

Erst- und Zweitsprache: zum Umgang mit Begriffen

von Elke Montanari

		<p>KiTa Fachtexte ist eine Kooperation der Alice Salomon Hochschule, der FRÖBEL-Gruppe und der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Die drei Partner setzen sich für die weitere Professionalisierung in der frühpädagogischen Hochschulausbildung ein.</p>

Erst- und Zweitsprache: zum Umgang mit Begriffen

von Elke Montanari

ABSTRACT

Die grundlegenden Begriffe zum mehrsprachigen Erwerb in den ersten Lebensjahren werden dargestellt und diskutiert. Dabei werden Definitionen aus mehreren Paradigmen voneinander abgegrenzt. Zentrale Unterscheidungen betreffen die simultane oder sukzessive mehrsprachige Aneignung, das Alterskriterium und damit arbeitende Schwellenhypothesen sowie das Kriterium der lebensweltlichen Handlungszusammenhänge von Sprachen.

GLIEDERUNG DES TEXTES

1. Zur Vielfalt der Mehrsprachigkeit

2. Mehrsprachigkeit in der Aneignung

2.1 Frühe Zweisprachigkeit – simultaner mehrsprachiger Erwerb

2.2 Zweitsprache – Fremdsprache

2.3 Zweitsprache – Erstsprache

2.4 Sukzessive Zweisprachigkeit – kindlicher Zweitspracherwerb

2.5 Aneignung und Handlungsbereiche

3. Zusammenfassung

4. Fragen und weiterführende Informationen

4.1 Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes

4.2 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen

4.3 Glossar

INFORMATIONEN ZUR AUTORIN

Jun. Prof. Dr. Elke Montanari lehrt und forscht an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweit- und Fremdsprache.

Mehrsprachigkeit entsteht
in sehr unterschiedlichen
Lebenssituationen.

1. Zur Vielfalt der Mehrsprachigkeit

Die Aneignung mehrerer Sprachen erfolgt mit sehr unterschiedlichen biografischen Erfahrungen und in vielfältigen Konstellationen (vgl. Wong Fillmore 1979; Franceschini 2004a). In einer idealtypischen Unterscheidung können die Erwerbsverläufe in *Erstspracherwerb*, *Zweisprachigkeit*, *Zweitspracherwerb* sowie *simultaner versus sukzessiver multilingualer Erwerb* aufgegliedert werden (vgl. Klein 1984, 2000).

Aktuell wird vor allem die Frage diskutiert, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen kindlichen sukzessiven zweisprachigen Aneignungsverläufen, simultan zweisprachiger Aneignung und zweitsprachlicher Aneignung im Erwachsenenalter vorliegen.

2. Mehrsprachigkeit in der Aneignung

2.1 Frühe Zweisprachigkeit – simultaner mehrsprachiger Erwerb

Unter früher Zweisprachigkeit verstehen Rehbein & Grießhaber (1996) einen Aneignungsverlauf, bei dem zwei oder mehr Sprachen gleichzeitig und auf der Grundlage eines erstsprachlichen Inputs von Beginn des ersten Lebensjahres an erworben werden. Sie legen drei Kriterien für frühe Zweisprachigkeit an: Gleichzeitigkeit, Beginn im ersten Lebensjahr und erstsprachlicher Input. Das Kriterium der Inputqualität wird in anderen Arbeiten nur selten angewendet.

Den gleichzeitigen frühen Erwerb zweier Sprachen nennt De Houwer (2009) simultanen bilingualen Erstspracherwerb. Ein Verdienst ihrer Arbeit ist die konkrete Formulierung von Kriterien für Bilingual First Language Acquisition BFLA: Der Sprachkontakt muss in allen Sprachen regelmäßig, d.h. täglich, ab der ersten Lebenswoche für das Kind vorliegen (De Houwer 2009, 3). De Houwer (1990) setzt nur zwei Kriterien an: Gleichzeitigkeit und einen frühen Kontaktbeginn, den sie auf die erste Lebenswoche begrenzt. Das Kriterium der Erstsprachlichkeit von Input behandelt sie nicht.¹

Der drei- und mehrsprachige Spracherwerb zeichnet sich durch besondere Komplexität aus, verhält sich jedoch in Bezug auf die multilinguale erstsprachliche

¹ Das ist möglicherweise deshalb der Fall, weil sie in dieser Arbeit ausschließlich Familien betrachtet, in denen die Eltern ihre Erstsprachen mit den Kindern sprechen.

Erst- und Zweitsprache: zum Umgang mit Begriffen

von Elke Montanari

Aneignung in wesentlichen Bereichen gleichlaufend zu Zweisprachigkeit (vgl. Hoffmann 2001²).

Der mehrsprachige simultane Erstspracherwerb wird in vielen Arbeiten als eine multiple Form von Erstspracherwerb gesehen. Er folgt den gleichen, recht klaren Aneignungsschritten wie der monolinguale Erwerb (vgl. Tracy & Gawlitzek-Maiwald 2000; Hoffmann 2003; Ehlich, Bredel & Reich 2008). Sprachliche Strukturen und Formen können bei multilingualen Kindern früher oder später, häufiger oder seltener als in monolingualer Aneignung auftauchen, es werden jedoch keine anderen Formen oder abweichende Reihenfolgen als im monolingualen Erwerb erwartet (vgl. Meisel 2004; dagegen argumentierend Bernardini & Schlyter 2004).

Sprachenkombinationen können, trotz grundsätzlich früher Sprachendifferenzierung, beschleunigende, verlangsamende oder transferbegünstigende Wirkungen ausüben (vgl. Paradis & Genesee 1996; Müller & Hulk 2001; Müller et al. 2006). Ein- und mehrsprachige Erstsprachaneignung ist in der überwiegenden Anzahl der Fälle erfolgreich:

“Language is the most complex skill that any of us will ever master. Despite this complexity, nearly every human child succeeds in learning language.”

(MacWhinney 2001, 486)

2.2 Zweitsprache – Fremdsprache

Zweitsprache wird für die Beschreibung zweier unterschiedlicher Sichtweisen auf Sprache verwendet. Ein Verständnis des Begriffs Zweitsprache hebt auf die Sprachverwendung in alltäglichen Handlungsbereichen ab. Eine Sprache, in der der Alltag organisiert wird, in der gearbeitet und vielleicht sogar der Lebenspartner angesprochen wird, ist nicht eine fremde, sondern eine zweite (oder dritte etc.) Handlungsoption. Die Zweitsprache wird in der alltäglichen Sprachpraxis ohne den Besuch von Sprachunterricht (vgl. Clyne 1968) oder in einer Verbindung von alltäglicher Praxis und Sprachunterricht, z.B. in der Schule, angeeignet (vgl. Rehbein & Griebhaber 1996). In dieser Verwendung der Begrifflichkeit

2 „Trilingualism, and by extension multilingualism, are phenomena of special interest because the sheer complexity caused by the interaction of a number of processes and factors involved in their development and use.“
(Hoffmann 2001, 14)

„In relation to language acquisition, maintenance and loss, and also language processing and behaviour, trilinguals have been shown to follow the same patterns and to be subject to influence of the same kind of social and psychological facts as bilinguals; and any difference between them can be explained in quantitative terms.“
(Hoffmann 2001, 19)

A.a.O. ist auch eine Übersicht zu Arbeiten über dreisprachige Aneignung im Kindesalter zu finden.

Erst- und Zweitsprache: zum Umgang mit Begriffen

von Elke Montanari

Zweitsprache wird die Abgrenzung zum Terminus Fremdsprache hervorgehoben (vgl. Glück & Schmöe 2005).

„Für Sprachen, deren Aneignung sich nicht so sehr schulischen oder schulähnlichen Institutionen (Fremdsprachen) verdankt, sondern die ganz oder zu wesentlichen Teilen in praktischen Lebensvollzügen erworben werden, ist das Reden von Zweitsprachen charakteristisch.“

(Ehlich 2005c, 26)

Ehlich & Trautmann (2005) weisen darauf hin, dass kindliche Zweitsprachaneignung einen Verlauf nimmt, der nicht mit dem der Erstsprachaneignung gleichgesetzt werden kann. Die Unterscheidung zwischen Fremdsprach- und Zweitspracherwerb ist im Blick, wenn gesteuerter und ungesteuerter Erwerb gegenübergestellt werden (vgl. z.B. Apeltauer 1987; Habertzettl 2006). Früher gesteuerter Erwerb liegt vor, wenn Kindergartenkindern oder Schülern institutionell eine weitere Sprache vermittelt wird (vgl. Kubanek-German 2003).

Einen zentralen Einfluss auf die Sprachaneignung übt die Familiensprache aus, also die Sprache, in der die Kinder mit ihren Bezugspersonen sprachlich handeln. In vielen Familien stellt nicht die Herkunftssprache und Erstsprache, sondern die Zweitsprache der Eltern die teilweise oder ausschließliche Familiensprache dar, so dass die Abgrenzung von der Familiensprache, der Herkunftssprache und der Zweitsprache komplex ist (vgl. Clyne 1991). Bei den hier befragten Familien ist in einigen Fällen die deutsche Zweitsprache der Eltern die Familiensprache.

In den Familien wird neben den Erstsprachen der Eltern oft auch die Umgebungssprache Deutsch gesprochen.

Grießhaber (2007a) skizziert eine Dreieckigkeit der für die Aneignung von Schulkindern relevanten Sprachen von Familiensprache, Bildungsmedium bzw. schulisch verwendeter Sprache und Zweitsprache. Er bestimmt Zweitsprache auf der Grundlage des Gebrauchs in Handlungsfeldern: Familie versus Bildungsinstitution versus außerfamiliärer Alltag.

„Es scheint, dass sich die Diskussion über lange Zeit vor allem um die Frage des Verhältnisses von Familiensprache (L1) und Deutsch als institutioneller Sprache in der Schule gedreht hat und dabei die systematische Förderung der Zweitsprache Deutsch etwas aus dem Blick verloren hat.“

(Grießhaber 2007a, 185)

Der Begriff Zweitsprachenlerner, der auf spezifische Lernfragen und -bedürfnisse abzielt, wird dahingehend kritisiert, dass im pädagogischen Umfeld die Gefahr einer Defizitperspektive bestehe, in der die Erwerbserfolge unterbewertet, noch zu bewältigende Erwerbsschritte dagegen überbewertet werden (vgl.

Erst- und Zweitsprache: zum Umgang mit Begriffen von Elke Montanari

Rehbein & Grieshaber 1996). Weitere Einwände beziehen sich darauf, dass eine kontinuierliche Konzeptualisierung von Menschen als L2-Lerner, die in einer Sprache bereits Handlungsfähigkeit erreicht haben und eine zweite Sprache erwerben, zu einer reduzierten Wahrnehmung führe. Die unterschiedlichen Lernprozesse der Individuen würden nicht einbezogen, von den mehrsprachigen Fähigkeiten der Menschen werde abstrahiert (vgl. Extra & Verhoeven 1999).

2.3 Zweitsprache – Erstsprache

Ein anderes Verständnis des Begriffs Zweitsprache grenzt den Erwerbsverlauf von dem der Erstsprache ab. Zwischen den Aneignungsabfolgen von Sprechern, die von Geburt an mit einer oder mehreren Sprachen in Kontakt gekommen sind, und denen, die erst nach der Pubertät mit dem Lernen einer Sprache begonnen haben, lassen sich erhebliche Unterschiede feststellen. Diese Unterschiede betreffen den Verlauf, die Variation und die Endergebnisse. Ein Beispiel für Differenzen im Erwerbsverlauf vom L1- versus L2-Erwerb des Englischen gibt Krashen (2003), wobei er sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede anmerkt:

„The order of acquisition for first and second languages is similar, but not identical. It has been established, for example, that the -ing marker in English, the progressive, is acquired quite early in first language acquisition, while the third person singular -s is acquired later. The third person singular may arrive six months to a year after -ing. In adult second-language acquisition, the progressive is also acquired early, but the third person may never come.“

(Krashen 2003, 2)

Die auffallendsten sprachübergreifenden Unterschiede zwischen L1- und L2-Erwerb sind die unterschiedlichen Anfangsstadien: Es gibt in der L2-Aneignung keine Lallphase, ebenso keinen Erwerbsabschnitt, in dem die Äußerungslänge schrittweise aufgebaut wird. Im weiteren Verlauf sind die L2-Erwerbssequenzen vom L1-Erwerb unterschieden und zeigen eine wesentlich höhere Variabilität der individuellen Verläufe (vgl. Meisel 2007). Fehler von L2-Lernern sind im L1-Erwerb selten (vgl. Clahsen, Meisel & Pienemann 1983).

Das Lernergebnis im L2-Erwerb ist nicht in allen Fällen weniger erfolgreich als im L1-Erwerb: Auch im L2-Erwerb ist es möglich, eine Sprachbeherrschung auf so hohem Niveau zu erreichen, dass sie von der von L1-Lernern nicht unterschieden werden kann (vgl. Abrahamsson & Hyltenstam 2008)³. Dieser Erfolg tritt aber nicht so generell wie im L1-Erwerb ein (vgl. Meisel 2007).

³ Siehe das Forschungsprojekt High-Level Proficiency in Second Language Use – AAA Avancerad Andraspråks Användning der Universität Stockholm, Schweden, (Abrahamsson & Hyltenstam 2008).

Erst- und Zweitsprache: zum Umgang mit Begriffen von Elke Montanari

Für den kindlichen Erwerb einer zweiten Sprache, der etwa um das dritte Lebensjahr herum beginnt, wird vorgeschlagen, einen besonderen Erwerbsweg des kindlichen Zweitspracherwerbs L2 anzunehmen (vgl. Meisel 2007).

Die Schwellenhypothese

Die Annahme, nach der Lernprozesse in einem späteren Lebensalter auf andere Weise als in den ersten Lebensjahren verlaufen würden, impliziert eine Schwelle, einen Zeitpunkt oder Zeitraum, nach der der Erwerb anders verläuft als vorher. Das Konzept der Schwellenhypothese geht auf Penfield & Roberts (1959) zurück. Sie setzen die Pubertät als kritisches Alter an, nach dem neurophysiologischen Entwicklungen des Individuums andersartige Lernprozesse als davor begründen. Diese Hypothese bezieht Lenneberg (1967) als Schwellenhypothese auf den Spracherwerb und geht von kritischen Phasen bzw. sensiblen Fenstern (vgl. Meisel 2007) aus, innerhalb derer bestimmte Entwicklungsschritte möglich sind bzw. innerhalb derer sie optimal verlaufen. Das Alterskriterium wird als ein äußerliches Kennzeichen für unterschiedliche mentale, kognitive und neurophysiologische Entwicklungszustände jüngerer und älterer Menschen verstanden.

In universalgrammatisch orientierten Ansätzen wird die Schwellenhypothese auf die Kontinuitätshypothese bezogen. Auf diese Weise wird erklärt, warum ältere Lerner andere Konstruktionen produzieren als Kinder im Erstspracherwerb. Bei der Annahme von Wirkungen des Aneignungsbeginns auf den Erwerbsverlauf sind zwei Präzisierungen nötig, die sich auf die Erwerbsprozesse auswirken. Dabei handelt es sich um den Beginn und die Qualität des Sprachkontakts.

Der Beginn des Spracherwerbs ist für Schwellenhypothesen ein entscheidendes Datum. Er wird als relativ klar fixierbarer Zeitpunkt angenommen, ab dem der Erwerb einer Sprache beginnt (vgl. z.B. Thoma & Tracy 2006). Der Beginn kann z.B. dann eindeutig bestimmt werden, wenn ein altersgerecht entwickelter Junge Anton am Tag seines siebenten Geburtstags nach a-land einwandert und sofort das örtliche Schulsystem im Bildungsmedium a besucht. Antons Sprachkontakt mit a war, nehmen wir an, vor der Einreise nicht vorhanden und ist nach der Einreise sofort täglich in ausreichender Menge und Qualität für seinen Spracherwerb verfügbar. Antons Alter bei Sprachkontaktbeginn in Bezug auf die Sprache a ist dann das Alter von sieben Jahren. Diese Zahl stellt einen Anhaltspunkt für die Einschätzung seiner kognitiven Entwicklung dar.

So eindeutig wie: kein Sprachkontakt bis zum Datum X, voller Sprachkontakt nach dem Tag X, sind jedoch die Lebenssituationen von Kindern in mehrsprachigen Handlungssettings oft nicht. Insbesondere bei Kindern, die im Ziel-land geboren sind, kann selten klar eingegrenzt werden, ab welchem Zeitpunkt sie mit der Umgebungssprache in Kontakt kommen. Eine alters- und kontaktbe-

Erst- und Zweitsprache: zum Umgang mit Begriffen

von Elke Montanari

Im pädagogischen Alltag sind klare Schwellen oft nicht bestimmbar.

gingngestützte Unterscheidung zwischen Erst- und Zweitspracherwerb büßt damit an Wirksamkeit ein.

Eine weitere Schwierigkeit bei der Diskussion kritischer Fenster oder sensibler Phasen besteht darin, dass nur ansatzweise problematisiert wird, welche Vorstellung von Sprache als Input zu Grunde gelegt wird.

Die Sprache, mit der der Aneigner in Kontakt kommt, kann dialektal und umgangssprachlich sein, vielleicht seltener die in spezifischer Weise mit Schriftlichkeit verbundene Hochsprache (vgl. Ehlich 2001). Es kann aber auch eine Lernervarietät sein (vgl. Klein 1997): eine Sprache, die sich die Eltern angeeignet haben und die sie mit ihrem Kind oder als familiäre Alltagssprache ausschließlich oder teilweise verwenden. Eine Differenzierung von Input in „Muttersprache der erziehenden Personen, deren Zweitsprachen sowie deren Sprachmischungen“ (Rehbein & Grießhaber 1996, 68) scheint erforderlich. In dem erstgenannten Fall steht dem Kind als Basis für die Aneignung eine Erstsprache zur Verfügung, eine in Native-Speaker-Qualität angeeignete Sprache (erstsprachlicher Input). Im zweiten Fall gründen die Kinder ihre Aneignung auf eine Lernervarietät.

Hinter dieser Differenzierung steht die Annahme, dass sich Lernervarietäten, vor allem wenn sie sich auf niedrigen Lernniveaus befinden, strukturell und nicht nur durch wenige Abweichungen, von vollständig angeeigneten Sprachen unterscheiden (vgl. Klein 1997; Ahrenholz 2005) und dass es sich auf die Aneignung auswirkt, wenn Lernervarietäten auf niedrigem Niveau einen wesentlichen Anteil am Input darstellen. Dass eine sehr gut angeeignete Fremdsprache eine Grundlage für eine erfolgreiche bilinguale Aneignung darstellen kann, zeigt Saunders (1988), wobei er seine Ergebnisse sehr kritisch beurteilt.

2.4 *Sukzessive Zweisprachigkeit – kindlicher Zweitspracherwerb*

Wenn ein Kind erst zu einem späteren Zeitpunkt als der Geburt regelmäßig mit einer weiteren Sprache in Kontakt kommt – für De Houwer (2009) nach Ablauf der ersten Lebenswoche, für Rehbein & Grießhaber (1996) nach dem dritten Lebensjahr als Kontaktbeginn – erwirbt es die zweite Sprache in sukzessiver Aneignung. Rehbein & Grießhaber (1996) grenzen einen frühen sukzessiven Bilingualismus, wobei sie den Erwerbsbeginn zwischen dem dritten und dem zwölften Lebensjahr ansetzen, von einem späteren sukzessiven Bilingualismus mit einem Beginn in der Pubertät ab.

In der Debatte um kindlichen Zweitspracherwerb (McLaughlin 1978) wird diskutiert, inwieweit Kinder, die mit drei, sechs oder zehn Jahren in intensiven Kon-

Erst- und Zweitsprache: zum Umgang mit Begriffen

von Elke Montanari

takt mit der weiteren Sprache eintreten, einen Erwerbsverlauf zeigen, der sich sowohl vom Erstspracherwerb als auch vom Aneignungsprozess erwachsener Lerner unterscheidet. Kaltenbacher & Klages (2006) kommen dagegen zu dem Schluss, dass kindlicher Zweitspracherwerb in einigen Erwerbsfragen Gemeinsamkeiten mit dem L1-Erwerb, in anderen Fragen Gemeinsamkeiten mit dem L2-Erwerb Erwachsener zeigt.

Einen anderen interessanten Vorschlag macht Afshar (1998): Sie findet in dem simultanen bilingualen Erwerb der von ihr untersuchten Kinder, dass sich Aneignungsverläufe wie im Zweitspracherwerb auch dann zeigen können, wenn zwei Sprachen simultan erworben werden, eine Sprache jedoch deutlich schwächer angeeignet wird. Die starke Sprache wird dann, so ihre These, wie eine Erstsprache angeeignet, die schwache Sprache wie eine Zweitsprache.

Für Kinder, die in Deutschland geboren sind, innerhalb der Familie kaum deutschen Sprachkontakt hatten und mit ca. drei Jahren in einer Kindertagesstätte in intensiven Sprachkontakt mit Deutsch getreten sind, verwenden Kroffke & Rothweiler (2006) die Begrifflichkeit früher sukzessiver Erwerb. Sie lassen die Frage, ob die Qualität dieses Spracherwerbstyps als erst- oder zweitsprachlich zu fassen ist, ausdrücklich offen. Die Frage, wie genau sich Erst- und Zweitspracherwerb beim Kind abgrenzen lassen, ist noch nicht beantwortet:

„Zum gegenwärtigen Zeitpunkt wissen wir noch nicht, wo die Grenze zwischen dem bilingualen oder doppelten Erstspracherwerb und dem sukzessiven Zweitspracherwerb verläuft.“

(Thoma & Tracy 2006, 76)

2.5 Aneignung und Handlungsbereiche

Menschen eignen sich mehrere Sprachen in jeweils spezifischen Handlungszusammenhängen und unter verschiedenen Bedingungen an (vgl. Grosjean 1989; Wei 2007). Sie benutzen die Sprachen in unterschiedlichen Situationen mit unterschiedlichen Partnern (vgl. Leist-Villis 2004) in vielfältigen gesellschaftlichen Zusammenhängen. Das hat zur Folge, dass Multilinguale selten in allen Sprachen in sämtlichen sprachlichen Handlungsbereichen gleichermaßen gewandt sind.

Ein einfacher und unreflektierter Vergleich von Kenntnissen und Fähigkeiten in einer Sprache von ein- und mehrsprachigen Kindern ist deshalb problematisch

Erst- und Zweitsprache: zum Umgang mit Begriffen von Elke Montanari

(vgl. Dirim & Auer 2004).⁴ Wenn bei mehrsprachigen Kindern als Fehler benotet wird, was in monolingualen Aneignungen zu einem Entwicklungszeitpunkt bereits in der Regel zielsprachlich realisiert wird, im sukzessiven Erwerb jedoch noch nicht realistisch erwarteter werden kann, so liegt eine unzulässige Übertragung von Erwartungen von monolingualer auf bilinguale Aneignung vor. Es ist daher wichtig, Normalitätserwartungen mit Blick auf die spezifischen Eigenschaften mono- und bilingualer, simultaner und sukzessiver Aneignungsprozesse zu diskutieren, um so die Stärken und die Schwierigkeiten von Kindern besser beurteilen zu können (vgl. Ehlich, Bredel & Reich 2008).

Werden Handlungsmuster in schulischen Zusammenhängen abgefragt (vgl. Rehbein 1984), die gesellschaftsspezifisch ausgeprägt und geformt sind, so kann dies in einem interkulturellen Kontext dazu führen, dass das Kind dieses Handlungsmuster in einer der elizitierten Sprachen nicht oder wenig beherrscht, wenn dieses Handlungsmuster in den in dieser Sprache kommunikativ bearbeiteten Handlungsbereichen oder Domänen (vgl. Grosjean 1989, 2001) nicht oder nicht auf die gleiche Weise ausgeführt wird.

Eine domänenspezifische Aneignung der Erzählfähigkeit nach Abbildungen konnte bei dieser Datenerhebung beobachtet werden: Das Mädchen Ülkü erzählt eine Bildgeschichte auf Anforderung (vgl. Rehbein 2007) zunächst auf Deutsch. Die anschließende kurdische Aufnahme mit derselben Vorlage mit ihrem Vater als Gesprächspartner bricht das Kind nach ca. drei Schweigeminuten weinend ab und ruft in deutscher Sprache: „Ich kann das nicht auf Kurdisch!“ (Quelle: Korpus Montanari, Datei: .ÜlküHAVASL1 (5,8; IV).

Zunächst liegt die Annahme nahe, dass das Kind vielleicht insgesamt besser Deutsch als Kurdisch spreche, da der Vater angibt, beide Sprachen etwa gleich häufig mit seiner Tochter zu verwenden. Bei einer Begegnung mit der Mutter stellt sich dann aber heraus, dass deren sprachliche Handlungsfähigkeiten auf Deutsch äußerst eingeschränkt sind und nicht über die Beherrschung weniger Schlüsselwörter hinausreichen. Man kann davon ausgehen, dass Ülkü die kurdische Sprache für die gesamte Kommunikation mit der Mutter einsetzt und häufig im familiären Bereich Kurdisch spricht. Das spricht gegen die Annahme, dass das Mädchen grundsätzlich nicht auf Kurdisch handlungsfähig wäre.

⁴ „Multilingualism is shaped in different ways depending on a variety of social and other factors which must be taken into account when trying to assess the skills of a speaker and how speakers use the languages they know. It is possible for a bilingual to be fluent in both languages taken together without being able to function completely like a monolingual in either one on its own. The study of the behaviour of multilingual individuals and societies thus requires us to go beyond many of the concepts and analytical techniques presently used within linguistic theory which are designed for the description of monolingual.“ (Romaine 2001, 532)

Erst- und Zweitsprache: zum Umgang mit Begriffen

von Elke Montanari

Bei Vergleichen sollte berücksichtigt werden, ob vielleicht „typisch deutsche“ Konzepte abgefragt werden.

Plausibler ist die folgende Erklärung: Das Handlungsmuster Erzählen auf Aufforderung und nach Abbildungen ist auf Kurdisch in der Elizitationssituation für das Kind spontan nicht leistbar, weil in der Familie und in den kurdischsprachigen Handlungszusammenhängen, die das Kind kennt, kein Erzählen nach Abbildungen praktiziert wird. Diese Analyse wird weiter dadurch gestützt, dass Ülkü berichtet, zu Hause seien keine Kinderbücher vorhanden. In der deutschsprachigen Kindertagesstätte gehört dagegen das Erzählen nach Abbildungen, z.B. bei Kinderbuchbetrachtungen, zum pädagogischen Alltag, so dass das Kind häufig Gelegenheiten für die Aneignung dieses sprachlichen Handlungsmusters in der Sprache der Einrichtung erlebt.

Bei Erhebungen dieser Art lässt sich nur gesichert feststellen, dass das Kind eine sprachliche Handlung in einer Sprache besser realisieren kann, wenn es eine ähnliche Handlung bereits mehrmals als Sprecher oder Hörer in dieser Sprache vollzogen hat. Das ist kein wirklich überraschendes Ergebnis; aber es ist aus einem Grunde zentral: Es zerstört die Illusion, schnell und einfach einen Zugriff auf die erstsprachlichen Fähigkeiten eines Kindes erhalten zu können. Die Konstellation der Elizitation, bei der gesellschaftsspezifische sprachliche Handlungen erfragt werden, kann ein erheblicher Störfaktor sein. Rückschlüsse auf stärker oder weniger ausgeprägte sprachliche Handlungsfähigkeit können aus einer solchen Situation kaum abgeleitet werden.

3. Zusammenfassung

Erst-, Zweit- und Fremdsprache beschreiben unterschiedliche Wege der Aneignung, die mit jeweils spezifischen Fehler- und Lernsituationen verknüpft sein können. Insbesondere Schwellenhypothesen gehen davon aus, dass sich Prozesse nach einem zu bestimmenden Alterskriterium verändern. Im Gegensatz zu populären Meinungen, nach denen Sprachlernen nach einem Alter x nur eingeschränkt möglich wäre, gehen Schwellenhypothesen vielmehr davon aus, dass der Prozess der Aneignung sich unterscheidet, dass andere kognitive Ressourcen eingesetzt werden und dass in den Ergebnissen eine größere Heterogenität erreicht wird. Es können auch sehr gute Aneignungserfolge im Zweitspracherwerb erreicht werden.

4. Fragen und weiterführende Informationen

4.1 Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes



AUFGABE 1:

Befragen Sie die Eltern eines mehrsprachigen Kindes, das sie gut kennen und entscheiden Sie: Welcher Erwerbsverlauf liegt vor?



FRAGE 1:

Ein berühmter Aufsatz trägt den Titel: „Zweisprachige sind nicht zwei Einsprachige in einer Person!“ (Grosjean 1989). Was ist damit gemeint?

4.2 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen

- Abrahamsson, N. & Hyltenstam, K. (2008): *The Robustness of Aptitude Affects in Near-Native Second Language Acquisition*. *Studies in Second Language Acquisition*, 30, 481-509.
- Afshar, K. (1998): *Zweisprachigkeit oder Zweitsprachigkeit? Zur Entwicklung einer schwachen Sprache in der deutsch-persischen Familienkommunikation untersucht an zwei Kindern im Alter von 2–4 Jahren*. Münster: Waxmann.
- Ahrenholz, B. (2005): *Reference to Persons and Objects in the Function of Subject in Learner Varieties*. In Hendriks, H. (Hrsg.), *The Structure of Learner Varieties* (S. 19-64). Berlin: De Gruyter.
- Apeltauer, E. (1987): *Gesteuerter Zweitspracherwerb: Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*. München: Hueber.
- Bernadini, P. & Schlyter, S. (2004): *Growing Syntactic Structure and Code-mixing in the Weaker Language: The Ivy-Hypothesis*. *Bilingualism: Language and Cognition*, 7, 49-69.
- Clahsen, H.; Meisel, J. M. & Pienemann, M. (1983): *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeitnehmer*. Tübingen: Narr.
- Clyne, M. (1968): *Zum Pidgin-Deutsch der Gastarbeiter*. *Zeitschrift für Mundartforschung*, 35, 130-139.
- Clyne, M. (1991): *Community Languages. The Australian experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clyne, M. (Hrsg.) (1992): *Pluricentric Languages: Differing Norms in Different Nations*. Berlin: De Gruyter.
- De Houwer, A. (2009): *Bilingual First Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dirim, I. & Auer, P. (2004): *Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebeziehungen zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland*. Berlin: De Gruyter.

Erst- und Zweitsprache: zum Umgang mit Begriffen

von Elke Montanari

- Ehlich, K. (2005 b): *Radio-Baby – oder von kindlicher Erzählfähigkeit*. In Butulussi, E.; Karagiannidou, E. & Zachu, K. (Hrsg.), *Sprache und Multikulturalität. Festschrift für Prof. Käthi Dorfmueller-Karpusa* (S. 117-133). Thessaloniki: University Studio Press.
- Ehlich, K. (2005 c): *Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann*. In Ehlich, K., Bredel, U., Garme, B., Komor, A. & Krumm, H.-J., *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund* (S. 11-64). Berlin: BMBF.
- Ehlich, K.; Bredel, U. & Reich, H. (2008): *Sprachaneignung – Prozesse und Modelle*. In Ehlich, K., Bredel, U. & Reich, H. H. (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung* (S. 9-34). Bonn: BMBF.
- Ehlich, K. & Trautmann, C. (2005): *Sprachaneignung beobachten, Sprachstand erheben: Linguistische Sicht*. In Bartnitzky und Speck-Hamdan (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache lernen* (S. 44-52). Frankfurt a. M.: Grundschulverband-Arbeitskreis Grundschule.
- Extra, G. & Verhoeven, L. (1999): *Immigrant Minority Groups and Immigrant Minority Languages in Europe*. In Extra, G. & Verhoeven, L. (Hrsg.), *Bilingualism and Migration* (S. 3-28). Berlin: De Gruyter.
- Glück, H. & Schmöe, F. (2005): *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: Metzler.
- Grießhaber, W. (2007 a): *Grammatik und Sprachstandsermittlung im Zweitspracherwerb*. In Köpcke, K.-M. & Ziegler, A. (Hrsg.), *Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung* (S. 185-198). Tübingen: Niemeyer.
- Grosjean, F. (1989): *Neurolinguists, Beware! The Bilingual is not Two Monolinguals in One Person*. *Brain and Language*, 36, 3-15.
- Haberzettl, S. (2006): *Progression im gesteuerten und ungesteuerten Erwerb*. In Ahrenholz, B. (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb mit Fördermöglichkeiten* (S. 203-220). Freiburg: Fillibach.
- Hoffmann, C. (2001): *The Status of Trilingualism in Bilingualism Studies*. In Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (Hrsg.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives* (S. 13-28). Clevedon: Multilingual Matters.
- Hoffmann, L. (Hrsg.) (2003): *Funktionale Syntax. Die pragmatische Perspektive*. Berlin: De Gruyter.
- Kaltenbacher, E. & Klages, H. (2006): *Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund*. In Ahrenholz, B. (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb mit Fördermöglichkeiten* (S. 80-97). Freiburg: Fillibach.
- Klein, W. (1984): *Zweitspracherwerb*. Frankfurt: Athenäum.
- Klein, W. (1997): *Leaner Varieties are the Normal Case*. *The Clarion. Magazine of European Second Language Association*, 3, 1, 4-6.
- Klein, W. (2000): *Prozesse des Zweitspracherwerbs*. In Grimm, H. (Hrsg.), *Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie* (S. 537-570). Göttingen: Hogrefe.
- Krashen, S. (2003): *Explorations in Language Acquisition and Use. The Taipeh Lectures*. Portsmouth: Heinemann.
- Kroffke, S. & Rothweiler, M. (2006): *Variation im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen durch Kinder mit türkischer Erstsprache*. In Vliegen, M. (Hrsg.), *Linguistisches Kolloquium* (S. 145-154). Amsterdam: Lang.
- Kubaneck-German, A. (2003): *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht. Didaktik der Gegenwart*. Münster: Waxmann.

Erst- und Zweitsprache: zum Umgang mit Begriffen

von Elke Montanari

- Leist-Villis, A. (2004): *Zweisprachigkeit im Kontext sozialer Netzwerke. Unterstützende Rahmenbedingungen zweisprachiger Entwicklung und Erziehung am Beispiel griechisch-deutsch*. Münster: Waxmann.
- Lenneberg, E. H. (1967): *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- MacWhinney, B. (2001): *First Language Acquisition*. In Aronoff, M. und Rees-Miller, J. (Hrsg.), *The Handbook of Linguistics* (S. 466-487). Malden: Blackwell.
- Meisel, J. M. (2004): *The Bilingual Child*. In Bhatia, T. K. & Ritchie, W. C. (Hrsg.), *The Handbook of Bilingualism* (S. 91-113). Malden: Blackwell Publishing.
- Meisel, J. M. (2007): *Exploring the Limits of the LAD. A Collection of Four Papers*. In *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit*, Band 80. Hamburg: Universität.
- Montanari, E. (2010): *Kindliche Mehrsprachigkeit – Determination und Genus*. Münster: Waxmann.
- Müller, N. & Hulk, A. (2001): *Crosslinguistic Influence in Bilingual Language Acquisition: Italian and French as recipient languages*. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4, 1-21.
- Paradis, J. & Genesee, F. (1996): *Syntactic Acquisition in Bilingual Children: Autonomous or Independent? Studies of Second Language Acquisition*, 18, 1-15.
- Penfield, W. & Roberts, L. (1959): *Speech and Brain-Mechanisms*. Princeton: University Press.
- Rehbein, J. (1984): *Beschreiben, Berichten und Erzählen*. In Ehlich, K. (Hrsg.), *Erzählen in der Schule* (S. 67-125). Tübingen: Narr.
- Rehbein, J. & Grieshaber, W. (1996): *L2-Erwerb versus L1-Erwerb: methodologische Aspekte ihrer Erforschung*. In Ehlich, K. (Hrsg.), *Kindliche Sprachentwicklung. Konzepte und Empirie* (S. 67-120). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Thoma, D. & Tracy, R. (2006): *Deutsch als frühe Zweitsprache: Zweite Erstsprache?* In Ahrenholz, B. (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb mit Fördermöglichkeiten* (S. 58-79). Freiburg : Fillibach.
- Tracy, R. (2000): *Sprache und Sprachentwicklung: Was wird erworben?* In Grimm, H. (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie* (S. 3-39). Göttingen: Hogrefe.
- Tracy, R. & Gawlitzek-Maiwald, I. (2000): *Bilingualismus in der frühen Kindheit*. In Grimm, H. (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie* (S. 495-535). Göttingen: Hogrefe.
- Wei, L. (2007): *Dimensions of Bilingualism*. In Wei, L. (Hrsg.), *The Bilingualism Reader* (S. 3-22). London: Routledge.
- Wong Fillmore, L. (1979): *Individual Differences in Second Language Acquisition*. In Fillmore, C. J.; Kempler, D. & Wang, W. S. Y. (Hrsg.), *Individual Differences in Language Ability and Behaviour* (S. 202-228). New York: Academic Press.

Erst- und Zweitsprache: zum Umgang mit Begriffen
von Elke Montanari

4.3 Glossar

Aneignung siehe Erwerb

Elizitieren das Hervorlocken von Äußerungen von Sprechern, zum Beispiel für Zwecke der Analyse oder Diagnose.

Erwerb kindliche Sprachentwicklung in den ersten Lebensjahren, ohne schulische Instruktion; steht im Gegensatz zum Lernen.

KiTa Fachtexte ist eine Kooperation der Alice Salomon Hochschule, der FRÖBEL-Gruppe und der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). KiTa Fachtexte möchte Lehrende und Studierende an Hochschulen und Fachkräfte in Krippen und Kitas durch aktuelle Fachtexte für Studium und Praxis unterstützen. Alle Fachtexte sind erhältlich unter: www.kita-fachtexte.de

Zitiervorschlag:

Montanari, Elke (2011): Erst- und Zweitsprache: Zum Umgang mit Begriffen. Verfügbar unter <http://www.kita-fachtexte.deXXXX> (Hier die vollständige URL einfügen.). Zugriff am TT.MM.JJJJ.