarstufe.
- Förderunterricht auch außerhalb der Schule, z.B. durch Lehramtsstudierende, die idealerweise selbst einen Migrationshintergrund haben (wirken als Vorbild, emotionale Bindung durch Verwendung der Herkunftssprache), durch Ehrenamtliche oder Zusammenarbeit mit Vereinen.

Um die Aufnahme eines Kontakts zu einer arabischen zu erleichtern und die Basis für ein fruchtbares Miteinander zu schaffen, sollten deutsche Lehrer und Erzieher einige Dinge beachten:

- Informationen an die Eltern oder Einladungen zu Veranstaltungen, ebenso wie eine Zusammenfassung der wichtigsten Termine oder Informationen auch in der Sprache der Migranten aushängen/mitgeben, da viele Eltern nicht in der Lage sind, auf Deutsch mitgeteilte Informationen zu verstehen und zu notieren,
- Keine Termine auf Feiertage oder in den Ramadan legen,
- Bei strenggläubigen Muslim/-innen (erkennbar an Kopfbedeckung, Kopftuch) auf einen Handschlag zur Begrüßung verzichten,
- Keine Verallgemeinerungen oder Vergleiche mit anderen arabischen/ islamischen/ kurdischen Familien äußern, da sie als Kritik oder Schuldzuweisung interpretiert werden können,
- Sich bei persönlichen Gesprächen zunächst nach dem Befinden der Familie erkundigen und mit der Nennung positiver Dinge beginnen, da eine sofortige Erörterung des Problems als Konfrontation empfunden wird.⁴¹¹

Bei Kindern, die noch wenig sprechen, geht es darum, dass sie mit einer anderen Person in eine längere Interaktion treten können. Dabei können sowohl sprachliche als auch nonverbale Mittel verwendet werden. Wichtig ist nicht, wie man etwas sagt, sondern dass man sich auszudrücken versucht und der anderen Personen dadurch eine Botschaft übermittelt. Auch sprachlich weniger kompetente Kinder sollen erfahren, dass ein Gegenüber am Dialog mit ihnen interessiert ist. Dazu gehört, dass sie

⁴¹¹ Zur Arbeit mit türkischen Migrantenfamilien vgl. Toprak 2007

genügend Zeit bekommen, um ihre Antworten zu äussern. Wenn es zu schwierig für sie ist, brauchen sie eine Hilfestellung von der erwachsenen Person, wie z.B. über das Stellen von einfachen Fragen oder mittels Antworthilfen und Gesten. Ziel ist es, über längere Zeit bei einem Thema zu bleiben. Beim Thema bleiben kann auch heissen, im gemeinsamen Spiel mit dem Kind, z.B. in der Spielküche beim Kochen, beim Betrachten eines Buchs oder bei einer gemeinsamen Knetaktivität zu verweilen.

Wie kann mit einem Kind, das noch kaum (Deutsch) spricht, ein Dialog aufgebaut werden?

- Das Kind als Kommunikationspartner wahrnehmen.
- Aufgreifen, was die (kleinen) Kinder tun (im Spiel, Auseinandersetzung mit einem Gegenstand...).
- In eine Interaktion mit dem Kind treten, mit Turn-taking eine Handlung abwechslungsweise ausführen, z. B. einander etwas reichen.
- Handlungen des Kindes versprachlichen – als Sprachvorbild für das Kind. Die Fachperson kann im Gespräch mit dem Kind z. B. laut denken. Als Vorbild für das Kind spricht sie Gedankengänge aus. Z. B. „Ich denke deine Puppe ist sicher müde geworden, nachdem du so viel mit dem Wagen herumgerannt bist. Vielleicht solltest du sie jetzt ins Bett bringen?“
- Bei einem Thema = (Spiel-) Handlung bleiben.
- Das Kind anregen, erste Gegenstände zu benennen, jedoch nicht abfragen.
- Hat sich das Kind verständlich gemacht, zeige ich ihm, dass ich es verstanden habe, auch wenn eine Äusserung nicht korrekt war.

Worauf kann ich achten, um einen Dialog möglichst sprachförderlich zu gestalten?

- Ich trete mit dem Kind in Interaktion - Turn-taking - Handlungen abwechslungsweise ausführen, z. B. einander etwas reichen.
- Ich stelle Lebensweltbezüge zum Alltag des Kindes her.
- Ich greife Interessen des Kindes auf (so können auch «Hello Kitty» oder «Bob de Bauma» zur Sprachförderung werden).
- Ich spreche für das Kind, indem ich meine und seine Handlungen versprachliche.

- Ich denke laut.
- Ich gebe genügend Zeit und/oder Möglichkeiten, damit das Kind eine Antwort äussern oder sich nonverbal ausdrücken kann (z.B. mittels der Zeigegeste).
- Ich rege das Kind an, erste Gegenstände zu benennen (Fragen stellen, aber nicht „abfragen“, z. B. Wie heisst das?).
- Ich biete wenn nötig nonverbale Hilfestellungen an, wie Zeigen, Gesten, Blicke.
- Ich unterstütze das Kind beim Erzählen durch einfache Fragen und Strukturierungshilfen.
- Ich strebe mind. 4 bis 6 Turns an (verbal oder nonverbal)

Das Verwenden des Internets mit seinem breiten Spektrum an Opportunitäten spielt zum größten Teil eine bedeutendere Rolle bei der Näherung von Völkern. Es gelingt ihnen einen Kontakt zu Zielsprache und Zielkultur zu genießen. Dies führt zu einer wirklichen Verständigung.

7.8 Ziele und Vorschläge der Bundesregierung Deutschland gegenüber Migranten

→ In der Flüchtlingspolitik

- Sie halten fest an dem Asylgrundrecht des Grundgesetzes und an dem Flüchtlingsschutz der Genfer Flüchtlingskonvention.
- Sie wollen Fluchtursachen bekämpfen, nicht Flüchtlinge, gemeinsam mit der internationalen Gemeinschaft, einschließlich der EU.
- Sie wollen illegale Migration nach Europa weiter eindämmen und stattdessen in kontrolliertem Umfang sichere, geordnete, legale Migration stärken.
- Sie wollen die Zusammenarbeit mit Herkunfts- und Transitstaaten fortsetzen und weiter ausbauen.
- Sie treten in der EU für ein krisenfestes und solidarisches gemeinsames Asylsystem ein. Dazu gehören effiziente Asylverfahren, rasche

Rückführungen von nicht Schutzbedürftigen und im Krisenfall eine faire Verteilung von Schutzbedürftigen.

→ Bei der Fachkräfteeinwanderung

- Deutschland braucht geeignete und qualifizierte Fachkräfte. Deshalb haben Sie ein Regelwerk für eine gesteuerte Zuwanderung in den deutschen Arbeitsmarkt erarbeitet. Es ist am 1. März 2020 in Kraft getreten. Maßgeblich dafür sind der Bedarf unserer Volkswirtschaft, Qualifikation, Sprachkenntnisse und das Alter.
- Sie gestalten den Arbeitsmarktzugang für Fachkräfte, also Hochschulabsolventen und Einwanderer/innen mit qualifizierter Berufsausbildung und ihre potenziellen Arbeitgeber transparenter, leichter und schneller.

→ Bei der Integration

- In einer Strategie nach dem Grundsatz "Fördern und Fordern" sollen sich alle Integrationsmaßnahmen versammeln. Hierdurch soll zugleich die Koordinierung zwischen Bund, Ländern und Kommunen verbessert und eine effizientere Wahrnehmung der Zuständigkeiten ermöglicht werden. Die Wirksamkeit der Integrationsmaßnahmen wird genauer überprüft.
- Personen, die voraussichtlich länger in Deutschland bleiben, sollen besseren und schnelleren Zugang zu Ausbildung und Arbeitsmarkt erhalten.

7.9 Empfehlungen zum Einsatz der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Unterricht:

In der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler findet der Einbezug anderer Sprachen in den sprachlichen Fächern sogar noch seltener statt, als die Befragungen der Lehrkräfte ergeben.

Beunruhigend ist auch die Tatsache, dass die Lehrkräfte zwar angeben, mehrsprachige Gruppen zu unterrichten, in den meisten Fällen über die tatsächlichen Sprachkompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler jedoch keine Aussagen treffen

können. Das heißt, dass in den meisten Fällen gar keine Grundlage für den Einbezug der Mehrsprachigkeit der Lernenden gegeben wäre, da die Lehrkräfte die mehrsprachigen Kompetenzen überhaupt nicht kennen. Eine Ausnahme stellen hier Lehrende mit einer anderen Muttersprache als Deutsch dar.

Sowohl in Bezug auf die Einstellungen und Haltungen der Lehrkräfte zu Mehrsprachigkeit als auch hinsichtlich des Einbezugs anderer Sprachen in den eigenen Sprachunterricht wird immer wieder deutlich, dass die Lehrkräfte differenzieren zwischen Sprachen, denen sie ein hohes soziales Prestige zusprechen und Sprachen, die sie für gesellschaftlich weniger anerkannt halten. So gilt eine Mehrsprachigkeit hinsichtlich der schulischen Fremdsprachen (wie Englisch, Deutsch, Französisch, Spanisch etc.) oftmals als Indikator für Kompetenz, während den Kenntnissen in weit verbreiteten Herkunftssprachen (wie Arabisch, Türkisch, Kurdisch etc.) wenig Relevanz zugemessen wird.

Aus- und Fortbildung von Lehrkräften:

Ein Großteil der Lehrkräfte gibt an, weder im Rahmen ihrer Ausbildung noch durch Fortbildungen auf das Unterrichten von sprachlich heterogenen Klassen vorbereitet worden zu sein, erst recht nicht auf den Einbezug von anderen Sprachen in ihren Unterricht.

Lehr-/Lernmaterialien:

Die Mehrheit der Lehrkräfte gibt an, dass die ihnen zur Verfügung stehenden Lehrwerke die Mehrsprachigkeit der Schülerschaft nicht berücksichtigen.

Nicht nur Fortbildungen, sondern auch qualitativ hochwertige mehrsprachigkeitsdidaktisch orientierte Materialien sowohl in Lehrwerken als auch lehrwerksunabhängig stellen somit ein Desiderat dar und werden von vielen Lehrkräften dringend gewünscht.

Als Gründe für dieses Verbot der Herkunftssprachen im Unterricht werden von den Lehrkräften insbesondere die folgenden angeführt:

Ausgrenzung der deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler:

Viele Lehrkräfte äußern die Befürchtung, dass durch das Zulassen der Herkunftssprachen im Unterricht die primär Deutschsprachigen ausgegrenzt und eine ethnische Cliquenbildung begünstigt werden könnte.

Angst der Lehrkräfte vor Autoritätsverlust:

Vielfach fühlen sich Lehrkräfte nicht nur gestört vom Gebrauch der Herkunftssprachen in ihrem Unterricht, sondern haben regelrecht Angst, dass ihre Autorität dadurch untergraben werden könnte. Denn zum einen können die Lehrkräfte aufgrund ihrer fehlenden Sprachkenntnisse in den Herkunftssprachen die Aussagen ihrer Schülerinnen und Schüler in diesen Fällen nicht verstehen und somit auch nicht fachlich kommentieren. Zum anderen haben sie Angst, dass die Jugendlichen sich negativ über die Schule oder sie selbst äußern und somit ihre Autorität untergraben könnten, ohne dass sie es bemerken.

Bedrohung des Deutscherwerbs:

Die Lehrkräfte betrachten den Gebrauch der Herkunftssprachen im Unterricht als Hindernis der Schülerinnen und Schüler beim Erlernen des Deutschen als Zweitsprache. Hierbei haben die Lehrkräfte die Bedeutung des Deutschen als Sprache der Mehrheitsgesellschaft im Blick, die für das erfolgreiche Durchlaufen des Bildungssystems und den gesellschaftlichen Erfolg der Schülerinnen und Schüler unabdingbar ist. Es wird angenommen, dass die Schülerinnen und Schüler herkunftssprachliche Erfahrungen in der Familie und anderen außerschulischen Kontexten machen. Die Schule hingegen sei der einzige Ort, an dem die Schülerinnen und Schüler mit der deutschen Sprache in Berührung kämen und sie angemessen erlernen könnten.

Folgende **Empfehlungen** möchten wir auf der Grundlage dieser zentralen Ergebnisse formulieren: Nicht nur im Bereich des sprachsensiblen Sachfachunterrichts, sondern auch hinsichtlich des Einbezugs von Mehrsprachigkeit in den sprachlichen Fächern sollten breitgefächerte Unterstützungsangebote für Lehrkräfte geschaffen werden. Mehrsprachigkeitsdidaktik sollte Bestandteil der Lehramtsstudiengänge aller

sprachlicher Fächer werden, so dass vermittelt wird, mit welchen Zielsetzungen, bei welchen Unterrichtsthemen und mit welcher Methodik Lehrkräfte die Multilingualität ihrer Schülerinnen und Schüler so einbeziehen können, dass Synergieeffekte entstehen. Gleichzeitig müssen mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente in Lehrwerken sprachlicher Fächer zahlreicher und qualitativ hochwertiger werden. Es sollten alle sprachlichen Ebenen einbezogen werden anstatt einen Fokus auf die Lexik zu legen. Außerdem sollten nicht nur Schulsprachen, sondern auch Herkunftssprachen berücksichtigt werden. Neben der Einbeziehung von Sprachvergleichen müsste auch dem Bereich der Sprachlernerfahrungen der Schülerinnen und Schüler mehr Beachtung zukommen, damit auch Lernstrategien immer mehr und sicherer von ihnen angewandt werden und somit die Lernerautonomie gestärkt wird. In den Lehrwerken müsste somit ein mehrsprachendidaktisches Konzept erkennbar werden. Um die Entwicklung solcher mehrsprachigkeitsdidaktischen Konzepte auf fundierte wissenschaftliche Erkenntnisse stützen zu können, sollte die Erforschung der Wirkweisen mehrsprachigkeitsdidaktischer Elemente im Sprachunterricht weiter vorangetrieben werden.

8. FRAGEBÖGEN UND AUSWERTUNG DER BEFRAGUNGEN DURCH GRAFIKEN

Interviews mit ProbandInnen

Es wurde ein Online Fragebogen an die ProbandInnen geschickt, nachdem die Gespräche in Bezug auf die einzelnen Lebensläufe bzw. genaueren Daten zu den Personen abgeschlossen wurden. Der Begriff des Bilingualismus wurde im Fragebogen als „Sprachmischen“ bezeichnet und stellte als Determination keine Probleme für die ProbandInnen dar.

Die hierzu verwendeten Plattformen sind Google drive, Messenger und die SoSci Survey GmbH, welche Onlinebefragungen zulässt und auch dafür konzipiert wurde, um wissenschaftliche Ergebnisse für Forschungen liefern und auswerten zu können. Mit dieser Plattform sind einfache Fragebögen schnell erstellt, und wer maximale Flexibilität benötigt, dem stehen alle Möglichkeiten der Programmierung offen.

Der Fragebogen ist im Anhang ersichtlich, in diesem Kapitel hingegen sollen nur die Fragen als Überschriften sichtbar sein, um eine bessere Übersicht zu schaffen. Aus demselben Grund sollen auch die Fragebögen der einzelnen ProbandInnen nach der Reihe abgehandelt werden, um keine Verwirrungen bzw. Verwechslungen hervorzurufen.

Die ersten zwei Fragen bezüglich des Geschlechts und des Alters werden in diesem Kapitel ausgelassen, da sie bereits in der Beschreibung der ProbandInnen Platz finden.

Fragebogen 1

Interview ProbandIn A

- **Wie könnten Sie den Begriff Kultur definieren?**

ProbandIn A hält es für wichtig, dass das Wort "Kultur" im Plural verwendet wird, spricht man also von "den Kulturen" oder "Kulturkreisen", grenzt man die Traditionen, Denkweisen und Gebräuche innerhalb eines Gebietes sowie dessen Gesellschaftsstruktur, Politik, Geschichte, Architektur, Kunst und Literatur, Musik, Küche oder Freizeitangebote von denen anderer Regionen oder Nationen ab. Auf die Kultur ihrer Region oder ihres Landes sind viele Menschen stolz - sie erinnert an die Geschichte ihrer "Vorfahren" und schafft ein Zusammengehörigkeitsgefühl. Nicht wenige Menschen möchten sich dadurch von anderen Völkern und Staaten unterscheiden und sich ihrer Heimat zugehörig fühlen, die sie als etwas Besonderes ansehen. Man kann eine Kultur auch länderübergreifend verstehen und spricht dann zum Beispiel von der "europäischen Kultur" - damit betont man dann die Gemeinsamkeiten der Lebensweise, Traditionen und geschichtlichen Einflüsse in mehreren Ländern.

- **Spielt die Kultur eine zwangsläufige Rolle beim Erwerb einer anderen Fremdsprache? Wenn ja wie? Und was ist die beste Handhabe über eine fremde Kultur kennenzulernen?**

Die sozialen und kulturellen Regeln der Gesellschaften lernen wir vor allem durch Kommunikation. Unsere Art, eine Bitte zu formulieren oder nach dem Weg zu fragen, ist stark von unserer Kultur geprägt. Sprachliche und kulturelle Unterschiede liegen deshalb dicht beieinander.

Ich selber spreche kein Spanisch. Habe ich trotzdem eine Chance, Spanien und die Spanier richtig zu verstehen?

- **Welche sind die besten Vorgehensweisen zur Vermittlung mehrsprachigen Lernens?**

Die neue Normalität: mehrsprachige Klassen

- + unterschiedliche Muttersprache
- + unterschiedliche Deutschkenntnisse
- + unterschiedliche Herkunftskulturen
- + unterschiedliche Religionen

- = **Die Welt im Klassenzimmer**

- **Welche kulturelle Identität schreibst du dir selber mehr zu?**

Die Antwort der Probandin A, lautete hier „*Arabisch*“. Es wird davon ausgegangen, dass nicht nur diese Probandin „*Arabisch*“ als kulturelle Identität angeben wird, sondern auch die anderen Geschwister genauso. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die ProbandInnen durchwegs mit dem arabischen Kulturgut aufgewachsen sind, nicht nur im sprachlichen Bereich, sondern auch im häuslichen Umfeld. (Musik, Fernsehen, Feste, Traditionen, etc.)

- **Wie stark identifizierst du dich mit folgenden Sprachen?**

Die Antwortmöglichkeiten waren hier selbstverständlich „*Arabisch*“ und

„Deutsch“. Auf einer Skala von „sehr wenig“ bis „sehr stark“, wies Probandin A beiden Sprachen den gleichen Identifikationswert zu, indem sie beide Antwortmöglichkeiten mit „sehr stark“ markierte.

- **In welcher Sprache fühlst du dich wohler, wenn du sie sprichst?**

Hier antwortete Probandin A mit „*Deutsch*“. Genauere Erläuterungen dazu bringt die nächste Frage.

- **Wieso fühlst du dich in der gewählten Sprache wohler?**

Probandin A schreibt hier im Freitext Feld „*Größeres Vokabular, bessere Ausdrucksfähigkeit, höhere Sprachsicherheit im Allgemeinen*“. Sie sieht hier ihre sprachlichen Kompetenzen eindeutig im Deutschen liegen, obwohl sie als einzige ihrer Geschwister die ersten drei Lebensjahre in Syrien verbracht hat. Liegt vermutlich an ihrer längerfristigen schulischen und akademischen Laufbahn, die ein anderes, höheres sprachliches Level abverlangt haben und auch hier zu besserer Sprachkompetenz geführt haben.

- **Welche Gründe, glaubst du, könnte es dafür geben, dass du zum Sprachenmischen neigst?**

„Oft unterbewusste Handlung, da wir mit zunehmenden Alter zuhause immer mehr gemischt haben. Man weiß, dass einen das Gegenüber versteht und man wechselt, um die Flüssigkeit des Gespräches aufrecht zu erhalten. Es fühlt sich unter Geschwistern am Natürlichsten an, zu mischen. Rein Deutsch sprechen fühlt sich sehr unnatürlich an, während rein Arabaisch sprechen etwas naheliegender ist. Die Intensität des Mischens hängt allgemein stark vom Kontext und der damit verbundenen Terminologie ab und auch vom Gesprächspartner.“

- **Fallen dir bestimmte Situationen oder Themen ein, bei denen du mehr zum Sprachenmischen neigst?**

„*Alltägliche Situationen unter Geschwistern und Freunden bzw. Bekannten,*

vorausgesetzt alle GesprächsteilnehmerInnen verstehen beide Sprachen. Auch jede Art von Thema, welches keiner Fachthermini bedarf.“

Probandin A impliziert hiermit, dass sie aus subjektiver Empfindung bzw. Erfahrung heraus, in Alltäglichen Gesprächen zum vermehrten Code-Switching neigt. Die Alltagsgespräche wurden ebenfalls als ein „Thema“ dieser Arbeit klassifiziert, anhand dessen das Code-Switching beobachtet wurde.

- **In welchen Situationen, zu welchen Themen, neigst du eher dazu, Arabisch zu verwenden?**



Abbildung 11: Sprachenwahl Arabisch

Hier ist erkennbar, dass alle eher emotional behafteten Gesprächsthemen verstärkt in arabischer Sprache diskutiert werden. Auch wenn emotionale Gespräche hier zwar nicht direkt angekreuzt wurden, dennoch zählen die anderen markierten Themen zu den Emotionen. Vor allem, wenn es sich um Gespräche mit den Familienmitgliedern handelt. Auch Erinnerungswiedergaben oder Musik bzw. Witze werden auf Arabisch erzählt. Dies liegt vermutlich wiederum dem kulturellen Hintergrund und der verstärkten arabischen Identifikation zugrunde.

- **In welchen Situationen, zu welchen Themen, neigst du eher dazu, Deutsch zu verwenden?**

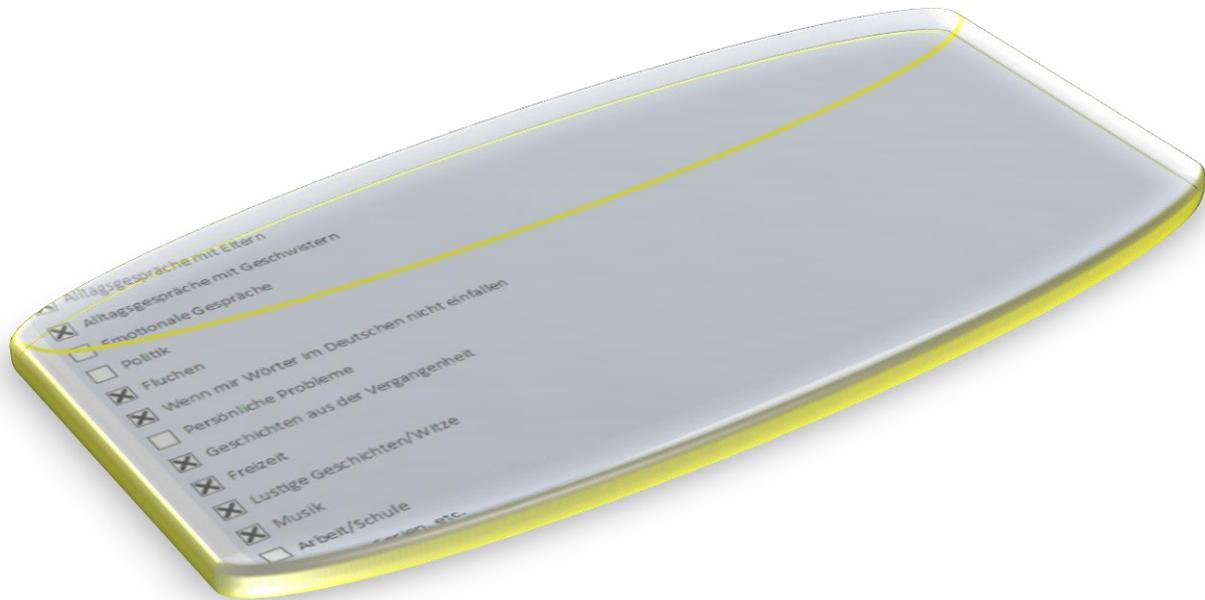


Abbildung 12: Sprachenwahl Deutsch

Während es in der Frage um die Deutsche Sprache geht, hat Probandin A nahe zu alle Themen angekreuzt. Aus dem kann abgeleitet werden, dass durchwegs die dominantere Sprache ist und auch im Alltag zu vermehrter Nutzung neigt.

- **Glaubst du, mischst du deine Sprachen mehr in schriftlichen oder in mündlichen Gesprächssituationen?**

Hier wurde gewählt „*mündlich (face-to face Kommunikation)*“.

- **Welche Sprache dominiert bei dir? Bzw. für wie dominant würdest du die beiden Sprachen einschätzen?**

Hier wurde eine Skala von Null bis Vier geboten, wobei 0 „wenig dominant“ beschreibt und 4 „sehr dominant“. Person A markierte Arabisch mit einer Drei und Deutsch mit einer Vier, also als sehr dominant. Wie erwähnt, liegt das vermutlich

daran, dass sie im Alltag dennoch Deutsch primär gebraucht, auch durch das Zusammenleben mit einem österreichisch stämmigen Partner. Dies wird auch damit belegt, dass bei der vorherigen Frage überwiegend alle Gesprächsthemen und Situationen mit Deutsch angekreuzt hat.

Interview ProbandIn B

○ **Wie könnten Sie den Begriff Kultur definieren?**

ProbandIn B glaubt, dass im Alltag das Wort "Kultur" in so unterschiedlichen Bedeutungen und Kontexten verwendet wird, dass es zu einer Bedeutungserweiterung bis hin zu einer Sinnentleerung gekommen ist. Letzteres zeigt sich schon daran, dass "Kultur" zu einem idiomatischen Bestandteil zahlloser Komposita geworden ist – wie Alltagskultur, Diskussionskultur, Esskultur, Fankultur, Firmenkultur, Fußballkultur, Populärkultur, Subkultur und vieler weiterer Zusammensetzungen (z.B. Kulturlandschaft, Kulturtechniken, politische Kultur).

○ **Spielt die Kultur eine zwangsläufige Rolle beim Erwerb einer anderen Fremdsprache? Wenn ja wie? Und was ist die beste Handhabung über eine fremde Kultur kennenzulernen?**

Sprache und Kultur sind also eng verwoben und aus diesem didaktischen Blickwinkel ist heute die Vermittlung von Kultur in einem interkulturellen DaF-Unterricht nicht mehr weg zu denken und hierbei möchte ich Krumm zitieren: “ Fremdsprachen lernen heißt: Zugang zu einer anderen Kultur suchen“. (KRUMM, H,J, 1994: 13)

Spracherwerb impliziert die Entdeckung, bzw. die Anerkennung des Anderen, dessen Kultur, Sprache und Traditionen unterschiedlich sind.

○ **Welche sind die besten Vorgehensweisen zur Vermittlung mehrsprachigen Lernens?**

- ✚ dialogische, mehrseitige Kommunikation kontextgebunden
- ✚ wechselnde Themen

- **Welche kulturelle Identität schreibst du dir selber mehr zu?**

Probandin B gibt ebenso wie ihre Geschwister, „Arabisch“ als Identität an, die sie sich selbst zuschreibt.

- **Wie stark identifizierst du dich mit folgenden Sprachen?**

Auf einer Skala von „sehr wenig“ bis „sehr stark“, wies Probandin B der Deutschen Sprache „stark“ zu und der Arabischen Sprache „sehr stark“ zu. Auch ihr Bruder trifft dieselben Zuordnungen, wodurch sich diese zwei Personen zu ihren Geschwistern A und B unterscheiden. Der Arabischen Sprache wird ein höherer Identifikationswert zugeschrieben, als der Deutschen.

- **Merkst du es selbst, wenn du die zwei Sprachen in einer Konversation mischst?**

Hier beantwortet sie die Frage, trotz mehrerer Auswahlmöglichkeiten mit „*Geschieht eher unbewusst.*“

Eine Konkretisierung findet hierbei jedoch nicht statt, da sie sich scheinbar ihres Code-Switchings im Alltäglichen nicht bewusst ist.

- **In welcher Sprache fühlst du dich wohler, wenn du sie sprichst?**

Hier antwortete Probandin B mit „*Arabisch*“.

- **Wieso fühlst du dich in der gewählten Sprache wohler?**

Keine Angabe

- **Welche Gründe, glaubst du, könnte es dafür geben, dass du zum Sprachenmischen neigst?**

Keine Angabe

- **Fallen dir bestimmte Situationen oder Themen ein, bei denen du mehr zum Sprachenmischen neigst?**
-

Hier schreibt Probandin B nur: „*Beim Berichten von Ereignissen.*“

- **In welchen Situationen, zu welchen Themen, neigst du eher dazu, Arabisch zu verwenden?**



Abbildung 13: Sprachenwahl Arabisch

Bei Probandin B kann man eindeutig emotional behaftete, familiäre und subjektive Gesprächsthemen bzw. Situationen, als dominierend für die Sprachenwahl des Kroatischen ansehen.

- **In welchen Situationen, zu welchen Themen, neigst du eher dazu, Deutsch zu verwenden?**

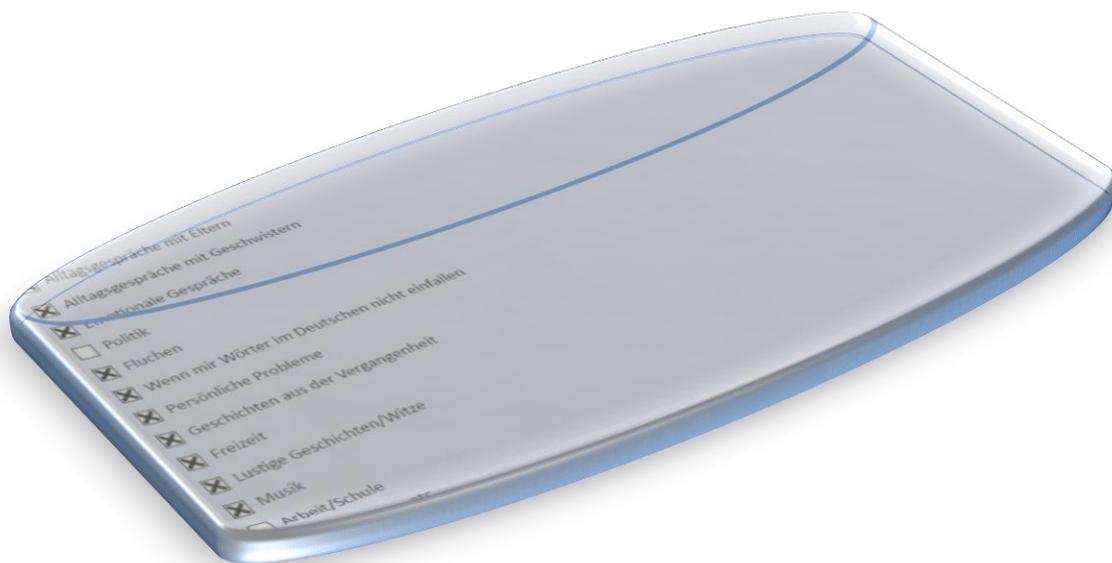


Abbildung 14: Sprachenwahl Deutsch

Hier zeigt Probandin B nur sehr rare Themen bei der Sprachenwahl des Deutschen auf. Diese können eher auf das österreichische Umfeld bezogen werden.

- **In welchen Situationen, zu welchen Themen, neigst du eher dazu, Deutsch zu verwenden?**

Hier zeigt Probandin B nur sehr rare Themen bei der Sprachenwahl des Deutschen auf. Diese können eher auf das österreichische Umfeld bezogen werden.

- **Glaubst du, mischst du deine Sprachen mehr in schriftlichen oder in mündlichen Gesprächssituationen?**

Hier wurde gewählt „*mündlich (face-to face Kommunikation)*“

- **Welche Sprache dominiert bei dir? Bzw. für wie dominant würdest du die beiden Sprachen einschätzen?**
-

Hier wurde eine Skala von Null bis Vier geboten, wobei 0 „wenig dominant“ beschreibt und 4 „sehr dominant“. Person B markierte die arabische Sprache als sehr dominant mit einer Vier und die Deutsche Sprache mit einer Zwei.

Dies liegt vermutlich daran, dass Probandin B größtenteils nur Freunde in Syrien aufweist und auch täglich mit ihnen in Kontakt steht. Von allen Geschwistern, hält sie sich auch die meiste Zeit zu Hause auf, wodurch sie mit den Eltern primär Arabisch spricht. Auch durch einen langjährigen Partner in Syrien, wurde ihre Kompetenz diesbezüglich stark verbessert und daher sieht sie im Arabischen vermutlich ihre Stärken bzw. auch die Dominanz der Sprache, die daraus resultiert.

AUSWERTUNG DER ERSTEN BEFRAGUNG

Die einzelnen Generationen vermögen über „ihre“ Sprache kulturelle Eigenständigkeiten zu transportieren und am Leben zu erhalten, darüber hinaus ist die Sprache das System, in dem sich der Einzelne ausdrücken kann, und das die Zugehörigkeit zu einer Gruppe demonstriert.⁴¹²

Wie Herzeg hier beschreibt, ist der menschliche Spracherwerb überaus wichtig, um die Identität eines jeden Menschen zu konstruieren. Durch die Sprache des subjektiven Umfeldes, nimmt man auch zu einem gewissen Teil die Kultur bzw. das Bewusstsein dieser Gesellschaft auf.

Menschen mit Migrationshintergrund haben hier daher besondere Schwierigkeiten, da sie sich sowohl den Bedingungen der Umwelt ständig anpassen müssen, als auch sich in diese Kultur zu integrieren und dabei dennoch die eigene Herkunft nicht zu verlieren.

Die beiden Sprachen, die die multilingualen SprecherInnen aufweisen, sind enorm wichtig für die Identifikation bzw. auch Beziehung zwischen den beiden Kulturen. Oder wie Putzer beschreibt, sei es ein wichtiges Instrument dafür, die Gemeinschaften zu bilden bzw. auch zu zeigen, dass man dazugehört, oder auch eben die Möglichkeit des Ausgrenzens hat.

Durch den Erwerb einer zweiten Sprache werden auch die kulturellen Werte dieser Gesellschaft mitgelernt und beeinflussen somit auch die Identität der Bilingualen. Dadurch haben viele MigrantInnen auch eine sogenannte „Doppelidentität“, die aber in keiner Weise Diskrepanzen mit der Erstsprachebedingten Kultur aufweist.

Gugenberger beschreibt, dass sich die Individuen durch ihre mehrseitige Zugehörigkeit definieren können und sich auch in beiden Kulturen beheimatet fühlen. Sie bezeichnet das Code-Switching auch als eine Art Ausdruck, um ihre doppel-

⁴¹² HERCZEG (2006), S. 165

seitige Identität ausdrücken zu können bzw. um idealerweise einen Kompromiss aus beiden zu schaffen.⁴¹³

Wie in dem Interview mit den Geschwistern beobachtet werden konnte, weisen alle Geschwister gemein ihrer Identität eindeutig „Arabisch“ zu, wobei sie sich jedoch in der Bewertung und in der Dominanz ihrer Sprachenwahl unterscheiden. Probandin A weist dem Arabischen und dem Deutschen die gleiche Bedeutung zu, bzw. identifiziert sich mit beiden Sprachen gleich stark. Probandin B weist der arabischen Sprache jedoch einen höheren Identifikationswert zu, als dem Deutschen. Weshalb die beiden älteren Geschwister die deutsche Sprache als gleichwertig ansehen, kann nur interpretiert werden. Eventuell aufgrund ihrer akademischen Laufbahn, ihrer überwiegend deutschen Freunde, ihrer deutschen Partner und auch der Erkenntnis, dass die Deutsche Sprache durch den Umstand der Bildungssprache durchwegs dominiert und kompetenter gesprochen werden kann.

Die beiden jüngeren Geschwister neigen dazu, dem Arabischen einen höheren Wert in der Identifikation zuzuschreiben und auch bei der Frage der Dominanz, wurde Arabisch vor das Deutsche gestellt. Weshalb dies so angegeben wurde, kann aus jetziger Sicht ebenso nur gemutmaßt werden. Verglichen mit den älteren Geschwistern, hat Person B sich durch den Freundeskreis stärker mit diesem kulturellen Kreis identifiziert..

Bei den Themenbereichen lässt sich zusammenfassend sagen, dass fast alle Geschwister die eher familiär, emotional und subjektiv behafteten Themen der arabischen Sprache zugewiesen haben. Aus diesem Fragebogen heraus und aufgrund der vorliegenden Analysen, lässt sich ein Ausblick für eine Fortführung dieser Arbeit schaffen, indem man sich mit folgenden Fragestellungen konfrontiert:

- Haben konkrete Themenbereiche eine höhere Tendenz zu einer bestimmten Sprache bei Bilingualen?

⁴¹³ GUGENBERGER (2003), S. 37.

- Wie ausschlaggebend ist das soziale Umfeld einer/s Bilingualen in seiner Identitätsentwicklung und die den dadurch resultierenden Sprachgebrauch bzw. Sprachidentifikation?

„Sprache bzw. das Sprechen ist der grundlegende Modus der Identitätskonstruktion, der sämtliche Identitätsaspekte konstituiert.“⁴¹⁴

⁴¹⁴ KRESIC (2006), S. 223.

Fragebogen 2

„Fragebogen zur Erhebung der sprachlichen Situation der zweisprachig aufwachsenden arabischen Schulkinder“.

Liebe Studierenden,

Im Rahmen meiner Doktorarbeit im Fachbereich „Linguistik und Kontrastivlinguistik“ an der Deutschabteilung in Oran (Algerien)

Bitte ich Sie, mir diesen Fragebogen auszufüllen, der als wichtiger Teil meiner wissenschaftlichen Untersuchung gilt. Ihre Hilfe ist für mich von großer Nützlichkeit. Vielen Dank im Voraus!

Alter in Jahren: _____ **Geschlecht:** m w

1. Bist du in Deutschland geboren?

Ja Nein

Wenn nein, seit wann lebst du in Deutschland? _____

2. Hast du vor der Schule den Kindergarten besucht?

Ja Nein

3. Welche Sprache hast du zuerst gelernt?

deutsch arabisch eine andere

4. Wann hast du die zweite Sprache gelernt?

gleichzeitig später

Wenn später, wie alt warst du ungefähr? Alter in Jahren: _____

5. Von wem hast du am meisten Deutsch sprechen und verstehen gelernt?

- Kindergarten/Schule durch ältere Geschwister Fernsehen
 von den Eltern durch dt. Freunde sonstige

6. Welche Sprache sprichst du zuhause am meisten?

- deutsch arabisch eine andere

7. In welcher Sprache sprichst du mit deinem Vater?

- deutsch arabisch arabisch und deutsch
 eine andere

8. In welcher Sprache spricht dein Vater mit dir?

- deutsch arabisch arabisch und deutsch
 eine andere

Wenn er arabisch und deutsch spricht, mischt er beide Sprachen z.B. in einem Satz?

Ja Nein

Wenn ja, kannst du ein Beispiel nennen?

9. In welcher Sprache sprichst du mit deiner Mutter?

- deutsch arabisch arabisch und deutsch
 eine andere

10. In welcher Sprache spricht deine Mutter mit dir?

- deutsch arabisch arabisch und deutsch
 eine andere

Wenn sie arabisch und deutsch spricht, mischt sie beide Sprachen z. B. in einem Satz?

Ja Nein

Wenn ja, kannst du ein Beispiel nennen?

11. Welche Sprache sprechen deine Eltern miteinander?

- deutsch arabisch arabisch und deutsch
 eine andere

12. Welche Sprache wird gesprochen, wenn die ganze Familie zuhause ist?

- deutsch arabisch arabisch und deutsch
 eine andere

13. Mischst du beim Sprechen arabisch und deutsch, wenn dir z.B. ein Wort in der einen Sprache nicht einfällt?

Ja Nein

Wenn ja, kannst du ein Beispiel nennen?

14. Welche Sprache sprichst du lieber?

- deutsch arabisch eine andere

15. Welche Sprache sprichst du besser?

deutsch arabisch eine andere

16. Wie viele deutsche Bücher hast du zuhause?

keine weniger als 10 mehr als 10 mehr als 20
 mehr als 30

17. Was liest du zuhause für deutsche Bücher, abgesehen von Schulbüchern?

keine
 Geschichten, Jugendbücher
 Sachbücher, z.B. über Pferde, Autos, Technik
 Comics
 Zeitschriften

18. Wie viele arabische Bücher hast du zuhause?

keine weniger als 10 mehr als 10 mehr als 20
 mehr als 30

19. Was liest du zuhause für arabische Bücher, abgesehen von Büchern der arabischen Schule?

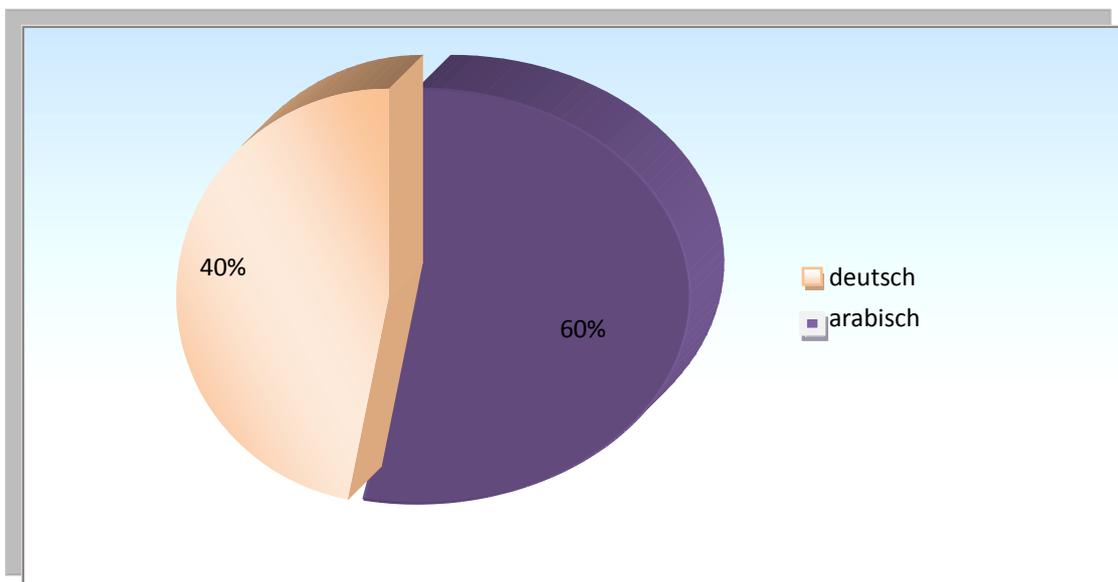
keine
 Geschichten
 Sachbücher, z.B. über Pferde, Autos, Technik
 Comics
 Zeitschriften

Vielen Dank für die Beantwortung meiner Fragen.

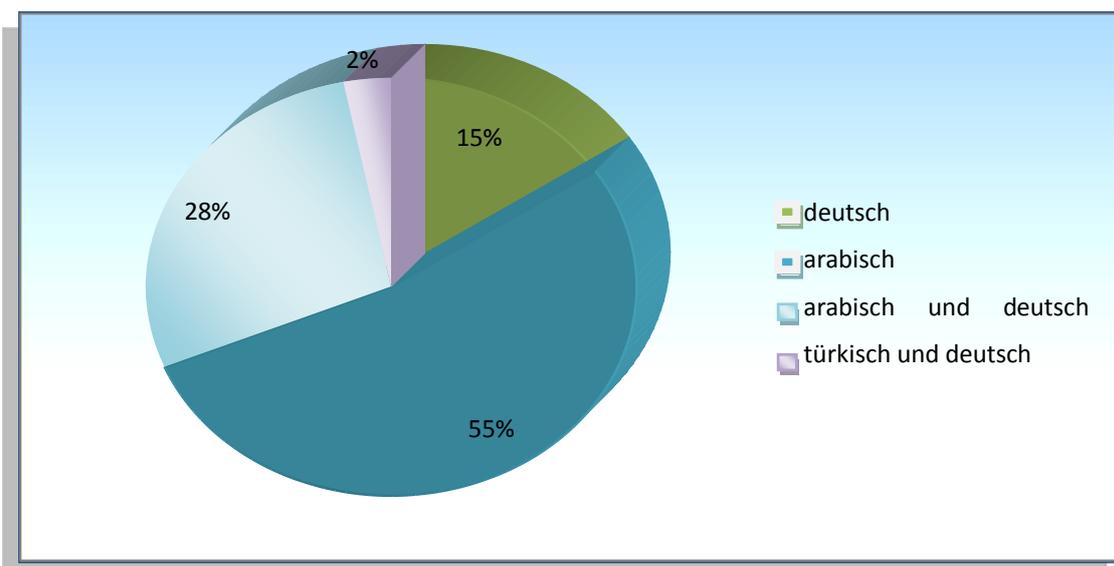
AUSWERTUNG DER ZWEITEN BEFRAGUNG DURCH GRAFIKEN

Die Fragebögen sind im Anhang dieser Arbeit beigefügt. Im folgenden Teil werden die Antworten der wichtigsten Fragen, die einen direkten Bezug zum Thema haben analysiert. Es wird die Ergebnisse dieser Befragung durch Grafiken dargestellt.

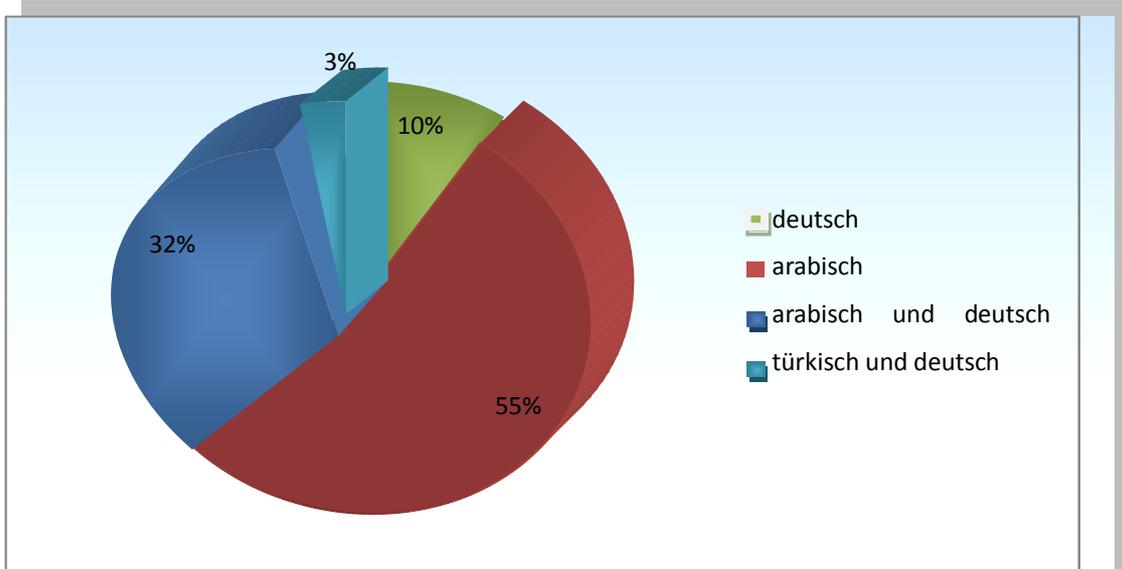
I. Grafik : DOMINANTE SPRACHE DES KINDES ZUHAUSE



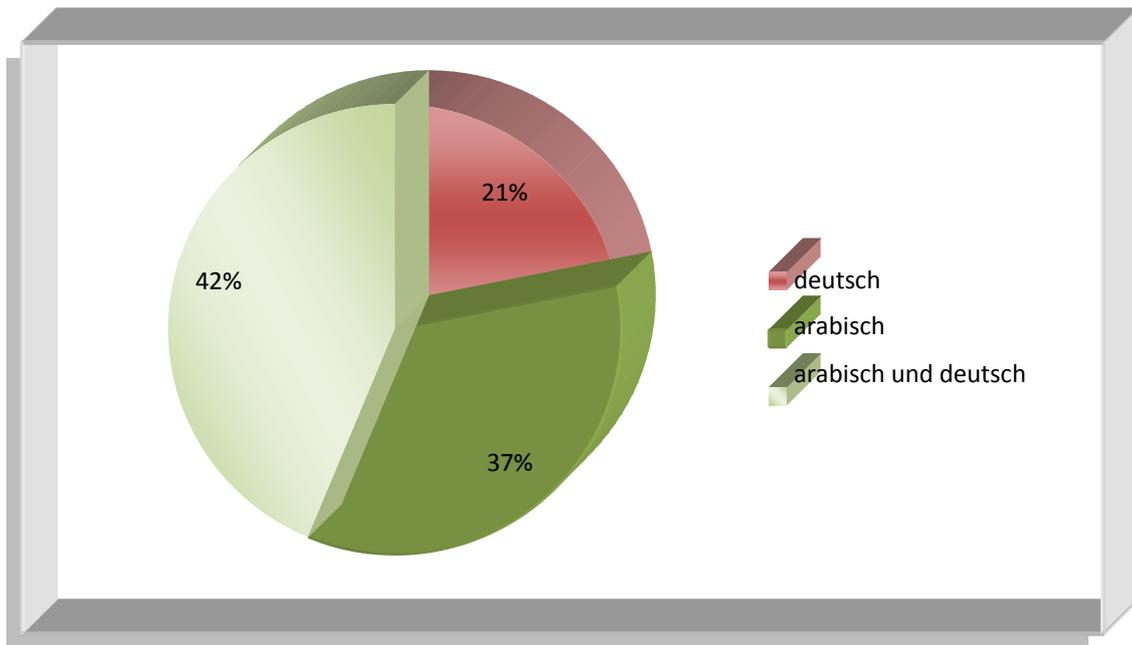
II. Grafik :KOMMUNIKATION DES KINDES MIT DEM VATER



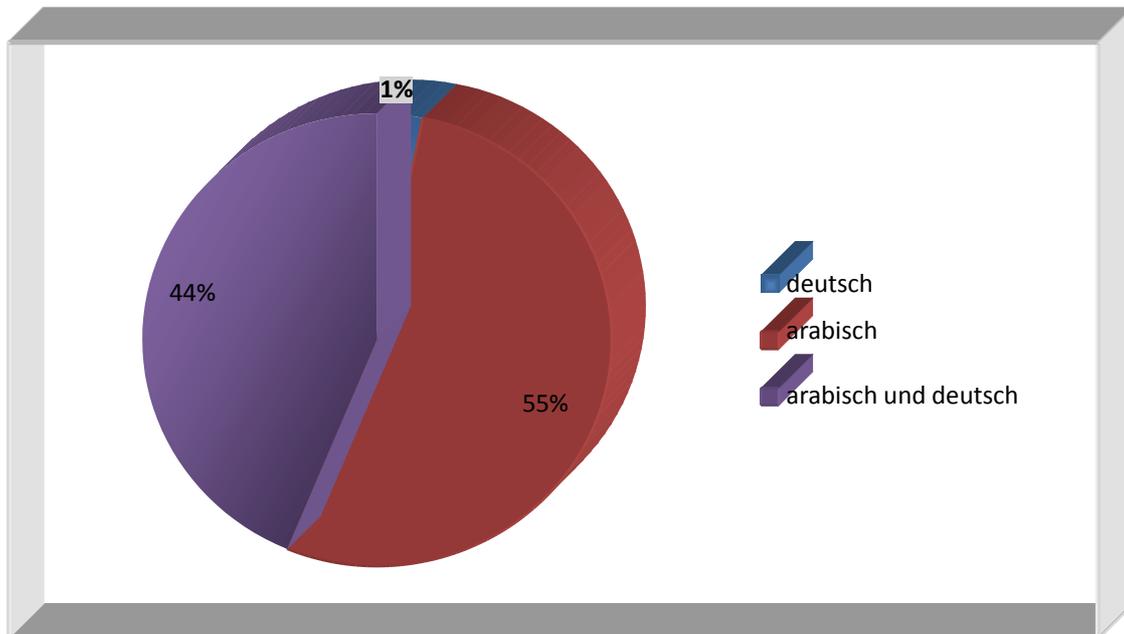
III. Grafik :KOMMUNIKATION DES VATERS MIT DEM KIND



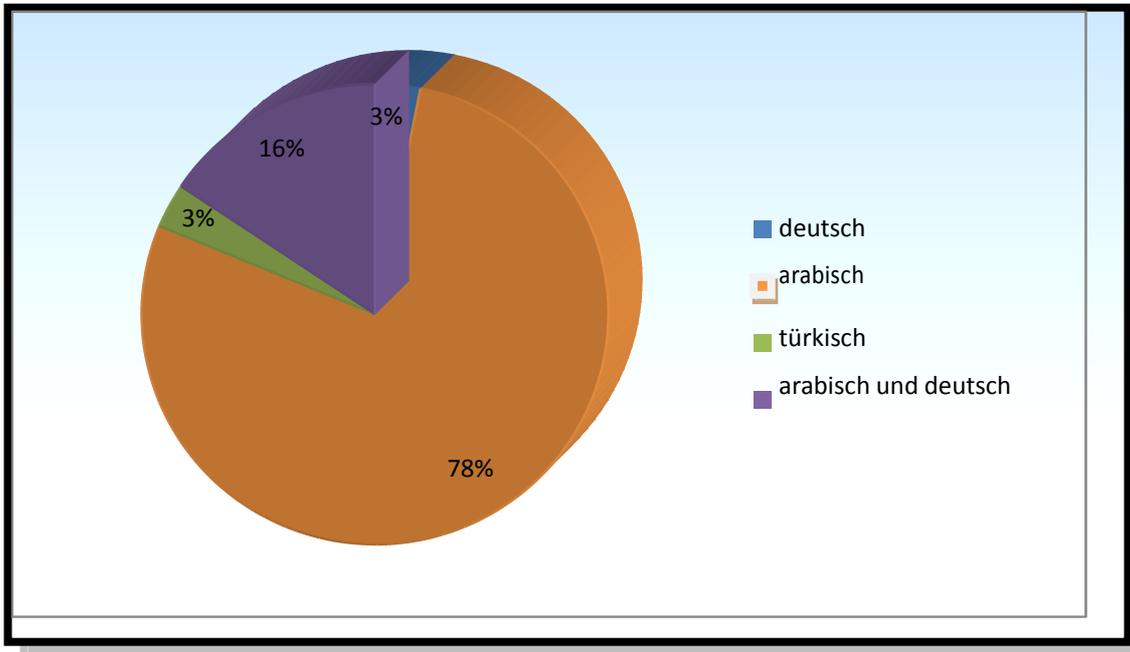
IV. Grafik :KOMMUNIKATION DES KINDES MIT DER MUTTER



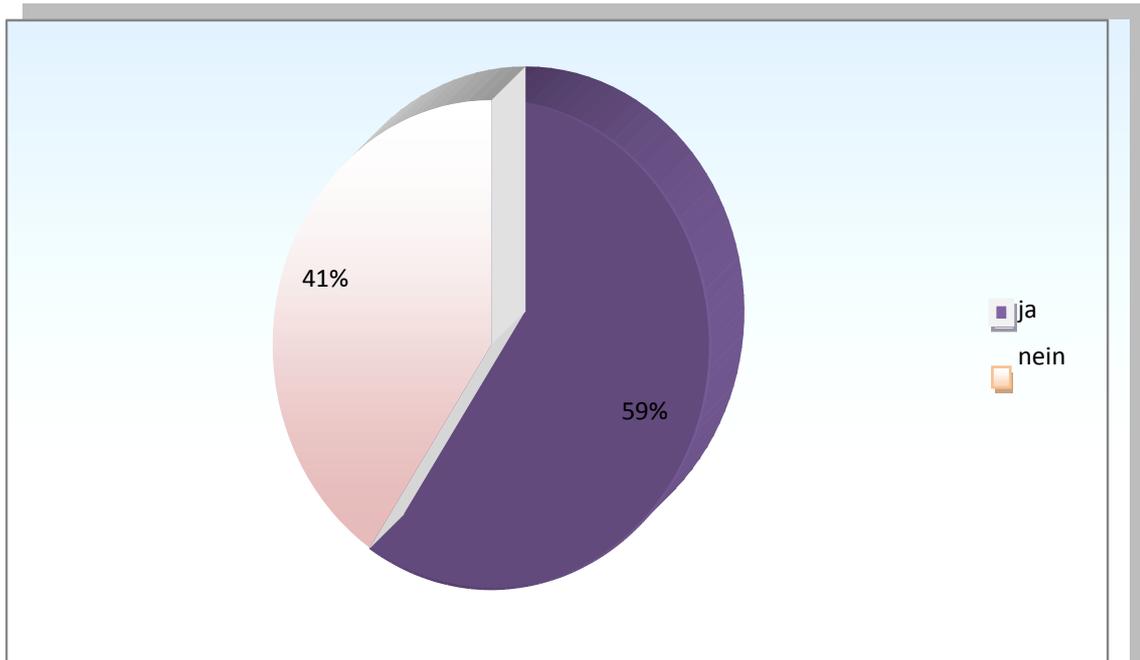
V. Grafik :KOMMUNIKATION DER MUTTER MIT DEM KIND



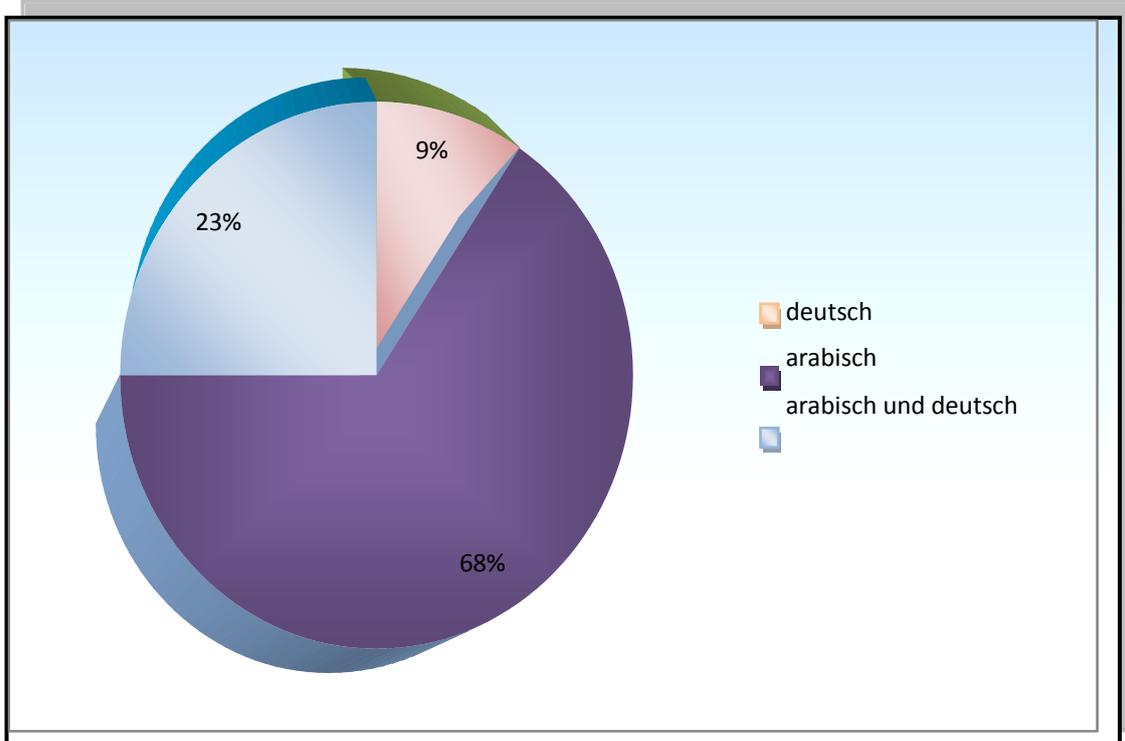
VI. Grafik : KOMMUNIKATION DER ELTERN UNTEREINANDER



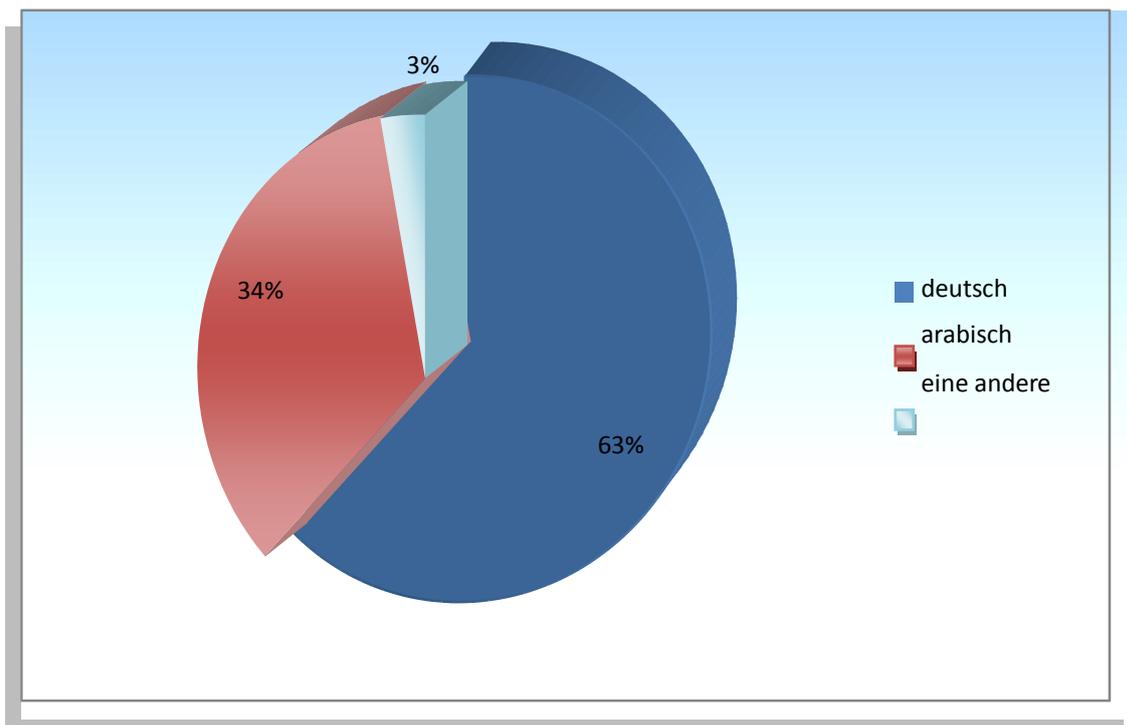
VII. Grafik : CODE-SWITCHING IN DER SPRACHE DES KINDES



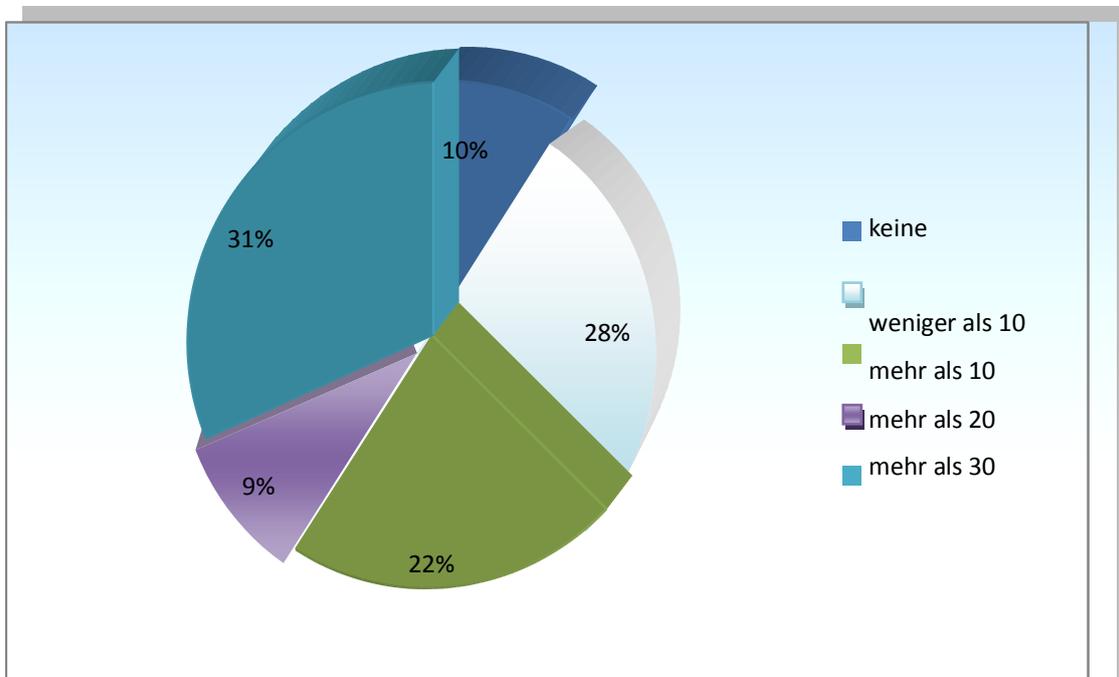
VIII. Grafik :KOMMUNIKATION INNERHALB DER FAMILIE



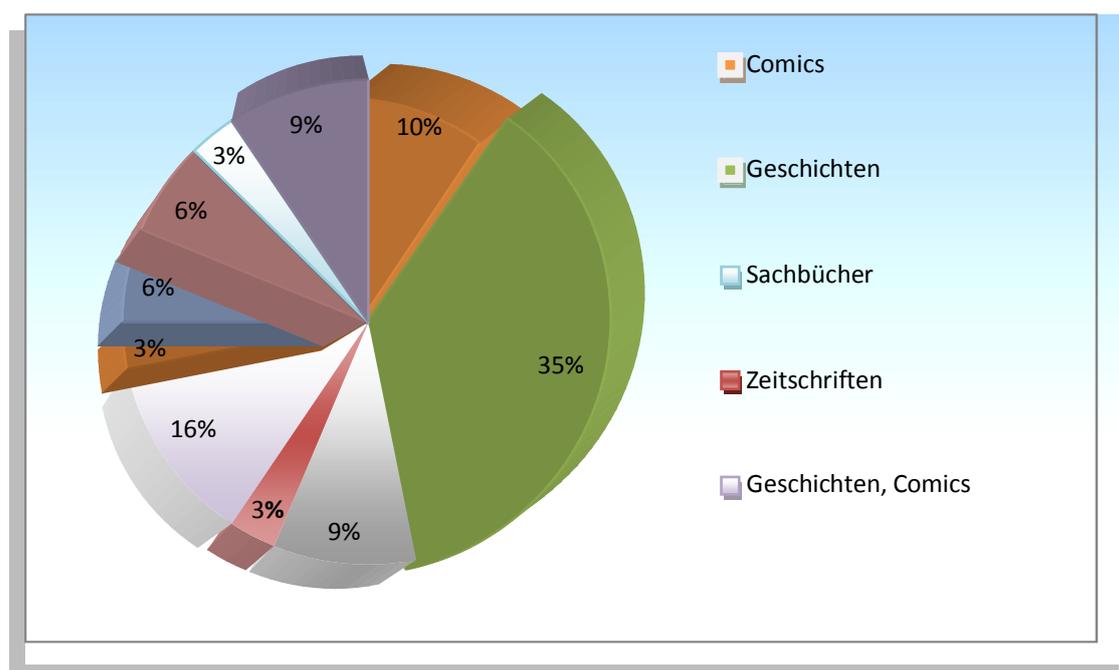
IX. Grafik : SPRACHPRÄFERENZ



X. Grafik : BESITZ DEUTSCHER BÜCHER



XI. Grafik : FAVORISIERTES DEUTSCHES LESEMATERIAL



9. AUSWERTUNG DER UNTERSUCHUNG UND ZUSAMMENFASSUNG

Die Bilingualität an sich ist nicht das Problem, da sich durchaus kognitive Vorteile bei bilingual aufwachsenden Kindern ergeben. Vielmehr ist der Umgang mit der Bilingualität als problematisch anzusehen, da die deutsche Sprache zuhause nicht oder nur kaum gebraucht wird bzw. die Schüler und Schülerinnen durch den ständigen Sprachwechsel der Eltern geprägt werden. Es ist bemerkenswert, dass die arabische Sprache die dominante Sprache zuhause ist, was 60% der Schüler und Schülerinnen angegeben haben. Somit kann sich das Deutsche außerschulisch kaum entfalten, was die vorliegenden Mängel dieser Untersuchung bestätigt haben. Ferner ist hervorzuheben, dass nicht nur der mangelnde Gebrauch des Deutschen zu Fehlern im schriftlichen Sprachgebrauch führt, sondern ebenfalls ein mangelnder Input eine große Rolle spielt. Die Schüler und Schülerinnen hören die deutsche Sprache in ihrer familiären Umgebung viel zu wenig, was sich unter anderem ebenfalls negativ auf den Schriftspracherwerb auswirkt.

Somit erweist sich die Verwendung der deutschen Sprache in der familiären Umgebung nicht als negativ, da das Sprachwahlverhalten der Eltern (CS) die Entwicklung der Zweisprachigkeit nicht gefährdet und sich nicht auf die Schreibkompetenz im Deutschen auswirkt.

Sicherlich projiziert sich das Sprachwahlverhalten der Eltern auf das Kind, da 81% der Schüler und Schülerinnen angegeben haben, beide Sprachen zu mischen. Somit erwirbt das Kind laut erstem Grundsatz durch Interaktion die Kommunikationsmittel seiner Bezugsperson, so dass der dringende Appell an die Eltern gerichtet ist, konsequent in einer Sprache mit dem Kind zu kommunizieren. Wenn die Möglichkeit gegeben ist, dass ein Elternteil konsequent Deutsch und der andere konsequent Arabisch mit dem Kind spricht, so kann durch dieses Prinzip des funktionalen Sprachgebrauchs durchaus eine optimale Zweisprachigkeit erreicht werden, da die Ergebnisse dieser Untersuchung gezeigt haben, dass sich der Gebrauch der deutschen Sprache zuhause positiv auf die Schreibkompetenz im Deutschen auswirkt. Die

Interaktion prägt ferner die mündliche Sprache des Kindes, die als Basis für den weiteren Spracherwerb bzw. Wissenserwerb in der Schule gilt.

Wie bereits aufgezeigt ist, die Schreibentwicklung keinesfalls als autonomer Reifungsprozess zu betrachten, sondern steht vielmehr in Abhängigkeit zu einer externen Förderung, im Sinne eines schulischen Unterrichts. Daher sollten Lehrpersonen unbedingt angeregt werden, in ihren Klassen Erhebungen zur Schreibkompetenz durchzuführen, was wiederum erschwert ist, sofern ihnen keine praxistauglichen, standardisierten Testverfahren zur Verfügung stehen. Es kann nicht erwartet werden, dass jede Lehrperson ihr eigenes Testverfahren konzipiert, da dies zunächst mit einem großen Aufwand verbunden wäre.

Dennoch ist es relevant, dass Lehrpersonen insbesondere bei Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund gezielt auf Fehler und Ursachen eingehen, um sprachliche Mängel dauerhaft zu beseitigen.

Es ist zu betonen, dass der Schriftspracherwerb kein allein schulisch angeregter Vorgang ist⁴¹⁵ und somit eine Förderung der Schüler und Schülerinnen insbesondere durch die familiäre Umgebung zu gewährleisten ist.

Die Schwierigkeit dieser Untersuchung liegt einerseits darin, dass es um einen Vergleich zwischen zwei Sprachen geht, die unterschiedlich sind und keine linguistische Verwandtschaft zeigen: Deutsch und Arabisch.

Aus diesen schwierigen Umständen wurde zum Teil der Versuch unternommen, einige für den Sprachvergleich Deutsch-Arabisch interessante Aspekte exemplarisch herauszugreifen und näher zu erörtern. Die Forschungsergebnisse der deutschen Sprachwissenschaft wurden mit dem der arabischen Sprachwissenschaft kontrastiert.

Die Statistik beweist, dass die arabische Sprache, die zu der semitischen Sprachfamilie gehört, eine reich gegliederte Sprache von großer Bedeutungskraft ist. All das vermittelt den Schüler anhand zahlreicher Beispiele, um auseinanderzulegen, wie arabische Wörter in den deutschen Wortschatz gelangten, möglicherweise würde

⁴¹⁵ Vgl. GÜNTHER (1987: 103)

das ihnen ganz gewiss vielfältig, abwechslungsreich und verwunderlich.

Schließlich stellt die Orthografie eines der Hauptprobleme dar, was sich neben der stark phonetischen Schreibweise insbesondere durch die unbeachteten Regeln zur Groß- und Kleinschreibung ergibt. Die Schwierigkeiten sind hinsichtlich der orthografischen Prinzipien hauptsächlich in dem phonografischen und morphologischen Prinzip zu sehen, wobei diese Prinzipien neben anderen betrachteten Kriterien (Wortschatz, Nominal- und Verbalflexion, usw.) maßgeblich zur Qualität eines Textes beitragen.

Die Auswertung der Untersuchung hat aufgezeigt, dass sowohl auf lexikalischer, morphologischer als auch auf syntaktischer Ebene Defizite bei den Schülern und Schülerinnen mit arabischem Migrationshintergrund vorhanden sind.

In Hinsicht auf die Wortschatzgröße hat sich ergeben, dass bei den Schülern und Schülerinnen mit arabischem Migrationshintergrund eine verzögerte Entwicklung im Vergleich zu deutschen Kindern vorliegt.⁴¹⁶

Dadurch, dass die deutsche Sprache im familiären Umfeld eine wichtige Rolle einnimmt, verfügen die Schüler und Schülerinnen über einen größeren Wortschatz, der ferner bezüglich der Wortschatzqualität besser ist.

Bei den Schülern werden ebenfalls zahlreiche Wörter über den Grundwortschatz hinaus verwendet, dennoch orientiert sich die Wortwahl in allen Stufen stark am Grundwortschatz. Daraus ist zu schließen, dass soziale Faktoren eine entscheidende Rolle spielen, so dass die Wortschatzgröße sowie die Wortschatzqualität auch zu einem starken Maß von der Lernumgebung der Schüler und Schülerinnen abhängig sind. 19 % der Schüler und Schülerinnen haben wie bereits aufgezeigt angegeben, dass sie keine Bücher in deutscher Sprache zuhause besitzen, wobei Lesen gerade im Grundschulalter einen erheblichen Beitrag zur Erweiterung des Wortschatzes leistet.

Eine mögliche Erklärung für die Defizite könnte darin liegen, dass sich die Schüler und Schülerinnen stärker auf den Inhalt ihrer Geschichte konzentrieren und dabei die

⁴¹⁶ Vgl. APELTAUER/ GLUMPLERr (1997)

grammatischen Aspekte vernachlässigen.

Die Auswertung hat bezüglich der Wortart Verben ergeben, dass eine große Fehleranfälligkeit bei Schülern und Schülerinnen mit arabischem Migrationshintergrund besteht, was auf einen eher schlechten Entwicklungsstand hinweist, so dass hinsichtlich der Konjugation von Verben ein großer Übungsbedarf besteht. Besonders auffällig ist jedoch, dass die Verben hinsichtlich der Orthografie zahlreiche Fehler aufweisen. Bezüglich der Arten von Verben werden bevorzugt Voll- und Hilfsverben gebraucht, so dass Modal- und Kopulaverben kaum eine Rolle spielen.

Die Auswertung auf syntaktischer Ebene hat aufgezeigt, dass ebenfalls eine Fehleranfälligkeit zu verzeichnen ist. Syntaktische Fehler beziehen sich auf fehlende Satzglieder, insbesondere Prädikate. Falsche Satzgliedstellungen stellen ebenfalls ein Problem dar. Durch die Aneinanderreihung von Hauptsätzen wird oftmals die bereits früh erlernte Regel zur Kommasetzung bei Aufzählungen vernachlässigt.

Im theoretischen Teil der Arbeit ist herausgearbeitet worden, dass die Texte der Schüler und Schülerinnen mit arabischem Migrationshintergrund jedoch größtenteils Defizite aufweisen. Sie vertexten ihre Geschichte ohne die Verwendung strukturierender sprachlicher Mittel, was wiederum belegt, dass Schreibanfänger nicht über Sprache reflektieren. In allen Stufen ist die Verb-Zweit-Stellung die dominanteste, so dass größtenteils Deklarativsätze formuliert werden.

Bemerkenswert ist, dass die korrekte Aussprache ist unentbehrlich für die Verständlichkeit bei jeder Kommunikation zwischen Leuten und die phonetischen Fehler müssen vermieden werden. Die Aussprache eines Individuums ist ein wesentliches wirksames Persönlichkeitsmerkmal.

Fragebogen 3

Universität Oran 2 Mohamed Ben Ahmed

Fakultät für Fremdsprachen

Deutschabteilung

Fachbereich: Linguistik und kontrastivlinguistik

“Zur Bewertung der Wichtigkeit der Mehrsprachigkeit in interkulturellen bilingualen Kommunikation”

Im Rahmen des Projektes wurden Befragungen durchgeführt. Befragt wurden arabische StudentInnen in Deutschland.

Liebe Studierende,
hiermit darf ich Sie bitten, den Fragebogen über Studie bilingual Arabisch- Deutsch bei Migrantenfamilien aus Syrien in Deutschland auszufüllen.Im voraus danke ich Ihnen sehr für Ihre Zeit und Hilfsbereitschaft.

Angaben zur Person und Lernort

- Geschlecht:
- Alter:
- Studiengang:
- Studienjahr:

1. Was verstehen Sie unter dem Begriff Bilingualismus?

.....
.....
.....
.....

2. Nach Ihrer Meinung spielt die Mehrsprachigkeit eine führende Rolle beim Erwerb der deutschen Sprache?

.....
.....
.....
.....

....

3. Was halten Sie für einen guten Vorschlag für eine perfekte interkulturelle Kommunikation? Und was wird zu vermeiden?

.....
.....
.....
.....
.....

4. Nach Ihrer Meinung wie wird der erfolgreiche Unterricht vermittelt? Einsprachig oder Mehrsprachig?

.....
.....
.....
.....
.....

5. Spielt die Kultur eine zwangsläufige Rolle beim Erwerb einer anderen Fremdsprache? Wenn ja wie? Und was ist die beste Handhabe über eine fremde Kultur kennenzulernen?

.....
.....
.....
.....
.....

6. Welche sind die besten Vorgehensweisen zur Vermittlung mehrsprachigen Lernens?

.....
.....
.....
.....
.....

7. Was ist für Sie inspirierend, um Deutsch oder eine andere fremde Sprache



besser zu verstehen und perfektionieren?

.....
.....
.....
.....

8. Was kann Sie im Deutschunterricht vom Hocker reißen?

- Lieder
- Partnerarbeit
- Filme und Videos ansehen
- Freie Texte schreiben
- Gedichte
- Geschichte
- Witze

9. Wie würden Sie „Interkulturalität“ definieren?

- Vergleich zwischen zwei Kulturen
- Ereignis, das zwischen zwei Angehörigen unterschiedlichen Kulturen stattfinden, wenn diese Kontakte miteinander haben.
- Synthese zwischen zwei kulturell unterschiedlichen Gruppen.

10. Multikulturelle Gesellschaft heißt:

- Dass Angehörige verschiedener Kulturen neben einander leben
- Dass Angehörige verschiedener Kulturen eine gemeinsame „Leitkultur“ befolgen.
- Dass man seine eigene Identität aufgibt und die Verhältnisse des Aufenthaltslandes übernimmt

11. Ihrer Meinung nach, spielt der Deutschkurs in verschiedenen Sprachkursen eine wichtige Rolle zur Vermittlung der deutschen Kultur an die ausländischen Studierenden.

- Ja
- Nein

Grund:

- Sprachkompetenz verbessern
- Kultur entdecken.....
- Freies Sprechen, Selbstbewusst beim Lernen.....

12. Was sind, Ihrer Meinung nach, die häufigsten Probleme von arabischen Studierenden?

- Kommunikationsproblem,
- Verständnisprobleme der Professoren.
- Sonstige



10. SCHLUSSFOLGERUNG UND AUSBLICK

Deutschland ist als Migrations und Studienland auf der ganzen Welt beliebt. Jedoch mit einem Migrationshintergrund und einer geringen Sprachfähigkeit ist es oft besonders schwer mit allen möglichen Leuten zurechtzukommen, sowie eine passende Arbeit schnellstmöglich zu finden. Minimale Sprachkompetenz und Schreibkompetenz führen sehr oft zu misslungener Kommunikation in der fremden Umgebung. Ein Jungspund könnte in Schwierigkeiten geraten, er könnte ohne Absicht an den falschen Ort oder in eine unangenehme Situation kommen. Bilingualismus und Sprachkompetenzen sind die Summe des Wissens, der kognitiven Fähigkeit, die es uns erlauben, überlegene und schnelle Handlungen auszuführen.

Bilingualismus bietet uns beruflicher wie auf persönlicher Ebene unheimliche Vorteile: Mehrere Sprachen zu beherrschen, erlaubt uns offener für Neues zu sein, fördert vielschichtiges Denken und erleichtert den Zugang zu anderen Kulturen.

Heutzutage ist gleichzeitig die Mehrsprachigkeit in beruflicher Hinsicht in vielen Tätigkeiten und Jobs unerlässlich. Die Mehrsprachigkeit ist ein wesentlicher Bestandteil, der und von anderen Bewerbern abheben kann oder uns andre Berufsfelder öffnet, besonders dann, wenn es uns ins Ausland ziehen, ermöglicht uns die Mehrsprachigkeit oder Zweisprachigkeit zahlreiche Boni, denn je nach Sprache wird es Jobs aushändigen, die perfekt auf uns zugeschnitten sind.

Es treten manchmal Integrationsprobleme, die die Chance auf einen Ausbildungsplatz vermindert. Weiterhin war die Schulbildungssystem auf den Zugang ausländischer Schüler nicht vorbereitet, deswegen fehlte es eine klare Ausrichtung zur Integration dieser Kinder. Mit diesen Beschränkungen sind die arabischen Schüler besonders aufreibend, das gewünschte Leistungsniveau und damit Erfolg im Studium zu erlangen. Manche fühlen sich sogar isoliert und frustriert.

Daher spielt die Schule für die Integration der ausländischen Schüler eine unvergleichbar wichtige Rolle. Darauf übt das Verhalten von Lehrenden und Mitschülern großen Einfluss aus. Die Lehrer können auch kulturelle Unterschiede und sprachliche Mängel der Schüler mit Migrationshintergrund wahrnehmen. Sie sollten

zudem ihre Interessen in Erwägung ziehen. Das ist nämlich eine sehr wichtige Voraussetzung, damit die Vorwärts gehen könnten. Gegenseitiger Respekt und Toleranz, Einfühlungsvermögen, das gemeinsame Interesse sowie eine flexible Interaktion sind von größerer Bedeutung. So kann man trotz geringer kultureller Kenntnisse mit fremden PartnerInnen aus fremden Kulturkreisen erfolgreich interagieren und gemeinsame Interessen aufspüren oder ausfindig machen. Nicht zuletzt werden davon auch in vielen Punkten Kostenaspekte des Studiums berührt.

Im Zuge der Globalisierung sowie der demographischen Entwicklung in Europa findet eine ‚Vereinheitlichung‘ und ein ‚engeres Zusammenrücken‘ der Länder, Kulturen und letztendlich auch der Sprachen statt. Die Bewältigung der daraus entstehenden Folgen für das Schulsystem und einer bestmöglichen Bildung unserer Kinder, verlangt nach einer intensiven Auseinandersetzung seitens der Wissenschaft sowie der Politik. Es müssen „Entwicklungsmöglichkeiten⁴¹⁷ von Schulsystemen“ gefördert werden, die „das Verständnis von unterschiedlichen kulturellen Hintergründen und das Aufwachsen mit mehreren Sprachen“ miteinbeziehen.

Der Rat der Europäischen Kommission hat 2008 ein Dokument ⁴¹⁸ vorgelegt, in dem das Problem der Benachteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund dargestellt wird und die Forderung nach einer Reform des gesamten Schulsystems erhebt: „Die Klassen und Schulen müssen sich auf eine wachsende sprachliche, kulturelle und leistungsmäßige Vielfalt einstellen. Neue, angepasste Unterrichtskompetenzen werden notwendig sein und es müssen neue Wege gefunden werden, um Brücken zu Migrantenfamilien und –Gemeinschaften zu schlagen.“

Allerdings weisen Kinder aus MigrantInnenfamilien sehr niedrige Kindergartenbesuchsraten auf, da es den Eltern entweder an finanziellen Mitteln mangelt oder nur Kinder aufgenommen werden, wenn beide Eltern berufstätig sind.

Sporadisch gibt es Schüler mit Migrationshintergrund, die das Angstgefühl haben, das die eigene Identität dadurch gefährdet zu sein. Die mit der Muttersprache verknüpfte Welt, ihre Herkunft und Familie scheint bedroht und verlustig zu gehen.

⁴¹⁷ HERZOG-PUNZENBERGER/UNTERWURZACHER (2009, 1)

⁴¹⁸ Grünbuch: Migration & Mobilität (2008, 8)

Die Gefahr dabei besteht immer in der Sorge des Identitätsverlustes und der Angst, keiner der beiden Welten anzugehören. Die Folge daraus ist vielfach eine Abwehrhaltung oder sich von der Aufnahmegesellschaft abzukapseln, wie dies oft zu beobachten ist.

Es ist wichtig zu sagen, dass Ausländer^e und deren Kinder erfolgreich zu integrieren zwar ein wesentliches Anliegen der Politik aber offensichtlich nicht leicht zu verwirklichen ist, da dafür unter anderem soziale Kompetenzen unumgänglich sind, die sich auch in den Kategorien widerspiegeln. Es geht hier vielmehr um die gesellschaftliche und sprachliche Gleichheit und Akzeptanz.

Das Neue und Fremde ist Teil der Großlandkultur. Eine Gesellschaft wird reicher und das Alltagsleben wird spannender, wo sich unterschiedliche Kulturen treffen. „Welcome“ ist das wohl weitestverbreitete englische Wort in der arabischen Welt und schließlich gilt Gastfreundschaft als wichtige Tugend.

Die Syrier sind in Deutschland als eine bedeutsame Bevölkerungsgruppe gesehen. Sie sind stark durch junge Menschen und einen überdurchschnittlichen Männeranteil geprägt. Die Altersstruktur mehr als die Hälfte aller syrischen Staatsangehörigen war Ende 2017 unter 25 Jahre alt bringt eine hohe Relevanz für das vorschulische, schulische und berufliche Ausbildungssystem sowie für den Arbeitsmarkt in Deutschland mit sich.

Die Wissenschaft und die Pädagogik können voneinander profitieren und sind in der Praxis aufeinander angewiesen, um alle Kinder aber insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund bestmöglich zu fördern.

Trotz des Ergebnisses von unterschiedlichen Zugängen von Wissenschaft und Politik sowie nicht allzu großen zahlenmäßigen Überschneidungen, könnte diese Arbeit ermutigen, weiterhin eine gemeinsame konstruktive Arbeit anzustreben, indem Mehrsprachigkeit und Ethnizität genutzt werden. Denn letztendlich ist der Umgang mit Mehrsprachigkeit für die jungen Menschen, aber auch für die Gesellschaft in der sie leben, höchst relevant.

GLOSSAR UND DEFINITIONEN

Die Definitionen, die am Ende ein (B) aufweisen, sind nach Bußmann 2008 zitiert. Alle weiteren Definitionen sind dem Text dieser Arbeit entnommen.

Ablaut, der: [Auch: Apophonie]. Systematischer Wechsel bestimmter Vokale in etymologisch verwandten Wörtern der indoeuropäischen Sprachen. [...] A. ist ursprünglich eine rein phonetisch-phonologische Erscheinung, die besonders im Germanischen morphologisiert wurde, indem z.B. der A. bei der Flexion der starken Verben Tempusunterscheidungen kennzeichnet: *singen – sang – gesungen*. (B)

aktiver Wortschatz, der: [Auch: produktiver Wortschatz]. Wortschatz, den man aktiv verwendet.

alphabetische Phase, die: In der alphabetischen Phase werden vom Kind in der produktiven Modalität sukzessiv Hypothesen über die Graphem-Phonem-Korrespondenz gebildet, so dass das allmähliche Erfassen der Graphem-Phonem-Korrespondenz den Kern dieser Phase bildet. Das bedeutet, dass das Kind jedes Wort analysiert und dieses entsprechend einer Aneinanderreihung der Lautfolge verschriftet wird. Somit ergibt sich gemäß dem Gebot „Schreibe, wie Du richtig sprichst!“ eine phonetische Schreibweise. Ein typisches Merkmal dieser Phase ist die Lautierung, die dem Kind die Entzifferung unbekannter Wörter ermöglicht. Das Kind lernt, dass Grapheme einen Lautwert symbolisieren.

Bilingualismus, der: Alternativer Gebrauch zweier Sprachen in der Kommunikation:

“Individueller B.« bezeichnet die individuelle Fähigkeit, sich in zwei Sprachen auszudrücken. [...] (2) »Sozialer/kollektiver B.“: Alternativer Gebrauch zweier Sprachen in sozialen Gemeinschaften, vgl. → Diglossie. (B)

Buchstabe, der: Schriftzeichen, das allein oder zusammen mit anderen derartigen

Schriftzeichen für sprachliche Laute oder Lautfolgen steht (die in der Regel nicht Silben sind und nicht die Länge morphologischer Einheiten haben) oder auch für Zahlen. [...] (B)

Code-Switching: [engl., Kode-Wechsel, der]. Wechsel zwischen verschiedenen Sprachen

[...] oder Varietäten eines Sprachsystems [...] bei bi/multilingualen bzw.

bi/multidialektalen Sprechern innerhalb eines Gesprächs. Die Wahl einer Varietät sowie das Auftreten des C. selbst werden insbes. gesteuert durch situative Faktoren wie Grad der Formalität, Thema, Beziehung der Gesprächsteilnehmer zueinander; [...]. (B)

Dialekt, der: Sprachliche Varietät mit begrenzter räumlicher Geltung im Gegensatz zur überdachenden Standardsprache; Sprachsystem (im Sinne von *langue*), das (a) zu anderen Systemen ein hohes Maß an Ähnlichkeit aufweist, so dass eine – zumindest partielle – wechselseitige Verstehbarkeit möglich ist; (b) regional gebunden ist in dem Sinne, dass die regionale Verbreitung dieses Systems nicht das Gebrauchsgebiet eines anderen Systems überlappt, und (c) keine Schriftlichkeit bzw. Standardisierung im Sinne offiziell normierter orthografischer und grammatischer Regeln aufweist. [...] (B)

Diglossie, die: Von Ferguson [1959] eingeführter Terminus, der eine stabile Form von gesellschaftlicher Zweisprachigkeit beschreibt, in der eine klare funktionale Differenzierung zwischen einer (sozial) »niedrigen« Sprachvarietät (engl. »*L[ow]-Variety*«) und einer »hohen« Standardvarietät (»*H[igh]-Variety*«) besteht. Die H-Varietät unterscheidet sich von der L-Varietät zumeist durch eine größere grammatische, lexikalische und stilistische Komplexität, sie ist kodifiziert und normiert, sie wird mit sozial prestigereichen Situationen assoziiert; ihre Vermittlung erfolgt nicht im Rahmen der Primärsozialisation, sondern erst sekundär durch die Schule, und sie wird nicht in der Alltagskonversation, sondern in formellen Sprechsituationen und als Schriftsprache verwendet. (B)

Erwerb, der vs. Lernen, das: Spracherwerb findet in der Erstsprachentwicklung statt, wobei Sprache intuitiv und unbewusst erworben wird. Dagegen ist Sprachlernen ein bewusster Prozess, in dem Regeln gelernt und angewendet werden. Spracherwerb ist natürliches Lernen, während Sprachlernen gesteuert ist.

Flexion, die: [Auch: Beugung, Biegung, Formenlehre, Wortformbildung]. Wortstämme (Lexeme) bestimmter Wortarten werden in morphologisch verschiedenen Wortformen realisiert, die regelhaft wortartspezifisch verschiedene syntaktisch-semantische Funktionen mitausdrücken, vgl. im Deutschen Deklination (Nomen), Konjugation (Verb), Komparation (Adjektiv). [...] (B)

Funktionswort, das: (1) Bezeichnung für sprachliche Elemente, die primär grammatische (anstelle von lexikalischer) Bedeutung tragen, weshalb sie auch als Synsemantikum bezeichnet werden: Sie erfüllen vor allem syntaktisch-strukturelle

Funktionen wie z.B. Artikel, Pronomen, Präposition, Konjunktion. (2) Synonyme Bezeichnung für Partikel. (B)

Graphem, das: Distinktive Einheit eines Schriftsystems. Varianten einer solchen Einheit heißen Allographen. Generell betrachtet man als G. nur kleinste distinktive Einheiten eines Schriftsystems. In Alphabetschriften dienen G. in der Regel der Verschriftung von phonemischen Objekten, im Idealfall Phonemen. [...] (B)

Graphem-Phonem-Korrespondenz, die: Für alle Schriftsprachen ist neben einer phonolog[ischen] und einer graphemat[ischen] Ebene eine vermittelnde Korrespondenzebene anzunehmen, deren Regeln die Beziehungen zwischen ihnen beschreiben. Diese Regeln werden oft Korrespondenzregeln (GPK-Regeln) genannt. Für alphabetische Schriften ist dies evident.

Hyperonymie, die: [Auch: Superordination]. Semantische Relation der lexikalischen Überordnung [...] zur Kennzeichnung hierarchieähnlicher Gliederungen des Wortschatzes: *Frucht* ist ein Hyperonym von *Apfel*, *Birne*, *Pflaume*, denn der Übergang von z.B. *Apfel* zu *Frucht* bringt eine Verallgemeinerung der Bedeutung mit sich. (B)

Interferenz, die: Beeinflussung eines Sprachsystems durch ein anderes (a) im Individuum, vgl. → Transfer oder (b) in der Sprachgemeinschaft. [...] I. im Sinne von (a) bezeichnet den unangemessenen Gebrauch von erst- bzw. muttersprachlichen Strukturen in der Zweit/Fremd/Zielsprache [...]. I. im Sinne von (b) ist eine Ursache von Sprachwandel. [...] (B)

Interpunktion, die: [Auch: Zeichensetzung]. Regeln zur optischen Gliederung von geschriebener Sprache durch nicht-alphabetische Zeichen wie Punkt, Komma, Ausrufungszeichen u.a. Solche Grenzschnale in Texten aller modernen Sprachen verdeutlichen sowohl grammatische als auch semantische Aspekte des Textes, sie kennzeichnen Zitate, direkte Rede, Auslassungen und spiegeln Intonationsverläufe der gesprochenen Sprache wider. [...] (B)

Kohärenz, die: Semantisch-kognitiver Sinnzusammenhang eines Textes [...]. K. ist eine notwendige Bedingung für die Textualität einer Satzfolge, kann aber nicht als bloße inhärente Eigenschaft des sprachlichen Gebildes »Text« konzipiert werden. Sie ist vielmehr Basis und Produkt der Verarbeitungsprozesse bei der Textproduktion und der Textverarbeitung. [...] (B)

Kompetenz, die vs. Performanz, die: [Auch: Sprachfähigkeit vs. Sprachverwendung]. Im Rahmen der generativen Transformationsgrammatik von Chomsky [1965] postulierte Dichotomie zwischen einer allgemeinen Sprachfähigkeit und der individuellen Sprachverwendung, die an De Saussures Unterscheidung von *Langue* vs. *Parole* anknüpft. Die K. ist das im Spracherwerbsprozess erworbene (unbewusste) mentale Wissen über die jeweilige Muttersprache, über das ein »idealer

Sprecher/Hörer« einer (real nicht existierenden) homogenen, d.h. von dialektalen oder soziolektalen Sprachvarianten freien Sprachgemeinschaft verfügt. Auf Grund eines endlichen Inventars von Elementen (Laute, Wörter) und Verknüpfungsregeln ist der Sprecher im Rahmen der P. in der Lage, eine prinzipiell unendliche Zahl von Äußerungen hervorzubringen und zu verstehen, Urteile über die Grammatikalität von Sätzen, über Mehrdeutigkeiten und Paraphrase-Beziehungen abzugeben. [...] (B)

Kopula (verb), das: Teilmenge der Verben, die im Unterschied zu Vollverben nur über eine relativ vage Eigenbedeutung verfügen (*sein, werden, bleiben, erscheinen, heißen*); K. haben vor allem grammatische Funktionen, insofern sie dazu dienen, die Beziehung zwischen Subjekt und Prädikativ herzustellen: Sie ist Tänzerin/ unvermählt/ von Adel/ des Teufels.

Lexem, das: Abstrakte Basiseinheit des Lexikons auf Langue-Ebene, die in verschiedenen grammatischen Wortformen realisiert werden kann, vg. das Lexem *schreib-* in *schreiben, schriebst, schreiben*. L. können auch Teil anderer Lexeme sein, vgl. *Schreiberling, Geschriebenes, vorschreiben*. (B)

Metalinguistische Bewusstheit, die: Fähigkeit, über Sprache Urteile abgeben zu können. , z.B. eine Wortart oder ein Wortbildungsmuster erkennen.

Morph, das: Kleinstes bedeutungstragendes lautliches Segment einer Äußerung auf der Ebene der Parole, das noch nicht als Repräsentant eines bestimmten → Morphems (auf der Ebene der Langue) klassifiziert ist. [...] (B)

Morphem, das: Neben → Phonem theoretischer Grundbegriff strukturalistischer

Sprachanalyse: kleinste bedeutungstragende Elemente der Sprache, die als phonologisch-semantische Basiselemente nicht mehr in kleinere Elemente zerlegt werden können, z. B. *Buch, drei, es, lang*. M. sind abstrakte (theoriebezogene)

Einheiten, sie werden phonetisch-phonologisch repräsentiert durch → Morphe als kleinste bedeutungstragende, aber noch nicht klassifizierte Lautsegmente. [...] (B)

Orthografie, die: [Auch: Rechtschreibung]. Lehre von der systematischen und einheitlichen Verschriftung von Sprache durch Buchstaben (→ Graphem) und Satzzeichen. [...] Die R. einer Sprache ist das Ergebnis unterschiedlicher, zum Teil kontroverser Grundprinzipien. [...] (B)

Orthographische Phase, die: Die orthographische Phase ist dadurch gekennzeichnet, dass sich das Kind zunehmend von der phonetischen Schreibweise entfernt. In dieser Phase erfolgt die Orientierung vergleichsweise zur alphabetischen Phase noch häufig an der gesprochenen Sprache, dennoch bilden Morpheme, Buchstabensequenzen oder Silben die Grundeinheiten. Somit lernt das Kind, dass die richtige Schreibweise der deutschen Sprache durch morphologische, syntaktische und semantische Beziehungen geprägt ist. Das Kind nähert sich schrittweise der orthographisch richtigen Schreibweise, wobei Schwierigkeiten bei der Schreibung von Wörtern nach und nach verschwinden.

Parataxe, die: [Beiordnung - Auch: Koordination]. Syntaktische Verknüpfung von Sätzen durch Nebenordnung (im Unterschied zu unterordnender Verknüpfung, vgl. →

Hypotaxe). Die strukturelle Gleichordnung wird im Deutschen formal durch koordinierende Konjunktionen wie *und*, *oder* (syndetische Reihung) oder durch unverbundene Aneinanderreihung (asyndetische Reihung) mit entsprechendem Intonationsverlauf gekennzeichnet. (B)

Phon, das: [Auch: Segment, Sprachlaut]. In der Phonologie kleinste durch Segmentierung gewonnene lautliche Einheit, die noch nicht als Repräsentant eines bestimmten → Phonems klassifiziert ist. [...] (B)

Phonem, das: Seit Ende des 19. Jhs. verwendete Bezeichnung für kleinste aus der Rede

abstrahierte, lautliche Segmente mit potentiell bedeutungsunterscheidender (distinktiver) Funktion. [...] (B)

Pidgin-Sprache, die: Der Name *Pidgin* ist mit großer Wahrscheinlichkeit auf eine chinesisch gefärbte Aussprache von engl. *business* >Geschäft<, >Handel< zurückzuführen und bezeichnet eine aus einer sprachlichen Notsituation entstandene Mischsprache: Beim Kontakt von Sprechern von zwei oder mehr Sprachen ohne gegenseitiges Sprachverständnis werden Struktur und Vokabular der einzelnen muttersprachlichen Systeme [...] nachhaltig reduziert, um eine Verständigung herbeizuführen. [...] Formal sind P. gekennzeichnet durch (im Vergleich mit der Ausgangssprache) vereinfachte phonologische, morphologische und syntaktische Strukturen, durch einen stark reduzierten Wortschatz, eine Tendenz zur Umschreibung und Metaphorik. [...] (B)

primärer Bilingualismus, der: Gleichzeitiger Erwerb zweier Sprachen in der frühen Kindheit, d.h. bis zum Alter von drei bis vier Jahren.

Satz, der: Nach sprachspezifischen Regeln aus kleineren Einheiten konstruierte Redeeinheit, die hinsichtlich Inhalt, grammatischer Struktur und Intonation relativ vollständig und unabhängig ist. [...] (B)

Sekundärer Bilingualismus, der: Nachzeitiger Erwerb einer zweiten oder mehrerer Sprachen, der nach dem Erwerb der Primärsprache im Kindesalter oder später stattfindet.

Semilingualismus, der: Semilingualismus ist eine Form von Zweisprachigkeit, der insbesondere unter dem Gesichtspunkt der Zweisprachigkeit von Migrantenkindern eine Rolle spielt. Bei solchen Kindern bestehen sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache Defizite, so dass sie als Semilinguale bzw. doppelseitig Halbsprachige bezeichnet werden. Semilingualismus ist unter anderem auf gesellschaftliche Ursachen

zurückzuführen und spiegelt Identitätskonflikte wider. Daher spricht man auch von sozialer Zweisprachigkeit.

Sprachbewusstsein, das: [engl. *linguistic awareness* – Auch: Metasprachliche Fähigkeit]. S. im Sinne von »Wissen über Sprache« bzw. Fähigkeit zu metasprachlichen Urteilen über sprachliche Ausdrücke bildet eine wichtige Untersuchungsinstanz in der Theorie der generativen Transformationsgrammatik, insofern solche sprachlichen Intuitionen als Ausdruck der zugrunde liegenden Kompetenz gelten. [...] (B)

Spracherwerbsmechanismus, der: [engl. *language acquisition device*; Abk.: *LAD*]. Von Noam Chomsky im Anschluss an die Sprachauffassung des Rationalismus [...] postulierter spezifisch menschlicher Mechanismus zur Erklärung des Phänomens, dass Kinder, obwohl die sprachlichen Äußerungen ihrer Umwelt nur einen defizitären und unvollständigen Input darstellen, die syntaktischen Regeln ihrer Muttersprache in verhältnismäßig kurzer Zeit beherrschen und eine fast unbegrenzte Menge grammatischer Ausdrücke erzeugen und verstehen können. Jedes Kind ist mit einem angeborenen Schema für zulässige Grammatiken ausgestattet [...] und mit einem System von kognitiven Prozeduren zur Entwicklung und Überprüfung von Hypothesen über den Input. So formuliert das Kind Hypothesen über die grammatische Struktur der gehörten Sätze, leitet Voraussagen von ihnen ab und überprüft diese Voraussagen an neuen Sätzen. Es eliminiert diejenigen, die der Evidenz widersprechen und validiert diejenigen, die nicht durch ein Einfachheitskriterium eliminiert wurden. Dieser Mechanismus wird mit dem ersten Input in Gang gesetzt. [...] (B)

Standardsprache, die: [Auch: Hochsprache, Nationalsprache]. Seit den 70er Jahren in Deutschland übliche deskriptive Bezeichnung für die historisch legitimierte, überregionale, mündliche und schriftliche Sprachform der sozialen Mittel- bzw. Oberschicht; in diesem Sinn synonyme Verwendung mit der (wertenden) Bezeichnung »Hochsprache«. Entsprechend ihrer Funktion als öffentliches Verständigungsmittel unterliegt sie (besonders in den Bereichen Grammatik, Aussprache und Rechtschreibung) weitgehender Normierung, die über öffentliche Medien und

Institutionen, vor allem aber durch das Bildungssystem kontrolliert und vermittelt wird. Die Beherrschung der S. gilt als Ziel aller sprachdidaktischen Bemühungen. (B)

Transfer, der: [...] In der Sprachwissenschaft Übertragung von sprachlichen Besonderheiten der Muttersprache auf die Fremdsprache, wobei zwischen positivem (auf Ähnlichkeiten zwischen den beiden Sprachen beruhenden) und negativem T. (→ Interferenz) unterschieden wird. (B)

Verschriften, das vs. Vertexten, das: Hinsichtlich des Schreibenlernens werden zwei Aufgabenbereiche unterschieden, die jedoch in der Praxis zusammenfallen. Es handelt sich dabei einerseits um das Verschriften, was sich auf das Ersts Schreiben bezieht bzw. den Schriftspracherwerb an sich meint, und andererseits um das Vertexten, worunter die schriftliche Kommunikation, d.h. die Umsetzung sprachlicher Handlungen mithilfe von Texten, zu verstehen ist.

Zweitspracherwerb, der: Erlernen einer (ersten) Fremdsprache, insbes. In einem institutionellen Kontext (Schule); auch weitgehend ungesteuertes Erlernen einer Zweitsprache in einer Umgebung, in der diese als Verkehrssprache verwendet wird.

Begriff
SPRACHERHALT UND -ERWERB

- **Kultur- und Spracherhalt der Herkunftssprache**
- **Kultur- und Spracherhalt sowie Vermittlung und Förderung der Zielsprache Deutsch**
- **Muttersprache als loyalitäts- und Identitätsstiftend, gibt Sicherheit**
- **Identitätsbildung und –erhalt/stabile Persönlichkeit, Familiensolidarität**

Definition

- ♣ Der Spracherhalt steht im Dienste der Mehrsprachigkeit, indem die jeweils eigene nationale und persönliche Identität sowie Kultur erhalten wird und so – ob für Inoder Ausländer für innere Stabilität und in Folge für positive Identitätsbildung und Selbstsicherheit auf beiden Seiten sorgt.
- ♣ Eine anerkennende Haltung den Migranten, ihrer Kultur und ihrer Herkunftssprache gegenüber, schließt deren Erhaltung und Förderung ein.
- ♣ Betonung auf Erhalt der österreichischen Kultur sowie Sprache als kollektive Identität ohne Vermischung. Der Deutscherwerb gilt für verschiedene staatl. Interessen.
- ♣ Wert der jeweiligen Muttersprache als loyalitäts- und identitätsstiftend in der Gesellschaft, gibt Sicherheit im Kollektiv
- ♣ Identitätsstiftende Funktion der Erstsprache eine selbstbewusste und stabile Persönlichkeit und besseren familiären Zusammenhalt.

INTEGRATION

- **Integration/ Identifikation durch die deutsche Sprache**
 - ♣ Ein gelungener Integrationsprozess basiert auf dem Prinzip der Gleichheit und Anerkennung und ermöglicht dem Zugewanderten eine klare Bildung seiner Identität. In Folge kann eine selbstsichere Anpassung an das Einwanderungsland erfolgen, ohne seine Wurzeln aufgeben zu müssen und öffnet einer Identifizierung mit der neuen Situation die Tür. Seitens der Politik wird Integration stark mit dem Beherrschen der Landessprache verbunden. Gelingt die Integration nicht, ist oft Zerrissenheit oder Entwurzelung die Folge, wobei sich der Zugewanderte weder im Herkunftsland noch im Aufnahmeland beheimatet fühlt. ‚Halbsprachigkeit‘ führt bei vielen Kindern ab Eintritt in die Schule zu Selektion in fremd und dazugehörig.
 - ♣ Gelungene Integration sowie Anpassung wird hauptsächlich durch das Beherrschen der deutschen Sprache angesehen.
- **Gleichheit/ gesellschaftliche/ Akzeptanz, Respekt** **Anerkennung, sprachliche**
 - ♣ Gelungene Integration durch gegenseitige Akzeptanz und Respekt vor der fremden Sprache und Kultur.
- **Anpassungsverlauf/ Assimilation**
 - ♣ Integration der Migranten wird durch deren Anpassung an unsere Vorstellungen erwartet.
- **Sozio-ökonomisch- Hintergrund** **kultureller**
 - ♣ Beinhaltet Einflussfaktoren wie soziales und kulturelles Kapital, ethnische Herkunft, Status und Bildung der Eltern.
- **Sprachliche Integration als problematisch betrachtet**
 - ♣ Aufgrund institutionellbürokratischer Umstände oder zu wenig Überzeugung vom

Nutzen; kein qualifizierter Sprachunterricht.

SRACHE ALS (BILDUNGS-) RESSOURCE

- **Risiko/Chance Begabungen** **Defizit/Ressource,**
- **Bildungserfolg/ Leistung** **Bildungslaufbahn,**
- **Einfluss auf Sprachentwicklung und Zielsprache**
- **Bildungs- und Sprachhintergrund der Familie**

♣ Eine gelungene mehrsprachige Bildung beinhaltet für das Kind positive Auswirkungen auf dessen Bildungserfolg und Bildungslaufbahn sowie das Mobilisieren weiterer positiver Ressourcen, wie eine generell günstige Sprachentwicklung, verbessertes kognitives und analytisches Leistungsvermögen, als auch erhöhte soziale und affektive Kompetenz. Mehrsprachigkeit kann als wertvolle Ressource für den heimischen Arbeitsmarkt in sich globalisierenden Wirtschaftsbeziehungen dienen.

♣ Je nach soziopolitischem Kontext u. Umsetzung in die Praxis des Bildungssystems, wird Mehrsprachigkeit positiv oder negativ bewertet.

♣ Das Interesse der Wissenschaft sowie der Politik besteht, trotz zweisprachiger Sozialisation, an mindestens gleich gutem Bildungserfolg wie bei einheimischen Kindern

♣ Die Sprachbildung in der Primärsprache ist äußerst bedeutend für das Erlernen der Zielsprache bzw. weiterer Sprachen

♣ Ein möglichst authentischer muttersprachlicher Input ist sowohl für den kindlichen Erst- als auch Zweitspracherwerb bedeutend.

„...dass Kinder aus bildungsnahem Milieu deutlich bessere Startchancen in die Schule mitbringen als Kinder aus eher

- **Soziale/affektive/ emotionale Intelligenz**

- **Arbeitsmarkt/ Wirtschaft**

bildungsfernen Familien“

♣ Eine geförderte Zweisprachigkeit steht im positiven Zusammenhang mit der Entwicklung der sozialen/affektiven bzw. emotionalen Intelligenz.

♣ Durch die Globalisierung in der Wirtschaft eröffnen sich neue Chancen für Migranten am Arbeitsmarkt sowie für die deutsche Wirtschaft.

GRAFIKENVERZEICHNIS

I.	<i>Grafik : DOMINANTE SPRACHE DES KINDES ZUHAUSE</i>	296
II.	<i>Grafik : KOMMUNIKATION DES KINDES MIT DEM VATER</i>	296
III.	<i>Grafik : KOMMUNIKATION DES VATERS MIT DEM KIND</i>	297
IV	<i>Grafik : KOMMUNIKATION DES KINDES MIT DER MUTTER</i>	298
V	<i>Grafik : KOMMUNIKATION DER MUTTER MIT DEM KIND...</i>	298
VI	<i>Grafik : KOMMUNIKATION DER ELTERN UNTEREINANDER</i>	299
VII	<i>Grafik : CODE-SWITCHING IN DER SPRACHE DES KINDES</i>	299
VIII	<i>Grafik : KOMMUNIKATION INNERHALB DER FAMILIE</i>	300
IX	<i>Grafik : SPRACHPRÄFERENZ</i>	300
X	<i>Grafik : BESITZ DEUTSCHER BÜCHER</i>	301
XI	<i>Grafik : FAVORISIERTES DEUTSCHES LESEMATERIAL</i>	301

LITERATURVERZEICHNIS

1. ABDELILAH-BAUER B. (2008). Le défi des enfants bilingues. Paris: La Découverte.
2. AFSHAR,K. (1988). Zweisprachigkeit oder Zweitsprachigkeit?: Zur Entwicklung einer schwachen Sprache in der deutsch-persischen Familienkommunikation. Waxmann, Münster.
3. AHLZWEIG, Claus(1994). Muttersprache- Vaterland : Die deutsche Nation und ihre Sprache. Wesdeutscher Verlag GmbH. Opladen, S. 29
4. AHRENS, Petra (2011). Soziale Integration von Migrantinnen und Migranten, Hrsg. von der Agentur für Gleichstellung im ESF im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. Berlin.
5. ALEEMI,K (1991). Zur sozialen und psychischen Situation von Bilingualen: Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung. Peter Lang. Frankfurt am Main.
6. ALLEMANN- GHIONDA, C. (2006). Soziokulturelle und sprachliche Pluralität als anthropologische Voraussetzung und notwendige pädagogische Perspektive der Entwicklung von Standards und Kompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, http://www.kompetenzzentrum-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/CAG-SoziokulturelleUndSprachlichePluralitaet.pdf.
7. ALLEMANN- GHIONDA,C und EWALT,T.(2006). Kompetenzen und Kompetenzenentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.
8. ALLEMANN- GHIONDA, C. (2008). Zweisprachigkeit und Bildungserfolg der Migrantenkinder vor dem Hintergrund europäischer Mehrsprachigkeit – Thesen und Forschungsbedarf, In: Bildungserfolg, Migration und Mehrsprachigkeit, Perspektiven für Forschung und Entwicklung, Saskia Pfeiffer (Hrsg.), Verlag Frank & Timme
9. AMMON,Ulrich (2003). Interkulturelle Linguistik. In Alois Wiederlacher & And-rea Bogner (Hrsg.) Handbuch Interkulturelle Germanistik. Stuttgart :J.B.Metzler, 365-373.
10. ANDROUTSOPOULOS, Jannis (2006). Mehrsprachigkeit im deutschen Internet. Sprachwahl und Sprachwechsel in Ethnoportalen, In: Schlobinski, Peter (Hg.): Von

hdl bis*cul8r*. Sprache und Kommunikation in den Neuen Medien, Mannheim, Wiesbaden, S. 172-196.

11. ANGERMEYER, P.-S.(2007). Mehrsprachigkeit vor Gericht: Sprachwahl und Sprachwechsel in gedolmetschten Schlichtungsverfahren. In: MEYER, B. / KAMEYAMA, S. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz. Peter Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften, Band 48. Frankfurt am Main, S. 129- 174, S. 132.
12. APELTAUER, E. (2006). Förderprogramme, Modelvorstellungen und empirische Befunde : Zur Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei türkischen Vorschulkindern. In : Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten . Freiburg im Breisgau: Fillibach. 11- 33.
13. APPEL, R./Muysken P. (1987). Language Contact and Bilingualism. London: Edward Arnol.
14. ASCHENBRENNER-Wellmann, Beate (2009). Diversity –Kompetenz. Überlegungen zu einer Schlüsselqualifikation für Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit. In:Migration und Soziale Arbeit, 31. Jg., H. 3/4,S. 212 – 221.
15. ATABAY, Ilhami (2001). Elternschule für türkische Familien. In: Projugend, H. 4, S. 19 – 21
16. AUER, P./Eastman, C. (2010). Code- switching,. In J. Verschueren, J. Jaspers & J.- Ö. Ostman (eds.), Society and Language Use. Amsterdam: Benjamins. 84- 112.
17. BABKA von Gostomski, Christian (2010). Fortschritte der Integration : Zur Situation der fünf größten in Deutschland lebenden Ausländergruppen. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF), Nürnberg.
18. BACKUS, A. (1992) . Patterns of language mixing: A study in Turkish- Dutch Bilingualism. Harrassowitz Verlag, Turcologica Band 11. Wiesbaden.
19. BAKER, Colin (2011). Foundations of bilingual education and bilingualism. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
20. BANAZ, H. (2002). Bilingualismus und Code- switching bei der zweiten türkischen Generation in der Bundesrepublik Deutschland.Sprachverhalten und Identitätsentwicklung. LINSE (Linguistik- server Essen), Universität GH Essen. [www.linse.uni- due.de/linse/esel/pdf/banaz_codeswitching.pdf](http://www.linse.uni-due.de/linse/esel/pdf/banaz_codeswitching.pdf).

21. BAUR, Siegfried/ MEZZALIRA, Giorgio/ PICHLER, Walter (2008). La lingua degli altri. Aspetti della politica linguistica e scolastica in Alto Adige-Südtirol dal 1945 ad oggi. Milano: Francoangeli.
22. BAUSCH, K. R. / CHRIST, H./ KRUMM, H.J (2003). Handbuch Fremdsprachenunterricht, GRIN Verlag.
23. BAUSCH, KARL-Richard (2000). Handbuch der Fremdsprachen, Narr Verlag.
24. BEATENS BEARDSMORE, Hugo (1986²). Bilingualism: basic principles. Clevedon: Multilingual Matters.
25. BECHERT, Johannes & WILDGEN, Wolfgang (1991). Einführung in die Sprachkontaktforschung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
26. BECKER-MROTZEK, Michael/ BÖTTCHERr, Ingrid (2006). Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin: Cornelsen
27. BELHADJ Kouider, E., PETERMANN, F. (2015). Migrantenkinder :Kindheit und Entwicklung, 24 (4), 199-208.
28. BELLIVEAU, Corinna (2002). Simultaner bilingualer Spracherwerb unter entwicklungs-und kognitionspsychologischen Aspekten. Aachen: Shaker Verlag.
29. BERNSTEIN, Basil (1995). Code-Theory and its Positioning: A Case Study in Misrecognition. In British Journal of Sociology of Education 16 (1), 3-17.
30. BERNSTEIN, Basil (1996).. Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique. London: Taylor & Francis.
31. BERTELSMANN Stiftung (2014). ReformKompass Migration. Einwanderungssteuerung, Willkommenskultur und Beteiligung
32. BETTONI, C. (1981). Italians in North Queensland: Change in the speech of First and Second Generation Bilinguals. Capricornia 3, Townsville: James Cook University of North Queensland.
33. BETTONI, C./Gibbons, J. (1988). Linguistic purism and language shift: a guisevoice of the Italians community in Sydney. International Journal of the Sociology of Language (72), 15- 35.
34. BHATTI, ANIL (2008). Mehrsprachigkeit und kulturelle Diversität. In: Limbach, Jutta / von RUCKTESCHELL, Katharina(Hrsg.): Die Macht der Sprache. Langenscheidt KG, Berlin und München. Goethe Institut, S. 40-46.

35. BIEGEL, T. (1996). Sprachwahlverhalten bei deutsch- französischer Mehrsprachigkeit: Soziolinguistische Untersuchungen mündlicher Kommunikation in der lothringischen Gemeinde Walscheid. Peter Lang. Frankfurt am Main.
36. BINANZER, Anja; Gamper, Jana & Wecker, Verena (2014). Die Schwester küsst den Bruder. Durch sprachvergleichenden Deutschunterricht zum Akkusativ. Deutsch differenziert (2/2014), 32–34.
37. BLANC, M. (2001). Bilingualism, Societal. In: MESTHRIE, R. (Ed.), Concise encyclopedia of Sociolinguistics (pp. 16-22). Amsterdam: Elsevier. In: CATHOMAS, Rico, M.: Schule und Zweisprachigkeit Immersiver Unterricht: Internationaler Forschungsstand und eine empirische Untersuchung am Beispiel des rätoromanisch-deutschen Schulmodels Waxmann Verlag GmbH, Münsters, S. 23
38. BLOHM, Dieter / El DIB, Nahed (2001). Kontrastive Analyse Deutsch-Arabisch, Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/ New York: Walter de Gruyter BUSCH, Albert –STENSCHKE Oliver (2008): Germanistische Linguistik. Eine Einführung: Narr. Tübingen
39. BLOM, J.- P./Gumperz, J. J. (1972). Social Meaning in Linguistic Structure: Code- Switching in Norway. In Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication. Oxford: Basil Blackwell. 407- 434.
40. BLOM, J.P/ GUMPERZ, J. (1972). Social meaning in linguistic structures: Code-Switching in Norway. In : Gumpers, J.P/ Hymes, D. (Edit): Directions in sociolinguistics. Holt, Rinehart/ Winston. New York.
41. BLOOMFIELD, L. (1933). language. New York: Holt.
42. BLOOMFIELD, Leonard (1965). Language. New York, Chicago, San Francisco, Toronto: Holt, Rinehart and Winston.
43. BOHNRE, Julia (2010) Bilingualität – Eine empirische Studie im Studiengang Dolmetschen und Übersetzen. Hamburg: Verlag Dr. Kovac (Angewandte Linguistik aus interdisziplinärer Sicht, Band 34).
44. BOOS-Nünning, O. (2011) Migrationsfamilien als Partner von Erziehung und Bildung. Expertise im Auftrag der Abt. Wirtschafts- und Sozialpädagogik der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.) bob Bonner Universitäts-Buchdruckerei: Bonn.
45. BOURDIEU, P (1990). Was heißt sprechen?: Die Ökonomie des sprachlichen

Tausches. Braumüller. Wien.

46. BÖTTGER, K. (2008). Die häufigsten Fehler russischer Deutschlerner. Ein Handbuch für Lehrende. Münster: Waxmann.
47. BRAUN, F (2000). Geschlecht im Türkischen: Untersuchungen zum sprachlichen Umgang mit einer sozialen Kategorie. Turkologica Band 42, Harrassowitz Verlag, Wiesbaden.
48. BRAUN, M (1937). Beobachtungen zur Frage der Mehrsprachigkeit: Göttingischen gelehrte Anzeigen.
49. BREIDBACH, S. (2003). « Le plurilinguisme, la citoyenneté démocratique en Europe et le rôle de l'anglais ». Etude de référence pour le Guide pour l'élaboration des politiques en Europe, Strasbourg, Conseil de l'Europe ; division des politiques linguistiques.
50. BUNDESAMT für Statistik (2014): Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus, Fachserie 1 Reihe 2.2.
51. BURGER, Hanna (1997). Die Vertreibung der Mehrsprachigkeit am Beispiel Österreich 1867- 1918. In: HENTSCHEL, G. (Hrsg.): Über Muttersprachen und Vaterländer- Zur Entwicklung von Standardsprachen und Nationen in Europa. Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main, S. 35-49, S.35.
52. BUSCH, B / DE CELLIA, R (2003). (Hrsg). Sprachpolitik in Österreich : Eine Bestandsaufnahme. Peter Lang, Frankfurt am Main.
53. BUßMANN, Hadumod (2002). Lexikon der Sprachwissenschaft.3., aktualisierte und erweiterte Auflage: Kröner. Stuttgart.
54. CATHOMAS, Rico, M. (2005). Schule und Zweisprachigkeit Immersiver Unterricht: Internationaler Forschungsstand und eine empirische Untersuchung am Beispiel des rätoromanisch- deutschen Schulmodels Waxmann Verlag GmbH, Münsters, S. 29.
55. CHAMBERS, J. K. (2003). Sociolinguistics Theory. Oxford: Blackwell.
56. CHOMSKY, Noam.(1997 {orig.1956}) . Aspekte der Syntax-Theorie Frankfurt am Main: Suhrkamp. In: MERTEN, Stephan. Wie man Sprache(n) lernt- Eine Einführung in die Grundlagen der Erst- und Zweitsprachenerwerbsforschung mit Beispielen für das Unterrichtsfach Deutsch. Peter lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Frankfurt am Main, S. 55.

57. CHOMSKY, N (1999). Sprache und Geist : Suhrkamp Taschenbuch, Frankfurt am Main.
58. CLYNE, M./Kipp, S. (1999). Pluricentric languages in an immigrant context. Berlin: Mouton de Gruyter.
59. CLYNE, M. (1975). Forschungsbericht Sprachkontakt , Kronberg.
60. COMENIUS-Institut (2004) .Comenius-Institut: Gesamtkonzept sprachliche Bildung.
61. CROFT, William (1990). Typology and Universals, Cambridge.
62. CUMMINS, Jim (2000). Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire. Clevedon (Multilingual Matters)
63. DE CILLIA, R. (2008). Mehrsprachigkeit im schulischen Fremdsprachenunterricht. In: ÖDaF- Mitteilungen: Mehrsprachigkeit. Österreich H. 2/2008. S.16- 27, S. 16
64. DE CILLIA, R. / KRUMM, H.-J./ WODAK, R. (2003). (Hg.). Die Kosten der Mehrsprachigkeit- Globalisierung und Sprachliche Vielfalt. Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Wien, S. 7
65. DEPREZ, C. (1999). Le jeu des langues dans les familles bilingues d'origine étrangère : Education et Sociétés Plurilingues (06).
66. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (2001:17).
67. DE SAUSSURE, Ferdinand (2001) . Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Herausgegeben von BALLY, C./ Sechehaye, A. 3.Auflage: Walter De Gruyter. Berlin/ New York, S.11
68. DIRIM, I (1997). Außerschulische und außerfamiliäre Sprachpraxis mehrsprachiger Kinder. In Gogolin, Ingrid und Neumann, Ursula (Hrsg). Großstadt-Grundschule: Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Waxmann, Münster.
69. DITTMAR, N. (1997). Grundlager der Soziolinguistik: Ein Arbeitsbuch mit Aufgaben. Niemeyer, Tübingen.
70. DOYÉ, Peter (1994). Interkulturelles Lernen mit Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ Herbert / Krumm, Hans- Jürgen (Hrsg) Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: Arbeitspapiere der 14. Frühjahrekonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, S 43-47.

71. DOYÉ, Peter (2003). Mehrsprachigkeit als Ziel schulischen Sprachunterrichts. In: MEIBNER, F.- J./ PICAPER, I. (Hrsg.): Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik im Gunter Narr Verlag. Tübingen, S. 32- 48.
72. DÜRSCHIED, Christa. (2016). Neue Dialoge – alte Konzepte? Die schriftliche Kommunikation via Smartphone, Zeitschrift für germanistische Linguistik 44. 437–468.
73. EBBERTZ, Martin (2002): Sprachen und ihre Verbreitung: Verlag Wien, S. 60-61
74. EDMONDSON, Willis/ HOUSE, Juliane (2000) Einführung in die Sprachlehrforschung. 2. Überarb. Aufl. Tübingen; Basel: Francke Verlag.
75. EDWARDS, J. (1985). Language, Society and Identity. Oxford.
76. EGGER, K. (1985). Zweisprachige Familien in Südtirol: Sprachgebrauch und Spracherziehung. Innsbrück.
77. EICHELPAUSCH, Rolf /Rademacher, Claudia (2004) .«Identität». Bielefeld.
78. EICHSTÄTT, Uta Helferich/ RIEHL, C. M. (1994). (Hrsg.): Mehrsprachigkeit als Hindernis oder Chance?- Perspektiven für Europa, Einleitung. Pro Lingua, Band 24. gottfried egert Verlag. Wilhelmsfeld, S. 1- 10.
79. EI GOHARY, Baher M. (1990). "Problematik der deutsch-arabischen Übersetzung von Lyrik". In AlHarafisch. Beitrage zur arabischen und deutschen Literatur und Sprache. Stuttgart, S. 169
80. ELKORSO. Kamel/ BELBACHIR. Rafiaa / HAMI Nadjia (2009). Deutsche Sprachlehre: Grammatik und Wortschatzübungen, Dar El Redouane Verlag, Oran.
81. ERIKSSON, Brigit (2006). Bildungsstandards im Bereich der gesprochenen Sprache. Eine Untersuchung in der 3., der 6. und der 9. Klasse. A. Francke Verlag, Tübingen.
82. ESTRELA, Edite (2008). Mehrsprachigkeit in der Europäischen Union. In: LIMBACH, Jutta/ VON RUCKTESCHELL, Katharina (Hrsg.): Die Macht der Sprache. Langenscheidt KG, Goethe- Institut. Berlin und München 2008, S. 59- 62.
83. FERGUSON, C. A. (1959). Diglossia. Word (15), 325- 340
84. FIELER, K., Burke, M., Engel, A., Bien, S., & Rösler, F. (2008). Kinesthetic working memory and action control within the dorsal stream. Cerebral Cortex, 18(2), 243–253.
85. FISHMANN, J. (1967). Bilingualism with and without diglossia. Journal of Social

Issues (23), 29- 38.

86. FISHMANN, J. (1991). Reversing Language Shift: Theoretical and empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages. Clevedon: Multilingual Matters.
87. FISHMANN, J. (1972). The Sociology of language. An interdisciplinary Social Science Approach to Language in Society. Rowley, Mass.
88. FRANCESCHINI, Frederica (2007). Fremdsprachenlernen über Fachinhalte- Immersion und bilingualer Unterricht in Deutschland. Peter Lang GmbH. Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main.
89. FÜCK, Johann (1951). Arabiya. Untersuchungen zur arabischen Sprach- und Stilgeschichte (=Abhandlungen der Sächsischen Akademie für Wissenschaften zu Leipzig. Philologisch-historische Klasse, Bd. 45, Heft 1. Berlin, S. 1.
90. GLÜCK, H. (2010). Metzler Lexikon Sprache. 4. Auflage: Verlag J. B. Metzler. Stuttgart. Weimar.
91. GOGLIN, Ingrid (2003). Zur Einführung in die Untersuchung: Theoretische und allgemeine methodische Grundlagen. In: Fürstenau, Sara/ Gogolin, Ingrid/ Yağmur, Kutlay (Hrsg., 2003): Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg. Münster/New York (Waxmann), 13 – 31.
92. GOGLIN, Ingrid / NAUCK, Bernhard (Hg., 2000). Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen (Leske + Budrich).
93. GOGLIN, Ingrid (2008 [1994]). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. 2., unveränderte Auflage. Münster: Waxmann.
94. GOGLIN, Ingrid / NEUMANN, Ursula/ ROTH, Hans-Joachim (2002). Anforderungen an Verfahren zur Erhebung sprachlicher Fähigkeiten und des Sprachgebrauchs zweisprachiger Kinder: Stellungnahme zur „Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Schuleingangsphase“. In: interkulturell. Forum für Interkulturelle Kommunikation, Erziehung und Beratung. Heft 1/2, 75-83
95. GOGLIN, Ingrid/ NEUMANN, Ursula/ ROTH, Hans-Joachim (2003). Bericht 2003. Schulversuch Bilinguale Grundschulklassen in Hamburg. Working-paper der Universität Hamburg (Fachbereich Erziehungswissenschaft, Arbeitsstelle

Interkulturelle Bildung)

96. GOTTEMANN, U (2008). Sprachkompetenz- Bedeutung und Realität in der Berufsausbildung, Nürnberg.
97. GROSJEAN, F. (1982). Life with two Languages: An Introduction to Bilingualism. Cambridge: Harvard University Press.
98. GROSJEAN, F. (1995). A psycholinguistic approach to code-switching: The recognition of guest word by bilinguals. In P. Muysken & L. Milroy (eds.), One Speaker, two Languages. Cross-disciplinary Perspectives on Code-switching. Cambridge: Cambridge University Press. 259- 275.
99. GROSJEAN, F. (2011). An attempt to isolate, and then differentiate, transfer and interference. International Journal of Bilingualism, 11- 21.
100. Grünbuch: Migration & Mobilität (2008, 8)
101. GUGENBERGER, E (1994). Identitäts- und Sprachkonflikt in einer Pluriethnischen Gesellschaft: Eine soziolinguistische Studie über die Quechua-Sprecher und Sorecherinnen in Peru. Dissertation, Uni- Wien,.
102. GUGENBERGER, Eva (2003). Einflussfaktoren auf Migrantensprachen: Bausteine für ein migrationslinguistisches Modell. In: Erfurt, Jürgen; Budach, Gabriele; Hofmann, Sabine (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Migration. Ressourcen sozialer Identifikation. – Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 37-62.
103. GUMPERZ, J. J. (1982). Discourse Strategies. Cambridge: Cambridge University Press.
104. GÜNTHER, Klaus (1987). „Schriftspracherwerb: Modellhafte und individuelle Entwicklung“. In: Balhorn, Heiko/Brügelmann, Hans: Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. Libelle, Bremen, S. 103-109.
105. HAARMANN, H. (2006). Weltgeschichte der Sprachen. Von der Frühzeit des Menschen bis zur Gegenwart. Verlag Beck, München.
106. HADUMO Bußmann (1990). Lexikon der Sprachwissenschaft.
107. HAKUTA, Kenji / BUTLER, Yuko Guto/ WITT, Diana (2000) .How long does it take English learners to attain proficiency? Stanford (The University of California Linguistic Minority Research Institute).
108. Handbuchtart Soziolinguistik und Sprachkontaktneu.doc 4 VON 25 Medien, auf

- Sprachen, Wissenssysteme, Moden angewandt vgl. (Dawkins, 1994 and Blackmore, 1999).
109. HARDEN, Theo: Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik. Narr Francke Attempto Verlag GmbH+ Co. KG. Tübingen 2006.
 110. HARMERS, J./ BLANC, M. (2000). Bilinguality and bilingualism. Cambridge University Press.
 111. HARTUNG, K. (2001). Sprachen öffnen Welten. Lese- und Arbeitshefte zu Deutschen Landeskunde, Körberstiftung, Hamburg, 2001.
 112. HAUGEN, E. (1973). Bilingualism, language contact and immigrant languages in the United States. A research report. In T. Sebeok (ed.), *Currents Trends in Linguistics, 10*. The Hague / Paris: Mouton. 506- 591.
 113. HAUGEN, E. (1972). The Ecology of Language. Essays by Einar Haugen. Stanford CA: Stanford University Press.
 114. HAUGEN, E. (1953). The Norwegian Language in America. Philadelphia. University of Pennsylvania Press.
 115. HERNIG, Marcus (2005). Deutsch als Fremdsprache- Eine Einführung. 1. Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden April.
 116. HERRMANN, Vassilia, T.(2003). Mehrsprachige Erziehung- Wie Sie Ihr fördern. Mit 8 Abbildungen. GmbH & Co KG Verlag, Ernst Reinhardt Verlag München Basel.
 117. HERZOG-Punzenberger, B ,Unterwurzacher, A. (2009). B2: Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen, In: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2, <https://www.bifie.at/buch/1024/b/2>.
 118. HERCZEG, Petra (2006). Sprache als Erbe: Aufwachsen in mehreren Sprachen. – Klagenfurt: Wieser Verlag.
 119. HERZOG-Punzenberger, Barbara & PHILIPP Schnell (2013, im Erscheinen), Research on Ethnicity and Educational Inequality in Austria, in: Stevens, Peter & Gary Dworkin (eds.), The Palgrave Handbook on Race and Ethnic Inequality in Education. London: Palgrave.
 120. HESSE, Hermann / GÜNTER & GÖBEL, Kerstin (2009). Mehrsprachigkeit als

- Kapital: Ergebnisse der DESI Studie. In: Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Berlin: Springer, Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Berlin: Springer, 281–287.
121. HIRSCHFELD, Ursula (2001). „Vermittlung der Phonetik“. In: Helbig, Gerhard (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Halbband 2. (u.a.): De Gruyter. Berlin, S. 873.
122. HIRSCHFELD, U. (2003): Phonologische und Phonetik in der Fremdsprache. In: Altmayer, C./ Forster R. (Hrsg): Deutsch als Fremdsprache: Wissenschaftsanspruch- Teilbereiche- Bezugsdisziplinen: Peter Lang GmbH. Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main, S. 195
123. HOFFMANN, C. (1985). Language acquisition in two trilingual children. The Journal of Multilingual and Multicultural Development (6), 479- 495.
124. HUBER, Peter (2012). Artikel: Was ist Sprachwissenschaft? Universität Mainz, S. 1
125. HUFEISEN, B./ NEUNER, G.(1999). Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht- Eine Einführung. Fernstudieneinheit 16. In: EHLERS, S./HUFEISEN, B./ KILIAN, V. (Hrsg.), Langenscheidt, Berlin/ München/ Wien/ Zürich/ New York. Universität Gesamthochschule Kassel, S. 18.
126. HUNDSNURSCHER, Franz (1997). "Was teilt der Übersetzer". In Kairoer Germanistische Studien, Band 10.Kairo, S. 307
127. HUNFELD, Hans (2001). Macht Mehrsprachigkeit wirklich schon Schule? In: Fremdsprachen Frühbeginn, Sonderausgabe zum Europäischen Jahr der Sprachen Tübingen: Narr,S. 5- 10.
128. HYLSTENSTAM, K./ STROUD, C. (1996). Language maintenance. In Contact linguistics. An International Handbook of Contemporary Research (Bd. I). Berlin/New York: Walter de Gruyter. 567- 578.
129. IKONOMU, Demeter Michael(2008). Mehrsprachigkeit und ihre Rahmenbedingungen- Fremdsprachenkompetenz den EU- Ländern. Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften. Bern, S. 97.
130. JAMMAL. Elias / Schwegler. Ulrike (2007): Interkulturelle Kompetenz im Umgang mit arabischen Geschäftspartnern. Ein Trainingsprogramm. Bielefeld: transcript, 161f.
131. JESPERSEN, Otto ({1922} 1968). Language, ist nature: Development and Origin.

London: Allen & Unwin. En ligne:[<https://www.gutenberg.org/files/53038/53038-h/53038-h.htm>].

132. JOHANSON,L./ REHBEIN,J.(1999). Probleme des Vergleichs Türkei-türkisch-Deutsch.In: Edit.)Türkisch und Deutsch im Vergleich. Turcologica Band 39, Harrassowitz Verlag, Wiesbaden.
133. JUDE, Nina/KLIEME, Eckhard (2007). „Sprachliche Kompetenz aus Sicht der pädagogisch- psychologischen Diagnostik“. In: Beck, Bärbel/Klieme, Eckhard: Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Beltz, Weinheim und Basel, S. 9-22.
134. KAMINSKAS, G. (1972). Melbourne Spanish. MA thesis, Monash University.
135. KAMWANGAMALU, Nkonko (2006) . „Bi-/Multilingualism in Southern Africa“, in: Bhatia, Tej/Ritchie, William (eds.) The handbook of bilingualism. Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing, 735-741.
136. KARAJOLI, Edeltraud/NEHR, Monika (1996). „Schriftspracherwerb unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit“. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto/Burkhardt, Armin: Schrift und Schriftlichkeit. Band 10/Halbband 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft). Walter de Gruyter, Berlin, S. 1191-1205.
137. KARBE, Ursula (2000): „Interferenz – Transfer“. In: KARBE, Ursula und PIEPHO, Hans-EBERDD: Fremdsprachenunterricht von A-Z. Praktisches Begriffswörterbuch: Hueber. Ismaning, S. 128.
138. KEBIR, Sabine (1993). Zwischen Traum und Alptraum. Algerische Erfahrungen 1977-1992: ECON Verlag GmbH. Düsseldorf/ Wien/ New York/ Moskau, S. 171.
139. KIEFHÖFER, Bernd/ JONEKEIT, Sylvie (2002). Zweisprachige Kindererziehung. Stauffenburg Verlag, Tübingen.
140. KIM, Kun-Hwan (1997). Semantische Interferenzfehler koreaner Deutschlerner: Peter Lang GmbH. Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main, S. 58
141. KLEPPIN, Karin (2010). „Fehleranalyse und Fehlerkorrektur“. In: Krumm, Hans-Jürgen; FANDRYCH, Christian; HUFSEISEN, Britta und RIEMER, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch: Mouton De Gruyter, 1060-1072. Berlin New York, S. 1060.
142. KLEIN, W. (1992). Zweitspracherwerb: Eine Einführung.Hain, Frankfurt am Main.

143. KLEIN, Wolfgang (2001). „Typen und Konzepte des Spracherwerbs“. In: Helbig, Gerhard/ Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Walter de Gruyter, Berlin, New York, S. 604-617.
144. KLOSS, H. (1966). German- american maintenance efforts. In J. Fishman, Language loyalty in the United State. The Maintenance and perpetuation of Non- English mothers tongues by american ethnic and religious groups, 206- 252.
145. KOCH, Peter/Oesterreicher, Wulf (1994). „Schriftlichkeit und Sprache“. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto/Baurmann, Jürgen/Coulmas, Florian/Ehlich, Konrad/Eisenberg, Peter/ Giese, Heinz W./Glück, Helmut/Günther, Klaus B./Knoop, Ulrich/PompinoMarschall, Bernd/Scheerer, Eckart/ Weingarten, Rüdiger: Writing and its use. Walter de Gruyter. Berlin, New York, S. 587-604.
146. KOLLER, Werner (2004b). “Die Übersetzung als Gegenstand der Sprachwissenschaft”. In: Kittel, Harald; Armin Paul Frank, Norbert Greiner, Theo Hermans, Werner Koller, José Lambert, Fritz Paul (Hrsg.), Übersetzung Translation Traduction. Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung, Band 26.1, Berlin, New York, S. 180-191.
147. KOLLER, Werner (2004b).“Einführung in die Übersetzungswissenschaft.7. aktualisierte Aufl., Wiebelsheim. ”, S. 80
148. KOVACS, A. (2009). Early bilingualism enhances mechanisms of false- belief reasoning. *Developmental Science* , 48- 54.
149. KÖNIG, Ekkehard (1990). „Kontrastive Linguistik als Komplement zur Typologie“In: Gnutzmann, Claus (Hrsg.). Kontrastive Linguistik. Forum Angewandte Linguistik.Band 19: PETER LANG. Frankfurt am Main. Bern. New York. Paris.
150. KÖNIGS, Frank (2010): „Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenlernen: Begriffe und Konzepte“. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Walter de Gruyter, Berlin, New York, S. 754-764.
151. KÖPPE, Regina (1997). Sprachentrennung im frühen Erstspracherwerb Französisch/ Deutsch. Series A: Language Development 21. edited by Sascha, W. FELIX/ Jürgen M. MEISEL/ Henning WODE. Gunter Narr Verlag. Tübingen

1997.

152. KRAFFT, Andreas (2009). Vorsprung durch Mehrsprachigkeit? Zum Verhältnis von Mehrsprachigkeit und metasprachlichem Wissen. In: Engin, Havva & Olsen, Ralph (Hrsg.): Interkulturalität und Mehrsprachigkeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 77–87
153. KRASHEN, S. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford Press.
154. KREMnitz, Georg (1987): „Diglossie/Polyglossie“. In: Ammon, Ulrich/Dittmar, Norbert/Mattheier, Klaus J.: Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Band 3/Halbband 1. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft). Walter de Gruyter. Berlin, S. 208-218.
155. KREMnitz, G. (1996). Diglossie. In Contact Linguistics. An International Handbook of Contemporary Research (Bd. 1). Berlin/New York: De Gruyter. 245- 257.
156. KREPPel, N. (2006). Auffälligkeiten im Spracherwerb bilingualer Kinder :Theoretische Grundlagen Zur Diagnose und Therapie. Wettemberg: Johannes Hermann J&J- Verlag.
157. KRESIĆ, Marijana (2006). Sprache, Sprechen und Identität. Studien zur sprachlich-medialen Konstruktion des Selbst. München.
158. KRUMM, H.- J. (2008). Die Förderung der Muttersprachen von Migrantinnen als Bestandteil einer glaubwürdigen Mehrsprachigkeitspolitik in Österreich. In: ÖDaF-Mitteilungen: Mehrsprachigkeit. Österreich H. 2/. S.7- 15, S. 7.
159. KRUSE, Jan (2012). Das Barcelona-Prinzip – Die Dreisprachigkeit aller Europäer als sprachenpolitisches Ziel der EU. Frankfurt am Main: Peter Lang.
160. KRZESZOWSKI, Tomasz P (1990). Contrasting languages: The scope of Contrastive Linguistics, Berlin. Mouton de Gruyter.
161. KURPANIK, Gisela (2006). Die deutsche Grammatik bei der Vermittlung semitischer Sprachen, dargestellt am Beispiel des Arabischen. Mannheim, S. 1
162. KURT, Rein (1983). Einführung in die kontrastive Linguistik. Darmstadt, wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 169
163. LABOV, W. (1972). Sociolinguistic Patterns. Oxford: Blackwell. Labov, W. (1966).

The Social Stratification of English in New York City. Washington.

164. LAMBERT, W.E. (1984). Culture and language as factors in learning and education. In: MALLEA, J-R. & YOUNG, J-C. (Ed): Cultural diversity and canadian education: Issues and innovations. Ottawa: University Press, 233-261. In: WODE, Henning: Lernen in der Fremdsprache- Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht. Forum Sprache. Max Hueber Verlag, 1. Aufl. D-85737 Ismaning 1995, S. 42.
165. LANG, Ewald (1996) Das Deutsche im typologischen Spektrum. In: Lang, Ewald/Zifonun, Gisela (Hrsg.): Deutsch — typologisch. Berlin/New York, S.7-15.
166. Lebendiges Museum online (2016): Flucht und Vertreibung. Stand 22.02.2016.
167. LENGYEL, Drorit & Neumann, Ursula (2017). Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg: Eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht (HUBE). Die deutsche Schule, 3, 273-282.
168. LEIST- Villis, A. (2008). Elternratgeber Zweisprachigkeit. Informationen & Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern. . Tübingen: Stauffenburg.
169. LEWANDOWSKI, Theodor (1991). Deutsch als Zweit- und Zielsprache. Handbuch zur Sprachförderung: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier. Tübingen, S. 64
170. LOKHANDE, Mohini (2013). Hürdenlauf zur Kita. Warum Eltern mit Migrationshintergrund ihr Kind seltener in die frühkindliche Tagesbetreuung schicken. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration.
171. LÖBNER, Sebastian (2003) Understanding Semantics. Arnold and Oxford University Press, paperback. Understanding Language Series.
172. LÜBKE, Diethard (1998). Duden-Schülerhilfen, Aufsatz/Erzählen: Zum selbstständigen Wiederholen und Üben (5. bis 7. Schuljahr). Dudenverlag, Mannheim.
173. LÜDI, Georges (2004 {1996}). „Code-switching/Sprachwechsel“. In: Ammon, Ulrich/Dittmar, Norbert/Mattheier, Klaus J./Trudgill, Peter (Hrsg.): Soziolinguistik. Ein internationales Literaturverzeichnis 270 Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. 1. Teilband. Walter de Gruyter. Berlin, New York, S. 341-350.
174. LÜTKE, Beate (2011). Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule – Eine Untersuchung zum Erlernen lokaler Präpositionen. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
175. MACKY, W. F. (1987). Bilingualism and multilingualism. In: Ammon/ Dittmar/

Mattheier (Hrsg).

176. MATTHEIER, K. J. (1980). Pragmatik und Soziologie der Dialekte. Einführung in die kommunikative Dialektologie des Deutschen. Heidelberg: Quelle / Mayer.
177. MCCONWELD, P. (1985). Domains and code- switching among bilingual Aborigines. In M. Clyne (ed.), Australia, Meeting Place of Languages. Pacific Linguistics, Series C. Canberra
178. MCLAUGHLIN, B. (1978). Second Language Acquisition in Childhood. Hillsdale.
179. MCMAHON, April M. S. (1991). 'Lexical phonology and sound change: the case of the Scottish Vowel Length Rule.' Journal of Linguistics 27: 29-53.
180. MEIBAUER, Jörg (2002). Einführung in die germanistische Linguistik: Metzler. Stuttgart, S. 10
181. MEIER-Braun, KARL-Heinz (2011).Einwanderungsland D. Die Geschichte der Zuwanderung von Familien nach Deutschland. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Schwalbach/Ts., S. 36 – 47
182. MEISEL, J./ CLAHSSEN, H. / PIENEMANN, M . (1983). Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter. Narr Studienbücher, Tübingen.
183. MEISEL, Jürgen (2000). “Early differentiation of languages in bilingual children“. In: Wei, Li (Hrsg.): The bilingualism reader. Routledge, London, S. 344-369. Meisel, Jürgen (2009): “Second language acquisition in early childhood“. In: DGfS (Hrsg.): Zeitschrift für Sprachwissenschaft. Band 28, Ausgabe 1. Walter de Gruyter, Berlin, S. 5-34.
184. MEISEL, Jürgen (2011). First and second language acquisition. Parallels and differences. Cambridge University Press, New York.
185. MESTHRIE, R. (1999). Fifty ways to say “I do”: Tracing the origins of unstressed do in cape flat English.
186. MEYER, B. / KAMEYAMA, S. (2007). Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz- Forschungsansätze und Desiderate aus der Sicht einer empirisch- angewandten Linguistik. In: MEYER, B. / KAMEYAMA, S. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz. Peter Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften, Band 48. Frankfurt am Main, S. 07- 24, S. 13.

187. MUYSKEN, P. (2000). *Bilingual Speech: A typology of code mixing*. Cambridge University Press.
188. MÜLLER, B. L. (1985). *Der Satz : Definition und Sprachtheoretischer Status*. Niemeyer. Tübingen.
189. MYERS- Scotton, C. (2002). *Contact Linguistics. Bilingual Encounters and Grammatical Outcomes*. Oxford/New: Oxford University Press.
190. NABIL Osman (1999.). *Usrati : Arabisches Lesebuch für Anfänger und Fortgeschrittene. Die Anekdoten des Spaßmachers Djuha*. Usrati Lehrbuchverlag für Arabisch, München.
191. NAJI, Fawsi (2007): *Einführung in die arabische Sprache und Kultur. Herstellung und Verlag Books on Demand GmbH. Norderstedt. Arabisches Institut. Braunschweig (AIB), S. 5*
192. NEKVAPIL, J. (2006). *from language planning to language management : Sociolinguistica (20), 95- 104.*
193. NEUBERT, Albrecht (2004). "Equivalence in translation". In: Kittel, Harald; Armin Paul Frank, Norbert Greiner, Theo Hermans, Werner Koller, José Lambert, Fritz Paul (Hrsg.), *Übersetzung Translation Traduction. Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung, Band 26.1, Berlin, New York, S. 329-342.*
194. NEUMANN, Ursula/ NIEDRIG, Heike/ SEUKWA, Louis Henri/ SCHROEDER, Joachim (Hg., 2003): *Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien*. Münster/New York (Waxmann).
195. OKSAAR, E. (2003). *Zweitspracherwerb : Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Kohlhammer, Stuttgart.
196. OLSHTAIN, E. und BLUM-KULKA S. (1989). *Happy Hebrish: Mixing and switching in American-Israeli family interactions*. In: Gass, S., Madden C., Preston D. und Selinker L. (Hg.) 1989. *Variation in second language acquisition: Discourse and pragmatics*. Vol. 1. Clevedon: *Multilingual Matters*, 59-83. (Zitiert durch Halmari 1997, 16.)
197. OOMEN- WELKE, I. (2003). *Muttersprachen- und Fremdsprachenunterricht*. In: BAUSCH, K.- R./ CHRIST, H./KRUMM, H.- J.: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. A. Francke Verlag Tübingen und Basel, S. 145-

151, S. 145.

198. OTOMO, N. (1991). Kompetenzbezogene Interferenztheorie im Rahmen der Linguistik. Iudicum Verlag, München.
199. PANDIT, Ira (1990). Grammaticality in codeswitching. In: Jacobson, Rodolfo (Hg.) 1990. Codeswitching as a worldwide phenomenon. New York: Peter Lang, 33-69. (Zitiert durch Kovács 2001, 62).
200. PARADIS, J./Nicoladis, E./Genesee, F. (2000). Early emergence of structural constraints on code-mixing: Evidence from French-English bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition* (3), 245- 261.
201. PARADIS, J./Rice, M./Crago, M./Richman, A. (2004). Missing inflection or (extended) optional infinitives? Comparing child L2 English with English SLI. Paper presented at the 29th Annual Boston University Conference on Language Development, Boston University.
202. PENNER, Z (1998). Sprachentwicklung und Sprachverstehen bei Ausländerkindern: Eine Pilotstudie bei Schulkindern in der deutschen Schweiz. In: Wegener, Heide(Hrsg): Eine zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb. Günter Narr Verlag, Tübingen.
203. PFAFF, C. (1979). Constraints on language mixing: intrasentential code-switching and borrowing in Spanish/ English. *language* (55), 291- 318.
204. PIAGET, J./ INHELDER, B. (1977). *Die Psychologie des Kindes*. Frankfurt am Main.
205. PIEPHO, Hans-Eberhard (2001). Mehrsprachigkeit macht Schule-Der Anfang von allem im Kontext. In: *Fremdsprachen Frühbeginn, Sonderausgabe zum Europäischen Jahr der Sprachen*, S. 5.
206. PLEWNIA, Albrecht & Rothe, Astrid (2011). Spracheinstellungen und Mehrsprachigkeit. Wie Schüler über ihre und andere Sprachen denken. In: Eichinger, Ludwig M.; Plewnia, Albrecht & Steinle, Melanie (Hrsg.): *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration*. Tübingen: Narr, 215– 253.
207. POPLACK, S. (2004). Code-switching. In *Sozilinguistik. Ein Internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft* (2.vollst. neu bearb. und erw. Aufl. Ausg., Bd. 1). Berlin/New York: De Gruyter. 589- 596.

208. RAUSCH, K- Richard (1992). Sprachenpolitische Plädoyer für eine begründete Differenzierung von Mehrsprachigkeitsprofilen. In: BAUSCH, K- R./ CHRIST, H./ KRUMM, H-J.: Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik als Gegenstand der Forschung- Arbeitspapiere der 12. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Band 40. Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer Bochum, S. 15-27, S. 21
209. REHBEIN, J. (2002). Pragmatische Aspekte des Kontrastierens von Sprachen:Türkisch und Deutsch im Vergleich. In: Arbeiten zur Mehrsprachigkeit-Folge B, Nr.40: Sonderforschungsbereich 538, Universität Hamburg, 1-32.
210. REIMER-Conrads, Thomas/ THOMAS, Alexander (2009).Beruflich in den arabischen Golfstaaten. Trainingsprogramm für Manager : Fach- und Führungskräfte. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
211. REIN, Kurt (1983): Einführung in die Kontrastive Linguistik: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt, S. 35
212. Religionswissenschaftlicher Medien- und Informationsdienst e.V. (2016): Verschiedene Gemeinschaften / neuere religiöse Bewegungen. (Weltanschauungen / alternative Religiosität & Spiritualität)..
213. RIEL, C. (2001). Schreiben, Text und Mehrsprachigkeit. Zur Textproduktion in mehrsprachigen Gesellschaften am Beispiel der deutschsprachigen Minderheiten in Südtirol und Ostbelgien. Tübingen: Stauffenburg.
214. RIEL, C. M. (2002). Codeswitching, mentale Vernetzung und Sprachbewusstsein. In C. M. Riehl & J. Müller- Lancé (Hrsg.), Ein Kopf – viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung. Aachen: Shaker. 63- 78.
215. RIEL, C. (2009). Sprachkontaktforschung. Eine Einführung. 2. Überarb. Aufl. Tübingen: Narr.
216. RIEL, C. (2013). Sprachkontakt und Mehrsprachigkeit. In P. Auer (Hg.), Sprachwissenschaft.Grammatik- Interaktion- Kognition. Weimar: Meltzer.
217. ROCHE, Jörg (2005). Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidakik . Narr Francke Attempto Verlag GmbH+ Co. KG. Tübingen, S. 118.
218. ROELCKE, Thorsten (1997). Sprachtypologie des Deutschen. Historische, regionale und funktionale Variation. Berlin/New York, S.120.

219. ROHDE, Wolfgang(1997).Modersprake und Muttersprache: Standardisierung im Deutschen und Expansion. In: HENTSCHEL, G. (Hrsg.): Über Muttersprachen und Vaterländer – Zur Entwicklung von Standardsprachen und Nationen in Europa. Peter lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main, S. 103- 130, S. 103.
220. ROMAINE, S. (1995). *Bilingualism* (2. Ed.). Oxford: Blackwell.
221. ROTH, Roland (2011): Integration durch politische Partizipation und bürgerschaftliches Engagement. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Schwalbach/Ts, S. 195 – 215.
222. RUOFF, A. (1967). Mundart. Der Landkreis Tübingen. Amtliche Kreisbeschreibung , I, 351- 390.
223. SABUNI, A. (1981). Einführung in die Arabistik. Hamburg, S. 182.
224. SAPIR, E. (1972). Die Sprache : Eine Einführung in das Wesen der Sprache. Hueber, München.
225. SARTER, Heidemarie (2006). Einführung in die Fremdsprachendidaktik.WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) Darmstadt.
226. SCHERFER, Peter (1998). Die mentale Präsentation von Mehrsprachigkeit. In: BRENNECKE, G.-H./ GEISLER, W. (Hrsg.) zur Theorie der Praxis & Praxis der Theorie des Fremdsprachenerwerbs. LIT Verlag Münster, S.169- 185, S. 169.
227. SCHINDLER, Kirsten (2005). Studierende schreiben beruflich. Beobachtungen einer empirischen Studie. In: Jakobs, E.-M./Lehnen, K./Schindler, K. (Hgg.): Schreiben am Arbeitsplatz. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 217-234
228. SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte (1991). Soziolinguistik. Eine Einführung. Stuttgart, Berlin, Köln: W. Kohlhammer Verlag, S.134.
229. SCHNEIDER, Günter (2003). Der Europäische Referenzrahmen und die Mehrsprachigkeit. In:Neuner, Gerhard (Hrsg): Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache- Tagungsdokumentation 2003. Kassel: Kassel University Press,87- 108.
230. SETTELMAYER (2010). Migrationshintergrund – Was ist das?
231. SIEGFRIED, Jäger (1975). Probleme der Soziolinguistik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik: Beiheft 3)*

232. SIGUAN, Miguel/ MACKE, William Francis (1987). Education and bilingualism. London: Kogan Page.
233. SKUTNABB-KANGAS, Tove (1981). Bilingualism or not: The education of minorities. Clevedon: Multilingual Matters
234. SKUTNABB-KANGAS, T. (1992). Mehrsprachigkeit und die Erziehung von Minderheitenkindern, In: Deutsch lernen, 17, Heft 1, 1992, S. 38-67.
235. SNELL-HORNBY, Mary (1989). "Eine integrierte Übersetzungstheorie für die Praxis des Übersetzens". In: Frank Königs u.a. Übersetzungswissenschaft und Fremdsprachenunterricht. Goethe Institut. München, S. 17.
236. SPIEKERMANN, H. (2008). Sprache in Baden- Württemberg. Merkmale des regionalen Standards. Tübingen: Max Niemeyer.
237. SPOLSKY, B. (1991). Hebrew language revitalisation within a general theory of second language learning. In The influence of Language and Culture and Thought: Essays in Honor of Joshua Fishman's sixty fifth birthday. Berlin: Mouton de Gruyter. 137- 155
238. SPOLSKY, B. (2002). Prospect for the survival of the Navajo language: A reconsideration. Anthropology and Education Quarterly, II, 1- 24.
239. SPOLSKY, B. (2009). Language Management. Cambridge: Cambridge University Press.
240. STEFAN Weidner (2000). Die Farbe der Ferne: Moderne arabische Dichtung. C.H. Beck, München.
241. STICHTING Witte Tulp (2011). «Engagierte Studierende betreiben eine professionelle Organisation? Das ist möglich!», in Neumann, Ursula und Jens Schneider (Hrsg.), Schule mit Migrationshintergrund. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann: 253-258.
242. STÖRIG, Hans Joachim (1997). Die arabische Sprache. Köln, S. 271
243. SULEMAN Taufiq (2004). (Hrsg. und Übersetzer): Frauen in der arabischen Welt dtv, München.
244. TAMIS, A. The state of the Modern Greek language in Australia. In A. K. Tamis (ed.), Greeks in Australia. Melbourne: River Seine.
245. TÄUBIG, Vicki (2010) ; Faktisches Arbeitsverbot und Arbeit– Arbeit in alltäglichen

- Lebensführungen von Asylbewerbern und „Geduldeten“: In: Schweiger, Gottfried (Hrsg.): Der Kampf um Arbeit. Dimensionen und Perspektiven. Wiesbaden, S. 313 – 335
246. TEKIN, Özlem (2012). Grundlagen der Kontrastiven Linguistik in Theorie und Praxis: Stauffenberg. Tübingen, S. 9
247. TEPECIK, Ebru (2011). Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft. Wiesbaden: VS Verlag.
248. THIELE, Sylvia (2009). Impulsstrategien- Perspektiven für den Sprachübergreifenden Fremdsprachenunterricht. Münster. In: FRINGS, M./ KLUMP, A.: Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik (Z Rom SD) H.3, 1, ibidem Verlag Stuttgart, Frühjahr, S. 49-63, S. 50.
249. THIESSEN, Barbara/ MICHELS, Inge (2008). Wie erreicht Familienbildung und -beratung muslimische Familien? Eine Handreichung. Herausgegeben vom Bundesministerium für Frauen, Senioren, Familie und Jugend (BMFSFJ). Berlin.
250. THOMAS, Alexander (2007). « Die Bedeutung von Vorurteil und Stereotyp im Interkulturellen Handeln. In: Interculture Journal, S. 2- 20.
251. TOPRAK, A. (2007). Türöffner und Stolpersteine, Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern.
252. TREFFERS-DALLER, J. (1998). Variability in codeswitching styles : Türkisch-German codeswitching patterns. In: Jacobson, R. (Edit): Models of switching selected codes. A global perspective. Mouton de Gruyter, Berlin.
253. TREIBEL, A. (2015). Integriert Euch! Plädoyer für ein selbstbewusstes Einwanderungsland. Campus-Verlag: Frankfurt/ New York.
254. Uni Jena Deutschland [2012]: Determinanten der Schulleistung, Rahmenmodelle, Faktoren schulischer Leistung in PISA, [http://dtserv2.compsy.unijena.de/ss2008/paedpsy_uj/22633994/content.nsf/Pages/F7EC98D8EB6ADDE3C125743B.0063C55A/\\$FILE/Rahmenmodelle%20Determinanten%20Schulleistung%2024.4.2008.pdf](http://dtserv2.compsy.unijena.de/ss2008/paedpsy_uj/22633994/content.nsf/Pages/F7EC98D8EB6ADDE3C125743B.0063C55A/$FILE/Rahmenmodelle%20Determinanten%20Schulleistung%2024.4.2008.pdf)
255. UNTERWURZACHER, A. (2009). Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Einfluss des familiären Hintergrundes, in B. Suchan, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (eds.), PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der

Volksschule – Österreichischer Expertenbericht Graz: Leykam.

256. ÜLRICH, W. (1987). Linguistische Grundbegriffe. Verlag Ferdinand Hirt, Würzburg.
257. ÜLRICH, W. (2002). Linguistische Grundbegriffe 5, völlig neu bearbeitete Auflage. Verlag Gebrüder Borntraeger, Stuttgart.
258. VEITH W. H. (2002). Soziolinguistik : Ein Arbeitsbuch. Narr Studienbücher, Tübingen.
259. WAGNER, K. H. / WILDGEN, W. (1988). (Hrsg): Studien zum Sprachkontakt: Bremer Linguistisches Kolloquium Band 1, Bremen.
260. WAGNER, K. H, Petra (2008) . Handbuch Kinderwelten. Freiburg, S. 107.
261. WANDRUSZKA, Mario (1979) :“ Die Mehrsprachigkeit des Menschen“. Piper Verlag, München.
262. WEINERT, Franz E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz, S. 17-31.
263. WEINREICH, Uriel (1953). Languages in contact: findings and problems: Linguistic Circle of New York Reprinted as 1964. Mouton de Gruyter, The Hague. Reprinted as 1964. Publication No : 2.
264. WEISS, Andreas (1959). Hauptprobleme der Zweisprachigkeit. Heidelberg: Carl Winter.
265. WESKAMP, Ralf (2007). Mehrsprachigkeit- Sprachevolution, Kognitive Sprachverarbeitung und schulischer Fremdsprachenerwerb. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage, 192 P. (Z ROM SD 2, 2). In: FRINGS,M. &KLUMP, A.: Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik (Z ROM SD) Heft 2, 2. ibidem- Verlag. Rezension geschrieben von FÄCKE, Christiane (Augsburg). Stuttgart Oktober 2008, S. 163-165, S. 163.
266. WHORF, B.L.(2003). Sprache-Denken- Wirklichkeit : Beiträge zur metalinguistik und Sprachphylosophie. Krausser, P. (Hrsg und Übersetzung). Rowohlts Enzyklopädie, Hamburg.
267. WILLENBERG, Heiner (2007). Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.

268. WINTERSTEINER, W./ GOMBOS, G./ GRONOLD, D.(2008). 15 Thesen zur Mehrsprachigkeit- Anlässlich der Konferenz : „ Mehrsprachigkeit, Transkulturalität und Bildung“ Regionalentwicklung des Alpen- Adria- Raums in globaler Perspektive Alpen- Adria- Universität Klagenfurt, 8.- 10. Oktober 2008. In: ÖDaF- Mitteilungen: Mehrsprachigkeit. Österreich H. 2/. S.60- 61, S. 60.
269. WODE, Henning: Lernen in der Fremdsprache- Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht. Forum Sprache. 1. Aufl., Max Hueber Verlag. D-85737 Ismaning 1995, S.19.
270. WODE, H. (1998). Der Wiedererwerb von Sprachen: Eine Forschungslücke. In: Wegner, H. (Hrsg): Eine zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb. Günter Narr Verlag, Tübingen.
271. WOLF, D.(2007). „Förderung des selbstgesteuerten Fremdsprachenlernens“ (in): K,-R bausch/H. Christ/ H.-J. Krumm (Hrg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5 Auf. A. Francke Verlag Tübingen und Basel, Seite 321-326.
272. ZEEVAERT, L.(2007). Rezeptive Mehrsprachigkeit am Beispiel der Zusammenarbeit der skandinavischen Hochschulen. In: MEYER, B. / KAMEYAMA, S. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz. Peter Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften, Band 48. Frankfurt am Main,S. 87-107, S. 92.
273. ZELLERHOFF, R. (2010) ; Diagnostik bei Mehrsprachigkeit, In: MitSprache, 2, 7-26
274. ZEROULOU, Zaihia (1988). «La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation.» *Revue française de sociologie*, 29 (3): 447-470.
275. ZIFONUN, Gisela (2001). Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich. *Studia Linguistica XX/ 2001*, Breslau Acta Universitatis.
276. ZIFONUN, Gisela (2002). Neue Wege in der vergleichenden Grammatikschreibung.www.ids-mannheim.de/gra/personal/texte/zif2.pdfgesehen am 10.11.2002.
277. ZIFONUN, Gisela (2003). Sprachtypologie und Sprachvergleich, Vorlesung – Universität Mannheim Sommersemester.
278. ZIMMERMANN, D. (2015). Migration und Trauma. Pädagogisches Verstehen und

Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen. Psychosozial-Verlag: Gießen, 2. Aufl.

279. ZOBEL, H. (1980). The formal and developmental selectivity of L1 influence on L2 acquisition. *Language learning* (30), 43- 57.

WÖRTERBÜCHER UND LEXIKA

1. BAMF (2017), Statistisches Bundesamt (2017) und eigene Berechnungen
2. Duden 11 {Duden Band 11}. Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik (2011). Mannheim.
3. Duw (Duden Universalwörterbuch digital {2006}, Mannheim.
4. Schemann. Schemann, Hans {2001}. Deutsche Idiomatik. Wörterbuch der deutschen Redewendungen im Kontext 2. Aufl, Berlin.
5. <http://www.linguamulti.at/mehr-wissen>
6. <https://www.dw.com/de/leben-nach-der-flucht-deutsche-sprache-teil-2/a-39059800>
7. <https://www.tagesspiegel.de/wissen/integration-von-gefluechteten-an-den-unis-wir-fuehlten-uns-nicht-mehr-als-fluechtlinge/25840720.html>
8. <http://www.denk-doch-mal.de/node/404>
9. https://www.researchgate.net/publication/44962240_Zweisprachiger_Schulunterricht_fur_Migrantenkinder
10. <http://docplayer.org/17787868-Bilinguale-buecherkiste-elementarpaedagogik-zusammenstellung-kleines-sprachbad.html>
11. <http://docplayer.org/15358560-Mehrsprachigkeit-als-ressource-foerdern.html>
12. Lebendiges Museum online (2016): Flucht und Vertreibung. Stand 22.02.2016.
13. https://online-lernen.levrai.de/deutschuebungen/lehnwoerter/01_lehnwoerter_im_deutschen.htm
14. WWW.MEDIENDIENST-INTEGRATION.DE

ANHANG

Fragebogen 1

Interview ProbandIn A

- **Wie könnten Sie den Begriff Kultur definieren?**

.....

.....

.....

- **Spielt die Kultur eine zwangsläufige Rolle beim Erwerb einer anderen Fremdsprache? Wenn ja wie? Und was ist die beste Handhabe über eine fremde Kultur kennenzulernen?**

.....

.....

.....

- **Welche sind die besten Vorgehensweisen zur Vermittlung mehrsprachigen Lernens?**

.....

.....

.....

- **Welche kulturelle Identität schreibst du dir selber mehr zu?**

.....

.....

.....

- **Wie stark identifizierst du dich mit folgenden Sprachen?**

.....

.....

.....

- **In welcher Sprache fühlst du dich wohler, wenn du sie sprichst?**

.....



-
-
- **Wieso fühlst du dich in der gewählten Sprache wohler?**

-
-
-
- **Welche Gründe, glaubst du, könnte es dafür geben, dass du zum Sprachenmischen neigst?**

-
-
-
- **Fallen dir bestimmte Situationen oder Themen ein, bei denen du mehr zum Sprachenmischen neigst?**

-
-
-
- **In welchen Situationen, zu welchen Themen, neigst du eher dazu, Arabisch zu verwenden?**

-
-
-
- **In welchen Situationen, zu welchen Themen, neigst du eher dazu, Deutsch zu verwenden?**

-
-
-
- **Glaubst du, mischst du deine Sprachen mehr in schriftlichen oder in mündlichen Gesprächssituationen?**

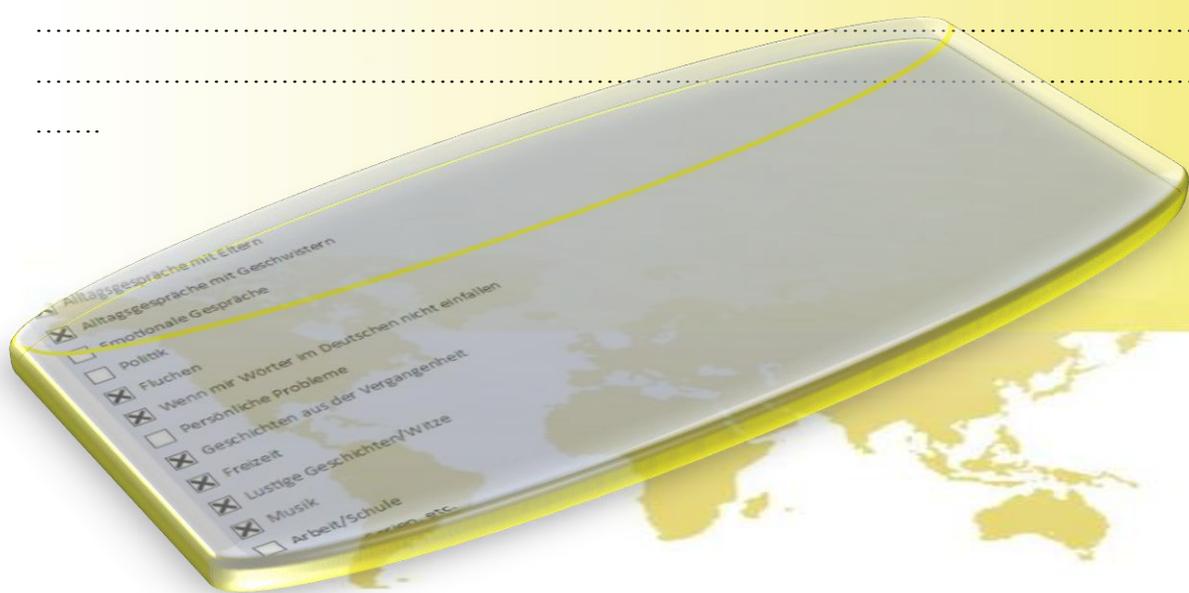
- Welche Sprache dominiert bei dir? Bzw. für wie dominant würdest du die beiden Sprachen einschätzen?

.....

.....

.....

.....



Fragebogen 2

„Fragebogen zur Erhebung der sprachlichen Situation der zweisprachig aufwachsenden arabischen Schulkinder“.

Liebe Studierenden,

Im Rahmen meiner Doktorarbeit im Fachbereich „Linguistik und Kontrastivlinguistik“ an der Deutschabteilung in Oran (Algerien)

Bitte ich Sie, mir diesen Fragebogen auszufüllen, der als wichtiger Teil meiner wissenschaftlichen Untersuchung gilt. Ihre Hilfe ist für mich von großer Nützlichkeit.

Vielen Dank im Voraus!

Alter in Jahren: _____ Geschlecht: m w

1. Bist du in Deutschland geboren? Ja Nein

Wenn nein, seit wann lebst du in Deutschland? _____

2. Hast du vor der Schule den Kindergarten besucht? Ja Nein

3. Welche Sprache hast du zuerst gelernt?

deutsch arabisch eine andere

4. Wann hast du die zweite Sprache gelernt?

gleichzeitig später

Wenn später, wie alt warst du ungefähr? Alter in Jahren: _____

5. Von wem hast du am meisten Deutsch sprechen und verstehen gelernt?

Kindergarten/Schule durch ältere Geschwister Fernsehen
 von den Eltern durch dt. Freunde sonstige

6.

Welche Sprache sprichst du zuhause am meisten?

deutsch

arabisch

eine andere

7. In welcher Sprache sprichst du mit deinem Vater?

deutsch

arabisch

arabisch und deutsch

eine andere

8. In welcher Sprache spricht dein Vater mit dir?

deutsch

arabisch

arabisch und deutsch

eine andere

Wenn er arabisch und deutsch spricht, mischt er beide Sprachen z.B. in einem Satz? Ja

Nein

Wenn ja, kannst du ein Beispiel nennen?

9. In welcher Sprache sprichst du mit deiner Mutter?

deutsch

arabisch

arabisch und deutsch

eine andere

10. In welcher Sprache spricht deine Mutter mit dir?

deutsch

arabisch

arabisch und deutsch

eine andere

Wenn sie arabisch und deutsch spricht, mischt sie beide Sprachen z. B. in einem Satz? Ja

Nein

Wenn ja, kannst du ein Beispiel nennen?

11. Welche Sprache sprechen deine Eltern miteinander?

deutsch

arabisch

arabisch und deutsch

eine andere

12. Welche Sprache wird gesprochen, wenn die ganze Familie zuhause ist?

deutsch arabisch arabisch und deutsch

eine andere

13. Mischst du beim Sprechen arabisch und deutsch, wenn dir z.B. ein Wort in der einen Sprache nicht einfällt?

Ja Nein

Wenn ja, kannst du ein Beispiel nennen?

14. Welche Sprache sprichst du lieber?

deutsch arabisch eine andere

15. Welche Sprache sprichst du besser?

deutsch arabisch eine andere



16. Wie viele deutsche Bücher hast du zuhause?

- keine weniger als 10 mehr als 10 mehr als 20
 mehr als 30

17. Was liest du zuhause für deutsche Bücher, abgesehen von Schulbüchern?

- keine
 Geschichten, Jugendbücher
 Sachbücher, z.B. über Pferde, Autos, Technik
 Comics
 Zeitschriften

18. Wie viele arabische Bücher hast du zuhause?

- keine weniger als 10 mehr als 10 mehr als 20
 mehr als 30

19. Was liest du zuhause für arabische Bücher, abgesehen von Büchern der arabischen Schule?

- keine
 Geschichten
 Sachbücher, z.B. über Pferde, Autos, Technik
 Comics
 Zeitschriften

Vielen Dank für die Beantwortung meiner Fragen

Fragebogen 3

Universität Oran 2 Mohamed Ben Ahmed

Fakultät für Fremdsprachen

Deutschabteilung

Fachbereich: Linguistik und kontrastivlinguistik

“Zur Bewertung der Wichtigkeit der Mehrsprachigkeit in interkulturellen bilingualen Kommunikation”

Im Rahmen des Projektes wurden Befragungen durchgeführt. Befragt wurden arabische StudentenInnen in Deutschland.

Liebe Studierende,
hiermit darf ich Sie bitten, den Fragebogen über Studie bilingual Arabisch- Deutsch bei Migrantenfamilien aus Syrien in Deutschland auszufüllen.Im voraus danke ich Ihnen sehr für Ihre Zeit und Hilfsbereitschaft.

Angaben zur Person und Lernort

- Geschlecht:
- Alter:
- Studiengang:
- Studienjahr:

1. Was verstehen Sie unter dem Begriff Bilingualismus?

.....
.....
.....
.....

2. Nach Ihrer Meinung spielt die Mehrsprachigkeit eine führende Rolle beim Erwerb der deutschen Sprache?

.....
.....
.....
.....

3. Was halten Sie für einen guten Vorschlag für eine perfekte interkulturelle Kommunikation? Und was wird zu vermeiden?

.....
.....
.....
.....
.....

4. Nach Ihrer Meinung wie wird der erfolgreiche Unterricht vermittelt? Einsprachig oder Mehrsprachig?

.....
.....
.....
.....

5. Spielt die Kultur eine zwangsläufige Rolle beim Erwerb einer anderen Fremdsprache? Wenn ja wie? Und was ist die beste Handhabe über eine fremde Kultur kennenzulernen?

.....
.....
.....
.....

6. Welche sind die besten Vorgehensweisen zur Vermittlung mehrsprachigen Lernens?

.....
.....
.....
.....

7. Was ist für Sie inspirierend, um Deutsch oder eine andere fremde Sprache besser zu verstehen und perfektionieren?

.....
.....
.....
.....

8. Was kann Sie im Deutschunterricht vom Hocker reißen?

- Lieder
- Partnerarbeit
- Filme und Videos ansehen
- Freie Texte schreiben



- Gedichte
- Geschichte
- Witze

9. Wie würden Sie „Interkulturalität“ definieren?

- Vergleich zwischen zwei Kulturen
- Ereignis, das zwischen zwei Angehörigen unterschiedlichen Kulturen stattfinden, wenn diese Kontakte miteinander haben.
- Synthese zwischen zwei kulturell unterschiedlichen Gruppen.

10. Multikulturelle Gesellschaft heißt:

- Dass Angehörige verschiedener Kulturen neben einander leben
- Dass Angehörige verschiedener Kulturen eine gemeinsame „Leitkultur“ befolgen.
- Dass man seine eigene Identität aufgibt und die Verhältnisse des Aufenthaltslandes übernimmt

11. Ihrer Meinung nach, spielt der Deutschkurs in verschiedenen Sprachkursen eine wichtige Rolle zur Vermittlung der deutschen Kultur an die ausländischen Studierenden.

- Ja
- Nein

Grund:

- Sprachkompetenz verbessern
- Kultur entdecken.....
- Freies Sprechen, Selbstbewusstsein beim Lernen.....

12. Was sind, Ihrer Meinung nach, die häufigsten Probleme von arabischen Studierenden?

- Kommunikationsproblem,
- Verständnisprobleme der Professoren.
- Sonstige

.....
.....
.....

Fragebogen

Ankreuzoptionen:

trifft voll und ganz zu (+ +); trifft eher zu (+); trifft eher nicht zu (-); trifft überhaupt nicht zu (- -); möchte ich nicht beantworten.

Frageitems im Wortlaut in der im Fragebogen angeordneten Reihenfolge

(1) Ich glaube, man hat in der Schule viele Vorteile, wenn man Wurzeln in einem anderen Land hat und daher mehrere Sprachen spricht.	MMS genereller Vorteil (1)
(2) Ich glaube, man spricht eine Sprache am besten, wenn man sie in der Schule gelernt hat.	Schulischer Sprachunterricht führt zu bester Sprachkompetenz (2)
(3) Ich glaube, die Schüler, die Wurzeln in einem anderen Land haben und daher mehrere Sprachen sprechen, haben beim Lernen von Fremdsprachen einen Vorteil	MMS Vorteil für Fremdspracherwerb (3)
(4) Ich glaube, wenn man mit mehreren Sprachen aufwächst, spricht man keine der Sprachen perfekt.	MMS führt zu doppelter Halbsprachigkeit
(5) Ich finde, es belebt den Unterricht, wenn neben Deutsch auch andere Sprachen gesprochen werden	Andere Sprachen als Deutsch beleben den Unterricht (5)
(6) Mich stört es, wenn ich meine Mitschüler nicht verstehe, weil sie sich auf einer anderen Sprache unterhalten.	Unterhaltungen von Schüler in nicht verständlichen Sprachen = Störung (6)
(8) Ich glaube, wenn wir im Deutschunterricht auch über die Sprachen sprechen, die manche Schüler zu Hause gelernt haben, können wir dadurch viel über Sprachen lernen	Familiensprachen als Lerngegenstand im DU führen zu Lernzuwachs (8)
(9) Ich finde, im Sinne der Einheitlichkeit sollten in der Schule alle Schüler Deutsch sprechen	Deutsch im Unterricht als Einheitssprache (9)
(10) Ich glaube, meine Lehrer möchten, dass in der Pause ausschließlich Deutsch gesprochen wird.	Lehrkräfte wollen, dass in Pausen ausschließlich Deutsch gesprochen wird (10)
(11) Ich finde, meine Lehrer zeigen Interesse an den Sprachen, die die Schüler zu Hause gelernt haben.	Lehrkräfte zeigen Interesse an zu Hause gelernten Sprachen (11)
(12) Ich glaube, meine Lehrer möchten, dass im Unterricht ausschließlich Deutsch gesprochen wird.	Lehrkräfte wollen, dass im Unterricht ausschließlich Deutsch gesprochen wird (12)
(13) Ich glaube, meine Lehrer finden es gut, wenn man Wurzeln in einem anderen Land hat und daher neben der deutschen Sprache noch eine andere Sprache fließend sprechen kann.	Lehrkräfte bewerten MMS positiv (13)
(14) Ich finde, die wichtigsten Sprachen sind die, die in der Schule gelernt werden.	Die wichtigsten Sprachen sind schulische Fremdsprachen (14)
(16) Ich finde, in der Schule sollten alle Schüler auch die Sprachen lernen können, die manche Schüler zu Hause gelernt haben.	Familiensprachen sollten auch in der Schule als Fremdsprachen unterrichtet werden (16)
(17) Wenn ich die Möglichkeit gehabt hätte, hätte ich folgende Sprachen in der Schule gewählt	

(3 Nennungen möglich): Albanisch, Arabisch,
Chinesisch, Englisch, Finnisch, Französisch,
Griechisch, Italienisch, Japanisch, Latein,
Niederländisch, Polnisch, Portugiesisch,
Rumänisch, Russisch, Schwedisch,
Serbisch, Spanisch, Türkisch Oder: _

Fülle die folgende Tabelle bitte nur aus, wenn du zu Hause eine weitere Sprache gelernt hast, die du zusätzlich zur deutschen Sprache sprechen kannst. Die Sternchen *** stehen für die jeweilige Sprache.**

(18) Ich finde, meine Kenntnisse in ***** sollten in der Schule auch berücksichtigt werden.

(19) Ich würde manche Fächer lieber auf ***** lernen.

(20) Ich würde mich freuen, wenn meine Mitschüler mehr Interesse an ***** zeigen würden.

(21) Ich würde in der Schule gerne häufiger ***** sprechen.

(22) Ich würde mich freuen, wenn meine Lehrer mehr Interesse an ***** zeigen würden.

Das folgende Textfeld richtet sich wieder an alle Schülerinnen und Schüler.

(23) Gibt es etwas, das du noch sagen möchtest? Hier kannst du alles notieren, was zum Thema des Fragebogens passt.

D TESTMATERIAL

Schreibe einen Aufsatz zur Bildergeschichte und finde eine passende Überschrift!



Quelle: Lübke, Diethard (1998): *Duden-Schülerhilfen, Aufsatz/Erzählen: Zum selbstständigen Wiederholen und Üben (5. bis 7. Schuljahr)*. Dudenverlag, Mannheim.

¡Bienvenidos!

Ласкаво

أهلاً وسهلاً

просимо

Bine ați venit

welcome



Dobrodošli

Szeretettel
üdvözljük

Hoş geldiniz

Hier ist Platz für Ihren Einrichtungsstempel

Serdecznie witamy

Benvenuto

добродошли

bienv

Herzlich
Willkommen

نشرة معلومات
تدعى العائلات في الأسرة

Srdečně vítajte



هل يكبر طفلكم بأكثر من لغة؟ نهنئكم، فأنتم بذلك تمنحونه فرصة فريدة.
في البيئات متعددة اللغة يتعلم الأطفال عادة لغة إضافية بلا عناء.
ويمكنكم أن تدعموا طفلكم في ذلك.

تعدد اللغات في الأسرة

ما اللغات التي ينبغي التحدث بها في البيت؟ اللغات الأم للوالدين.

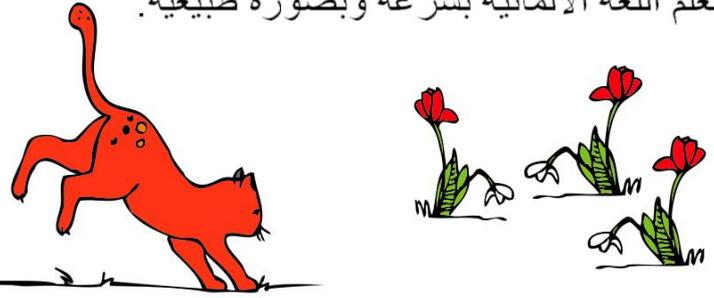
يُستحسن غالبًا أن يلتزم كل من الأب والأم وأفراد العائلة بالتحدث بأفضل لغة يتقنها مع الطفل، وغالبًا ما تكون هذه اللغة الأم. يحتاج طفلكم أن يرى فيكم قدوة في التحدث بلغتكم الأم، كي يتمكن من اكتساب هذه اللغة وإتقانها، كما يوفر ذلك للطفل في نفس الوقت إمكانية تعلم لغات أخرى.

يساعد ذهاب الطفل إلى الحضانة بصورة منتظمة في تعلم اللغة الألمانية.

لا تقلقوا إن كان طفلكم لا يستطيع التحدث باللغة الألمانية عند دخوله الحضانة. عليكم أن تواصلوا التحدث مع الطفل بلغتكم الأم حتى بعد دخوله الحضانة، فالطفل يتعلم اللغة الألمانية من خلال تواصله مع المربين والأطفال في الحضانة. لكي ينجح الطفل في تعلم اللغة الألمانية، يجب أن يذهب إلى الحضانة بانتظام، وكلما زاد لعب الطفل مع أطفال يتحدثون الألمانية مثلًا في الحضانة أو في ملاعب الأطفال أو في الاتحادات الرياضية كلما تعلم اللغة الألمانية بسرعة وبصورة طبيعية.

الأطفال يمزجون ويخلطون لغاتهم. ليس من الغريب، أن يقع الأطفال الذين يتعلمون لغة جديدة في البداية في أخطاء معينة. غالبًا ما تُدُلُّ هذه الأخطاء على أن هؤلاء الأطفال في طريقهم الصحيح لتعلم اللغة الألمانية: على سبيل المثال يُسقط الأطفال أداة التعريف، فيقولوا بالألمانية "أعطني ورقة" بدلًا من "أعطني الورقة"، أو يخطئوا في استخدام أحرف الجر، فيقولوا بالألمانية: "عند شجرة" بدلًا من "على الشجرة". كما يمزج الأطفال لغتين في جملة واحدة، فيقولوا: "عندي Bal" أي "عندي كرة"، ويُعدُّ ذلك علامة على نمو القدرة اللغوية لدى الطفل.

في حالة شعوركم بعدم الاطمئنان لأمر ما أو الرغبة في الاستفسار عن شيء، يمكنكم التوجه إلى المربيات والمربين بالحضانة أو إلى طبيب الأطفال، وسيقدمون لكم المساعدة والمشورة.



الكلام شيء ممتع.

أكثرنا من الكلام مع طفلكم عن الأمور التي يعايشها، واحكوا له القصص، وقرأوا له الكتب، أو العبوا معه. من خلال اهتمامكم بالتحدث مع طفلكم بأي صورة تختارونها تمكنون الطفل من الربط بين اللغة الأم والمشاعر الإيجابية والخبرات والتجارب، كما تدعمون بذلك تطوره اللغوي.

طفلي يتكلم فجأة اللغة الألمانية فقط.

بعض الأسر تقول، إن أطفالهم في فترات معينة لا يتكلمون إلا اللغة الألمانية، ويمتنعون عن التحدث بلغة الأسرة، وهذا أمر لا يدعو للقلق. عليكم أن تواصلوا التحدث بلغتكم مع الطفل، فالطفل يطور قدرته على التحدث بلغتكم حتى عن طريق السماع، وسيعاود التحدث بها بالتأكيد في فترة لاحقة. التربية بأكثر من لغة تمثل فرصة.

يمكنكم أن تدعموا طفلكم في اكتساب أكثر من لغة من خلال إتاحة الفرصة له لمعايشة اللغة واستخدامها في المواقف المختلفة وتكرار ذلك قدر الإمكان. ينبغي أن يشعر الطفل بأهمية لغتكم الأم وثقافتكم وأهمية اللغة الألمانية أيضًا. يُعدُّ احترام كل لغات الطفل شرطًا هامًا لتحفيزه على استخدام هذه اللغات وزيادة معرفته باللغة الأم واللغة الألمانية الجديدة. بهذه الطريقة يمكنكم أن تعدوا الطفل إعدادًا جيدًا للحضانة والمدرسة.



LakoS

Landeskompetenzzentrum zur Sprachförderung
an Kindertageseinrichtungen in Sachsen

STAATSMINISTERIUM
FÜR KULTUS



Freistaat
SACHSEN

NHIỆT LIỆT CHÀO MỪNG

¡Bienvenidos!

Ласкаво
просимо

Srdečně vítajte

Bine ați venit

Dobrodošli

welcome



هألا والاهد

Szeretettel
üdvözöljük

Hoş geldiniz

Hier ist Platz für Ihren Einrichtungsstempel

Serdecznie witamy

добродошли

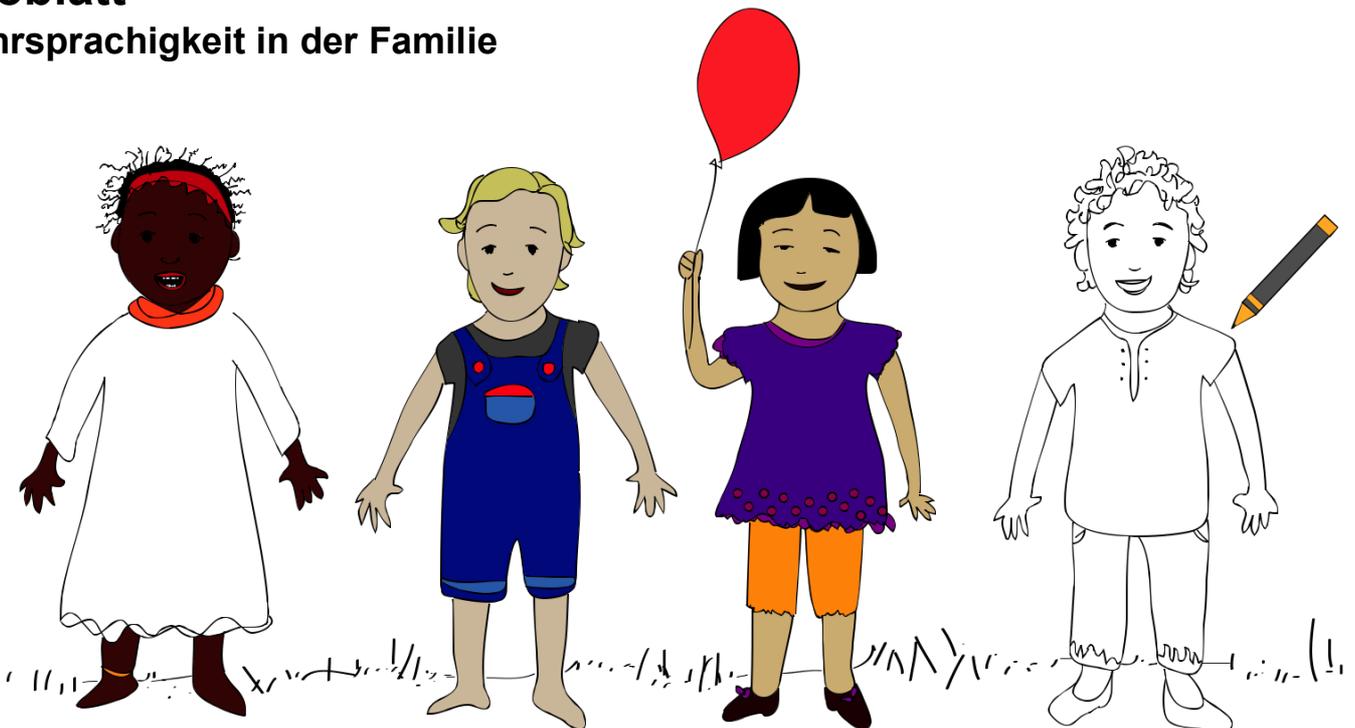
bienve
nue

Benvenuto

Herzlich
Willkommen

Infoblatt

Mehrsprachigkeit in der Familie



Ihr Kind wächst mehrsprachig auf? Herzlichen Glückwunsch: Damit bieten Sie ihm besondere Chancen! In der Regel erlernen Kinder in einer mehrsprachigen Umgebung eine weitere Sprache ohne Mühe. Sie können Ihr Kind dabei unterstützen.

Mehrsprachigkeit in der Familie

Welche Sprache soll zu Hause gesprochen werden? - Die Muttersprachen der Eltern!

Meistens ist es gut, wenn die Mutter und der Vater oder andere Familienmitglieder jeweils in der Sprache mit dem Kind sprechen, in der sie oder er sich am sichersten und wohlsten fühlt. Meist ist das die eigene Muttersprache. Ihr Kind braucht Sie als Vorbild in Ihrer Muttersprache, damit es diese sicher erwerben kann. Gleichzeitig hat es damit gute Voraussetzungen weitere Sprachen zu lernen.

Regelmäßige Kita-Besuche helfen beim Deutsch lernen!

Machen Sie sich keine Sorgen, wenn Ihr Kind zum Zeitpunkt des Kindergarteneintritts die deutsche Sprache noch nicht beherrscht. Sprechen Sie mit Ihrem Kind trotzdem weiter in Ihrer Muttersprache. Deutsch lernt es in der Kommunikation mit den ErzieherInnen und den anderen Kindern in der Einrichtung. Damit dies gelingt, ist es sehr wichtig, dass Ihr Kind regelmäßig den Kindergarten besucht. Je öfter Ihr Kind mit deutschsprachigen Kindern – z. B. im Kindergarten, auf dem Spielplatz oder auch im Turnverein – spielt, desto schneller wird es die deutsche Sprache auf natürlichem Weg erlernen.



Mein Kind spricht plötzlich nur noch Deutsch!

Manche Familien berichten, dass es Phasen gibt, in denen die Kinder nur Deutsch sprechen und die Familiensprache verweigern. Das ist kein Grund zur Sorge. Sprechen Sie konsequent weiterhin Ihre Sprache mit Ihrem Kind. Auch als Zuhörer kann Ihr Kind Ihre Sprache weiterentwickeln und wird sie sicherlich später auch wieder sprechen.

Kinder mischen und vertauschen ihre Sprachen!

Es ist nicht ungewöhnlich, dass Kinder, die eine neue Sprache lernen, am Anfang bestimmte Fehler machen. Oft zeigen diese Fehler, dass die Kinder auf dem richtigen Weg zur deutschen Sprache sind: Sie lassen im Deutschen z. B. die Artikel aus („gib mir Blatt“ statt „gib mir das Blatt“) oder sie machen Fehler bei Präpositionen („bei Baum“ statt „auf dem Baum“). Häufig mischen mehrsprachige Kinder auch eine Zeit lang ihre beiden Sprachen, z. B. „Ball.“, was ein Zeichen für gewachsene Sprachkompetenz ist.

Wenn Sie unsicher sind oder Fragen haben, dann wenden Sie bei den ErzieherInnen im Kindergarten oder Ihrem Kinderarzt Hilfe und Beratung.

Sprechen macht Spaß!

Sprechen Sie viel und oft mit Ihrem Kind über seine Erlebnisse. Erzählen Sie Geschichten, lesen Sie Bücher vor oder spielen Sie gemeinsam. Egal welche Form der sprachlichen Zuwendung Sie wählen, Sie ermöglichen Ihrem Kind positive Gefühle, Erlebnisse und Erfahrungen mit seiner Muttersprache zu verknüpfen und unterstützen damit seine Sprachentwicklung.

Aufwachsen mit mehreren Sprachen ist eine Chance!

Sie können Ihr Kind beim mehrsprachigen Spracherwerb unterstützen, indem Sie ihm die Möglichkeit geben, seine Sprachen in verschiedenen Situationen möglichst häufig zu erleben und zu gebrauchen. Ihre Muttersprache und Kultur, aber auch die Umgebungssprache Deutsch sollen für Ihr Kind bedeutungsvoll werden. Eine wertschätzende Haltung zu allen Sprachen Ihres Kindes ist eine wichtige Voraussetzung, die Ihr Kind motiviert, seine Sprachen anzuwenden und seine Sprachkenntnisse in Ihren Familiensprachen und in der neuen Sprache Deutsch zu erweitern. So bereiten Sie Ihr Kind gut auf Kindergarten und Schule vor.

www.lakos-sachsen.de

Dieses Material wird mitfinanziert durch Steuermittel auf der Grundlage des vom Sächsischen Landtag beschlossenen Haushaltes



Lakos

Landeskompetenzzentrum zur Sprachförderung
an Kindertageseinrichtungen in Sachsen

STAATSMINISTERIUM
FÜR KULTUS



Freistaat
SACHSEN

	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu	Möchte ich nicht beantworten
Ich glaube, man hat in der Schule viele vorteile, wenn man Wurzeln in einem anderen Land hat und daher mehrere Sprachen spricht.		◦	◦	◦	◦
Ich glaube, man spricht eine Sprache am besten, wenn man sie in der Schule gelernt hat.		◦	◦	◦	◦
Ich glaube, die Schüler, die Wurzeln in einem anderen Land haben und daher mehrere Sprachen sprechen, haben beim Lernen von Fremdsprachen einen Vorteil.		◦	◦	◦	◦
Ich glaube, wenn man mit mehreren Sprachen aufwächst, spricht man keine der Sprachen perfekt.		◦	◦	◦	◦

Abbildung15: Beispiel Fragebogenitems zu Migrationsbedingt mehrsprachige Schüler.

DMG-Umschrift des arabischen Alphabets

Isoliert	Transkription nach DMG	Name	Aussprache (ggf. Beispiele)
ا	ā	alif	[aʔ]
ب	b	bāε	[b]
ت	t	tāε	[t]
ث	l	lāε	[θ] (engl. <i>thing</i>)
ج	ǧ	ǧīm	[ʒ] (dt. <i>Journal</i>)
ح	Z	Zāε	[ħ] Kehllaut
خ	Z	Zāε	[x] (dt. <i>Buch</i>)
د	d	dāl	[d]
ذ	a	aāl	[ð] (engl. <i>this</i>)
ر	r	rāε	[r] „Zungen-r“
ز	z	zāi	[z] (dt. <i>Sonne</i>)
س	s	sīn	[s] (dt. <i>Eis</i>)
ش	š	šīn	[ʃ]
ص	c	cād	[sʰ] emphatisches ⁴ /s/
ض	a	aād	[dʰ] emphatisches /d/
ط	l	lāε	[tʰ] emphatisches /t/
ظ	s	sāε	[zʰ] emphatisches /z/
ع	ʕ	ʕain	[ʕ] Kehllaut

⁴ Emphatisch: „mit Preßstimme und velarer Nebenaktion gesprochen“ (Brockelmann 1992: 19).

Isoliert	Transkription nach DMG	Name	Aussprache (ggf. Beispiele)
غ	ġ	ġain	[ɖ] Reibelaut
ف	f	fāɛ	[f]
ق	q	qāf	[k ^h] emphatisches /k/
ك	k	kāf	[k]
ل	l	lām	[l]
م	m	mīm	[m]
ن	n	nūn	[n]
ه	h	hāɛ	[h]
و	ū/w	waw	[u:] [w] (engl. <i>water</i>)
ي	ī/j	jāɛ	[i:] [j]

⁴¹⁹ Die Deutsche Morgenländische Gesellschaft (DMG) wurde 1845 gegründet und gilt als die bedeutendste wissenschaftliche Vereinigung deutscher Orientalisten.

Bezüglich der Umschrift: <http://www.aai.uni-hamburg.de/voror/Material/dmg.pdf> .Bezüglich der Aussprache: Brockelmann 1992: 4f. sowie das Zeicheninventar des IPA.

