

**Bilingualer Spracherwerb in deutsch-chinesischen Familien  
in einem englisch-chinesischen Umfeld –  
Eine Erhebung in Hongkong**

Inaugural-Dissertation  
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie  
an der Ludwig-Maximilians-Universität  
München

vorgelegt von  
Li Chong  
aus  
Hongkong

Universitätsbibliothek München 2004

**Referent: Prof. Dr. Gerd Kegel**

**Korreferent: Prof. Dr. Jörg Roche**

**Tag der mündlichen Prüfung: 17. Juni 2003**

# Inhaltsverzeichnis

## Vorwort

<b>Einleitung</b> .....	<b>1</b>
1 Erste Begriffsbestimmungen .....	1
2 Stellenwert der Thematik des Bilingualismus .....	2
3 Themeneingrenzung .....	5
4 Erhebungsort der Untersuchung .....	6
5 Gliederung der Arbeit .....	8
<b>I Theoretische Grundlagen</b> .....	<b>11</b>
1 Definitionsproblematik .....	11
1.1 Linguistischer Ansatz .....	12
1.2 Funktionaler Ansatz .....	14
1.3 Soziokultureller Ansatz .....	15
1.4 Ein Lösungsweg: Zweisprachigkeit als ein relativer Begriff .....	16
2 Formen von Bilingualismus .....	17
2.1 Sprachliche Kompetenz: aktiver und passiver Bilingualismus .....	17
2.2 Bedingungen des Spracherwerbs: simultaner und sukzessiver Bilingualismus .....	19
3 Sprachliche Entwicklung bilingualer Kinder .....	21
3.1 Spracherwerbsprozesse bilingualer Kinder nach McLaughlin .....	22
3.1.1 Erwerbsprozesse des Lautsystems .....	22
3.1.2 Erwerbsprozesse der Semantik .....	23
3.1.3 Erwerbsprozesse der Syntax .....	24
3.2 Zur Kontroverse: ein Sprachsystem oder zwei unabhängige Sprachsysteme .....	25
3.3 Drei-Phasen-Modell von Taeschner .....	26
3.3.1 Erste Phase: ein lexikalisches System, eine Syntax .....	26
3.3.2 Zweite Phase: zwei lexikalische Systeme, eine Syntax .....	28
3.3.3 Dritte Phase: zwei lexikalische und syntaktische Systeme .....	30
4 Sprachbesonderheiten der Bilingualen .....	32
4.1 Sprachdominanz .....	32
4.2 Sprachmischung .....	33
4.3 Sprachumschalten .....	35
4.3.1 Nichtlinguistische Faktoren .....	35
4.3.2 Linguistische Faktoren .....	37
4.4 Sprachinterferenz .....	39
4.4.1 Phonologische Interferenz .....	40
4.4.2 Syntaktische Interferenz .....	41
4.4.3 Lexikalisch-semantische Interferenz .....	42
5 Simultane Zweisprachigkeit in der bilingualen Familie – Fallbeispiele aus der Literatur .....	44

5.1	Ronjat.....	45
5.2	Leopold.....	47
5.3	Saunders.....	49
5.4	Taeschner.....	51
6	Konsequenzen von Zweisprachigkeit für das bilinguale Individuum.....	54
6.1	Negative Bewertungen der Zweisprachigkeit.....	54
6.2	Positive Bewertungen der Zweisprachigkeit.....	56
6.2.1	Bilingualismus und Intelligenz.....	56
6.2.1.1	Peal und Lambert.....	58
6.2.1.2	Balkan.....	59
6.2.2	Bilingualismus und Kognition.....	60
6.2.2.1	Ianco-Worrall.....	61
6.2.2.2	Cummins.....	61
6.2.2.3	Schwellenniveau-Hypothese von Cummins.....	63

## **II Empirische Untersuchung..... 66**

1	Methode, Zielsetzung und Gegenstand der Untersuchung.....	66
1.1	Methode.....	66
1.2	Durchführung.....	68
1.2.1	Zeitraum, Ort und Dauer.....	69
1.2.2	Gesprächsteilnehmer.....	69
1.2.3	Aufnahme.....	70
1.2.4	Gesprächsart.....	70
1.2.5	Sprachwahl.....	71
1.3	Befragte.....	72
1.4	Zielsetzung, Gegenstand und Fragestellung.....	72
2	Untersuchungsergebnisse.....	74
2.1	Sprachsoziologischer Aspekt.....	75
2.1.1	Hongkong: ein englisch-chinesisches Umfeld.....	76
2.1.1.1	Geschichte Hongkongs: chinesisch – englisch – chinesisch.....	76
2.1.1.2	Integration der englischen und chinesischen Kultur.....	77
2.1.1.3	Charakteristik des Bildungswesens.....	78
2.1.2	Sprachenpolitik und Stellenwert der deutschen Sprache im Kontext Hongkongs.....	79
2.1.3	Soziales Umfeld der untersuchten Familien.....	81
2.1.3.1	Familienstruktur.....	81
2.1.3.2	Schulisches Umfeld der Kinder.....	87
2.2	Psychologischer Aspekt.....	93
2.2.1	Einstellungen der Eltern, Großeltern und Freunde zur Zweisprachigkeit.....	93
2.2.1.1	Einstellungen der Eltern zur Zweisprachigkeit.....	94
2.2.1.2	Bedenken der Eltern gegenüber der Zweisprachigkeit.....	97
2.2.1.3	Einstellungen der Großeltern zur Zweisprachigkeit.....	100
2.2.1.4	Einstellungen im Freundeskreis der Eltern zur Zweisprachigkeit.....	100
2.2.2	Einstellungen des Kindes zur Zweisprachigkeit.....	101

	2.2.2.1	Sprachbevorzugung .....	101
	2.2.2.2	Sprachverweigerung .....	102
2.3		Pädagogischer Aspekt .....	106
	2.3.1	Methoden der bilingualen Erziehung in der Familie .....	106
	2.3.1.1	Nichtumgebungssprache als Familiensprache .....	108
	2.3.1.2	Eine Person – eine Sprache .....	108
	2.3.2	Sprachgebrauch .....	113
	2.3.2.1	Gegenseitige Sprachkenntnisse der Eltern .....	113
	2.3.2.2	Elternsprache .....	114
	2.3.2.3	Sprachgebrauch der Eltern in der Interaktion mit den Kindern .....	115
	2.3.2.4	Sprachgebrauch der Kinder in der Interaktion mit den Eltern .....	118
	2.3.2.5	Familiensprache .....	120
	2.3.2.6	Geschwistersprache .....	121
	2.3.2.7	Sprachgebrauch der Kinder in der Interaktion mit den Großeltern .....	122
	2.3.2.8	Sprachgebrauch der Kinder in der Interaktion mit den Hausangestellten .....	123
	2.3.3	Förderung der Zweisprachigkeit .....	123
2.4		Linguistischer Aspekt .....	128
	2.4.1	Deutsch – Chinesisch im Vergleich: ein Überblick .....	129
	2.4.1.1	Typologische Unterschiede .....	129
	2.4.1.2	Vergleich des Grammatiksystems .....	131
	2.4.2	Sprachentwicklungsstand .....	139
	2.4.2.1	Aussprache .....	139
	2.4.2.2	Verstehen .....	141
	2.4.2.3	Sprechen .....	142
	2.4.2.4	Lesen .....	142
	2.4.2.5	Schreiben .....	143
	2.4.2.6	Englischkenntnisse .....	144
	2.4.3	Sprachbesonderheiten .....	147
	2.4.3.1	Sprachdominanz .....	147
	2.4.3.2	Sprachmischung .....	149
	2.4.3.3	Sprachumschalten .....	153
	2.4.3.4	Sprachinterferenz .....	155

### **III Schluss und Ausblick..... 166**

1	Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse und Schlussfolgerungen .....	166
2	Empfehlungen .....	174
	2.1 Motivierung des Kindes zur Zweisprachigkeit .....	175
	2.2 Sprachübungschancen inner- und außerhalb der Familie .....	176
3	Ausblick .....	177

### **Literatur..... 180**

### **Lebenslauf**

# Vorwort

Besonderer Dank gilt meinem Betreuer, Professor Gerd Kegel. Er hat mich zur Promotion ermutigt, mich in verschiedenen Phasen motiviert und rücksichtsvoll unterstützt. Durch seine hilfreiche und aufmunternde Betreuung erhielt ich zahlreiche und konstruktive Anregungen, die zur steten Verbesserung der Arbeit beigetragen haben.

Weiterhin geht mein innigster Dank an die befragten deutsch-chinesischen Familien und die interviewten Lehrer in Hongkong, die bei meiner empirischen Untersuchung mit Eifer und Mühe bereitwillig mitgewirkt haben. Nur durch deren Kooperationsbereitschaft und Offenheit konnte die für die vorliegende Arbeit unerlässliche Sprachdatenerhebung realisiert werden.

Hier danke ich auch herzlich der Friedrich-Naumann-Stiftung, die mein Promotionsvorhaben mit einem Stipendium gefördert hat.

Schließlich sei meinen Eltern, die mich während der gesamten Studienzeit unterstützt haben, mein großer Dank ausgesprochen.

München, im März 2003

Li Chong

# Einleitung

In der folgenden Einführung wird zunächst die Thematik des Bilingualismus hinsichtlich Begriffsbestimmung sowie ihres Stellenwerts in Wissenschaft und Gesellschaft erläutert. Anschließend folgt die Themeneingrenzung, in der die Zielgruppe der vorliegenden Arbeit festgelegt wird. Danach werden der Erhebungsort der empirischen Untersuchung und sein spezielles Sprachumfeld dargestellt. Als Abschluss der Einleitung wird die Gliederung der Arbeit angeführt.

## 1 Erste Begriffsbestimmungen

„Bilingual“ heißt gemeinhin und gemäß der einschlägigen Nachschlagewerke<sup>1</sup> „zweisprachig“ und meint damit die kompetente „Anwendung von zwei Sprachen durch eine Person“.<sup>2</sup>

Beim Spracherwerb handelt es sich um die Prozesse, die für die Aneignung der Sprache notwendig sind. Im Falle des bilingualen Spracherwerbs wird das Lernen von zwei Sprachen in einem Zeitraum betrachtet.

Die vorliegende Untersuchung ist an einem spezifischen Kontext gebunden: Deutsch-chinesische Familien in Hongkong, einer Stadt, die durch die englische und chinesische Sprache dominiert wird.

Eine wissenschaftliche Ausarbeitung des allgemeinen Themengebietes „bilingualer Spracherwerb“ und der spezifischen Rahmenbedingungen wirft viele Fragen auf, denen in diesem einleitenden Kapitel und im theoretischen Teil nachgegangen wird.

---

<sup>1</sup> Bußmann (1990), S. 135 und Duden: Das Fremdwörterbuch (1997), S. 117.

<sup>2</sup> Duden: Das Fremdwörterbuch (1997), S. 117.

## 2 Stellenwert der Thematik des Bilingualismus

Bilingualismus ist ein Themenbereich, mit dem sich zahlreiche Studien aus verschiedenen Blickwinkeln befasst haben. Heutzutage ist ein stetiger Zuwachs der Veröffentlichungen auf diesem Sektor zu beobachten.<sup>3</sup> Gründe für diese vielfältigen Interessen liegen offenbar einerseits in der Mehrdimensionalität dieses Phänomens innerhalb der Wissenschaften, andererseits in der Relevanz dieser Thematik für die gesellschaftlichen Entwicklungen weltweit, die durch die Globalisierung von Wirtschaft und Politik und die steigende Mobilität der Menschen zunehmend multikulturell geprägt sind.

Innerhalb der Wissenschaften wird Bilingualismus seit Beginn des 20. Jahrhunderts intensiv erforscht. Bis in die 80er Jahre richtete sich das Forschungsinteresse überwiegend auf den kindlichen Bilingualismus bei zweisprachigen Familien, wobei das Thema größtenteils von Forschern beleuchtet wurde, die ihre eigenen bilingual aufwachsenden Kinder untersuchten.<sup>4</sup> Die Mehrzahl dieser Forschungen befasste sich in erster Linie mit linguistischen Fragestellungen.<sup>5</sup> Dabei wurde die sprachliche Entwicklung zweisprachiger Kinder detailliert beschrieben, woraus verschiedene Theorien zum kindlichen bilingualen Spracherwerb gebildet wurden. Neuere Studien gehen über die linguistischen Überlegungen hinaus und beschäftigen sich verstärkt mit anderen Komponenten des Erwerbs zweier Sprachen. So wurde nachgewiesen, dass die Herausbildung des Bilingualismus auch von psychologischen, soziologischen und pädagogischen Faktoren beeinflusst ist.

Das große wissenschaftliche Interesse am Bilingualismus in den Forschungen oben genannter Disziplinen lässt sich darauf zurückführen, dass er mit einer Vielzahl von akademischen Fachgebieten in Berührung kommt.

---

<sup>3</sup> Eine ausführliche Bibliographie zum Thema Bilingualismus findet sich bei Mißler & Wolff (1993).

<sup>4</sup> Unter anderem Ronjat (1913), Leopold (1939); (1947); (1949a); (1949b), Saunders (1982) und Taeschner (1983). Eine detaillierte Darstellung dieser Veröffentlichungen wird im Kapitel „Fallbeispiele aus der Literatur“ angeführt, siehe S. 44ff.

<sup>5</sup> Öktem & Rehbein (1987), S. 17.



Aus dem linguistischen Blickwinkel steht der Erwerb von zwei Sprachsystemen im Mittelpunkt. Studien auf diesem Sektor wenden sich zum einen der Sprachentwicklung und der Sprachkompetenz der Bilingualen nach syntaktischen, morphologischen, phonologischen und semantischen Gesichtspunkten zu und stellen diese den Leistungen der Monolingualen gegenüber.<sup>6</sup> Zum anderen werden dabei der Trennungsprozess der Sprachelemente und die Sprachmerkmale durch die Wechselwirkung beim Gebrauch von zwei Sprachen beleuchtet, zum Beispiel das Umschalten von der einen zur anderen Sprache und die Übertragung von Einheiten der einen Sprache in die andere.<sup>7</sup>

Forschungstätigkeiten im linguistischen Ressort sind umfangreich. Die große Veröffentlichungswelle in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts offenbart ein wachsendes Interesse an der Thematik.<sup>8</sup> Im weiteren Verlauf der Forschungsentwicklung hat sich allerdings herauskristallisiert, dass der Prozess der Zweisprachigkeit nicht nur ein linguistischer Vorgang ist, sondern dass psychologische, soziologische und pädagogische Aspekte mit dem Bilingualismus in gegenseitiger Abhängigkeit stehen und mitberücksichtigt werden müssen.

Das Forschungsinteresse der Psychologen am Bilingualismus liegt auf den Auswirkungen der Zweisprachigkeit auf die mentalen Prozesse, unter anderem auf die Persönlichkeitsentwicklung im bilingualen Kontext.<sup>9</sup> Soziologen hingegen betrachten Zweisprachigkeit als Grundelement der kulturellen Auseinandersetzung und erforschen schwerpunktmäßig das soziale Integrationsproblem eines bilingualen Individuums.<sup>10</sup> Für Pädagogen schließlich stellt sich die Frage nach einer geeigneten Erziehung zum Bilingualismus in Familie und Schule.<sup>11</sup>

---

<sup>6</sup> Unter anderem Miller (1983), Porsché (1983), Paradis (1984), Fantini (1985), Ambert (1986), Homel & Palij (1987), Al-Jamal (1988), Hyltenstam (1989), De Houwer (1990), Bialystok (1991), Cummins (1991), Karasu (1995), Afshar (1998) und Zangl (1998).

<sup>7</sup> Unter anderem Auer (1983) und Köppe (1997).

<sup>8</sup> Unter anderem Saunders (1982), Taeschner (1983), Kielhöfer & Jonekeit (1983), Porsché (1983), Harding & Riley (1986) und Arnberg (1987).

<sup>9</sup> Unter anderem Schönplug (1977), Duncan (1989) und Adams-Esquivel (1990).

<sup>10</sup> Unter anderem Swift (1982), Radisoglou (1984), Egger (1985), Fthenakis et al. (1985), Brohy (1992), Weber Egli (1992), Biegel (1996) und Schmidt (1997).

<sup>11</sup> Unter anderem Schlingmann-Zimmermann (1982), Döpke (1986), Marcon et al. (1986), Homel & Palij (1987), Gogolin (1988), Oka (1989), Horn (1990), Landry et al. (1991) und Glumpler (1993) (Fthenakis et al. 1985, S. 15).

Überdies entstehen neue akademische Disziplinen, die sich der Problematik des Bilingualismus zuwenden. In den integrierten Wissenschaften der Psychologie und der Linguistik bildet die bilinguale Spracherwerbsforschung einen Teilbereich der Psycholinguistik, während im Rahmen der Soziologie und der Linguistik die Thematik der Zweisprachigkeit im Fach Soziolinguistik betrachtet wird.<sup>12</sup>

In der Psycholinguistik beruhen die Schwerpunkte der Forschungen zum einen – wie in der Linguistik – auf den Spracherwerbsprozessen bei bilingualen Personen. Zum anderen legen zahlreiche Studien ihre Akzentuierung auf den kognitiven Aspekt der Zweisprachigkeit. Dabei werden die diversen Konsequenzen des bilingualen Spracherwerbs für die Entwicklung metakognitiver und -linguistischer Fähigkeiten des Kindes erfasst. Unter anderem werden dabei die kognitive und begriffliche Flexibilität sowie das metasprachliche Bewusstsein von bilingualen Kindern und monolingualen Kindern gegenübergestellt.<sup>13</sup>

Aus soziolinguistischer Sicht werden die Auswirkungen untersucht, die der bilinguale Spracherwerb auf die soziolinguistischen und psychosozialen Verhaltensweisen der Zweisprachigen besitzt. Das Augenmerk wird auf ihr Verhältnis zu den beiden jeweiligen sprachlichen und kulturellen Gemeinschaften sowie ihre Identitätsentwicklung gerichtet.<sup>14</sup>

Doch in der heutigen Welt stellt sich die Erscheinung der Zweisprachigkeit nicht nur als Wissenschaftsgegenstand dar, sondern zunehmend auch als die gesellschaftliche Realität. Dieses Phänomen ist auf die wachsende Mobilität der Menschen und die globale Interdependenz zurückzuführen: Reisen, Studien im Ausland oder längere Auslandsaufenthalte aus beruflichen Gründen, Emigration und Flüchtlingswellen und schließlich die zunehmende Internationalisierung von Politik und Wirtschaft sind einige Gründe für die Konfrontation von Menschen mit neuen Sprachen.<sup>15</sup>

---

<sup>12</sup> Porsché (1983), S. 9.

<sup>13</sup> Unter anderem Felix (1982), Diaz (1985), Bialystok (1987), Clyne (1987), Cummins (1987), Durgunoglu & Roediger (1987), Frenck & Pynte (1987), Glick (1987), Hakuta et al. (1987), De Avila (1988), Galambos (1988), Appel (1989), Gomez-Fernandez et al. (1990), Tucker (1990), Goncz (1991) und Reynolds (1991).

<sup>14</sup> Unter anderem Georgogiannis (1985), Luk (1986), Boeckmann (1988), Isajiw (1990), Agar (1991), Alee-mi (1991) und Skutnabb-Kangas (1991).

<sup>15</sup> vgl. Mahlstedt (1996), S. 15.

Als Folge der wachsenden Mobilität sind Gesellschaften stärker multikulturell geprägt.<sup>16</sup> Somit ist Bilingualismus im modernen Zeitalter ein Phänomen, das in allen Ländern der Welt, in sämtlichen sozialen Schichten und in jeglichen Altersgruppen vorkommt.<sup>17</sup>

In Deutschland leben heute insbesondere infolge des Andrangs von so genannten Gastarbeitern und Migranten in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts etwa 7,3 Millionen Ausländer.<sup>18</sup> Experten sind dadurch zur Auseinandersetzung mit den Fragestellungen der Zwei- beziehungsweise Mehrsprachigkeit gezwungen: Politiker und Soziologen sehen sich der Integrationsproblematik der Migranten gegenübergestellt. Der Kontakt mit bilingual aufwachsenden Migrantengenerationen und deren Lernschwierigkeiten im schulischen Rahmen gehört zum Alltag zahlreicher Pädagogen und Logopäden.<sup>19</sup>

Zusammenfassend ist hervorzuheben, dass der Themenbereich des Bilingualismus nicht nur wissenschaftliches Interesse erfahren hat, sondern auch in gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und politischer Hinsicht wichtige Bedeutung besitzt, da heutzutage eine große Anzahl von Menschen unmittelbar in ihrem täglichen Leben davon betroffen ist. Der hohe Stellenwert von Bilingualismus und seine Aktualität lassen sich unter anderem auch im Hamburger Sonderforschungsbereich „Mehrsprachigkeit“ erkennen, der im Jahre 1999 eigens dafür eingerichtet wurde, um Forschungsprojekte zur Erforschung dieses Themengebietes zu fördern.

### 3 Themeneingrenzung

Im Allgemeinen können zwei Hauptgruppen von Bilingualen unterschieden werden: Zum einen Kinder aus interethnischen Ehen, deren Eltern verschiedene Muttersprachen haben, zum anderen Migranten und deren Kinder, die neben ihrer Muttersprache die Sprache ihres Gastlandes erwerben. Die meisten bilingualen Personen stammen aus dieser Umge-

---

<sup>16</sup> Reihe Mehrsprachigkeit. Herausgegeben von Griebhaber und Rehbein (siehe [www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)).

<sup>17</sup> Grosjean (1982), S. 7.

<sup>18</sup> Diese Anzahl hat sich im Vergleich zu 1980 um etwa 2,9 Millionen gesteigert. Genaue Daten siehe „Statistisches Bundesamt Deutschland“: [www.destatis.de](http://www.destatis.de).

<sup>19</sup> Kalpakidou (1994), S. 15.

bung.<sup>20</sup> Beim Erwerb zweier Sprachen im Kindesalter und in einer Konstellation, in der eine sprachliche Mischehe geführt wird, geht es um den gewünschten beziehungsweise angestrebten Spracherwerb in Familien mit hohem Sozialstatus, während es sich bei Migranten meist um gesellschaftlich unterprivilegierte, von der monolingualen Mehrheit isolierte Gruppen handelt.<sup>21</sup>

In der vorliegenden Arbeit wird nicht die spezifische Problematik der Migranten, sondern der Erwerb zweier Sprachen von Kindern in einer bilingualen Familie untersucht. In der Themenbearbeitung werden wissenschaftliche Erkenntnisse herangezogen und eine empirische Untersuchung durchgeführt. Die Zielgruppe der Befragung besteht aus deutsch-chinesischen gemischtsprachigen Familien in Hongkong. Hierbei wird eine kleine Gruppe herangezogen, die aus der gehobenen Mittelschicht stammt und nach Aleemi (1991) den „Elitebilingualen“ gehört. Die dazu zählenden Kinder wachsen privilegiert heran und sind dadurch weniger mit Konflikten konfrontiert, die durch soziale Ablehnung im Kontext der Zweisprachigkeit verursacht werden.<sup>22</sup>

## 4 Erhebungsort der Untersuchung

Die vorliegende Arbeit stellt sich hinsichtlich der Sprachkombination und des Erhebungsorts der Untersuchung zur Aufgabe, zwei neue Aspekte der Bilingualismusforschung herauszuarbeiten. Während der Fokus früherer Arbeiten wesentlich auf den europäischen Sprachverbindungen (Deutsch-Französisch, Deutsch-Englisch und Deutsch-Italienisch) lag, wird im Rahmen dieser Arbeit das Sprachpaar Deutsch-Chinesisch in den Mittelpunkt gerückt. Zusätzlich wird die empirische Untersuchung in Hongkong durchgeführt. Diese Stadt bietet durch ihre britische Kolonialgeschichte und die Übergabe 1997 an China ein englisch-chinesisches Umfeld und ist damit ein sprachlich sehr interessanter Fall. In der

---

<sup>20</sup> Aleemi (1994) nennt einen weiteren Ausgangspunkt für die Entstehung der Zweisprachigkeit: den Besuch von internationalen Schulen. Diese wurden ursprünglich für Immigrantenkinder organisiert, haben sich allerdings im Lauf der Zeit zu „Eliteschulen“ für einheimische Kinder entwickelt, die sich dadurch die zweite Sprache aneignen. Unter diese Art von zweisprachiger Erziehung fallen vor allem die Schulprogramme, die seit Mitte der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts in Kanada und in den USA durchgeführt werden (S. 18).

<sup>21</sup> Kieltsch (1998), S. 5.

<sup>22</sup> Aleemi (1991), S. 19.

einschlägigen Literatur hat der deutsch-chinesische Bilingualismus bisher kaum Beachtung gefunden. Eine Untersuchung der deutsch-chinesischen Zweisprachigkeit in Hongkong fehlte bislang ganz. In diesem Sinne soll die Arbeit die erste Bearbeitung dieser Thematik sein, wenngleich sie auf der Grundlage der durchgeführten Fallstudien die gesamte Forschungslücke nicht schließen kann.

Die Sprachsituation im gesamten Gebiet Ost- und Südostasiens scheint trotz länderspezifischer Unterschiede homogen zu sein.<sup>23</sup> Überall ist Englisch die dominierende erste Fremdsprache und besitzt den Status einer unangefochtenen „Lingua franca“.<sup>24</sup>

Als einer der „Vier kleinen Drachen Asiens“<sup>25</sup> ist Hongkong Modell einer erfolgreichen Wirtschaftsentwicklung. Geschichtlich hat sich Hongkong von einem unwirtlichen, südchinesischen Fischerdorf zu einer britischen Kronkolonie, einem führenden Handels- und Finanzzentrum und schließlich ab dem 1. Juli 1997 zu einer Sonderverwaltungszone Chinas entwickelt.

Im Gegensatz zu anderen asiatischen Ländern besitzt die englische Sprache in Hongkong infolge der britischen Kolonialherrschaft eine noch stärkere Stellung. Englisch wird hier nicht als eine Fremdsprache gelernt, sondern ist neben Chinesisch die Amtssprache und war bis zum Souveränitätswechsel 1997 dem Chinesischen gegenüber de facto die vorherrschende offizielle Sprache im Regierungs-, Rechts- und Bildungssystem. Chinesisch wird von etwa 98 Prozent der 6,7 Millionen Einwohnern in Hongkong als Muttersprache und Alltagssprache verwendet.<sup>26</sup>

---

<sup>23</sup> Saarbeck et al. (1994), S. 590.

<sup>24</sup> Die Terminologie für die Sprache, die für zwei Interaktionsteilnehmer die angewandte Fremdsprache ist (Mohr & Schneider 1994, S. 613).

<sup>25</sup> Dies ist die Bezeichnung für die wirtschaftlich starken Länder der Region. Dazu gehören auch Südkorea, Taiwan und Singapur.

<sup>26</sup> Nach Schätzung im Jahre 2001 leben 526 510 Ausländer in Hongkong. Die meisten kommen aus den Philippinen (147 310) und Indonesien (75 330). Die Anzahl der Engländer beläuft sich auf 20 610. Weitere Einwohner aus dem englischsprachigen Raum in Hongkong sind wie folgt verteilt: Kanadier (31 930), Amerikaner (31 180) und Australier (21 020) (siehe [www.info.gov.hk](http://www.info.gov.hk)). In den einschlägigen Quellen sind keine Fakten über die Anzahl der Deutschen in Hongkong auffindbar. Nach einer groben Schätzung des deutschen Konsulates in Hongkong liegt die Anzahl der dort lebenden deutschen Staatsangehörigen bei 2500 bis 3000 Personen. Genaue Zahlen sind nicht vorhanden, da es keine Pflicht zur Anmeldung beim Generalkonsulat in Hongkong gibt.

Angesichts der Dominanz des Englischen ergibt sich somit eine spannende Fragestellung für die Rolle einer anderen europäischen Sprache, wie – für diese Untersuchung interessant – die deutsche Sprache. Da in Hongkong primär Englisch gesprochen wurde und wird, sollen folgende Fragen in dieser Arbeit beantwortet werden: Wie zeichnet sich die Bilingualität der Kinder einer deutsch-chinesischen Familie in diesem englisch-chinesischen Umfeld ab? Nimmt die Dominanz des Englischen Einfluss auf den deutsch-chinesischen Spracherwerb, und wenn ja, in welchem Ausmaß? Diese Fragen stellen den Leitfaden der Arbeit dar.

Die vorliegende Ausarbeitung soll dazu beitragen, den Bilingualismus Deutsch-Chinesisch in Hongkong zu untersuchen und die aktuelle Situation vor Ort darzustellen. Mit der Arbeit wird auch ein praktisches Ziel verfolgt, das darin besteht, gemischtsprachigen Familien Empfehlungen bei der Zweisprachigkeitserziehung anzubieten.

## 5 Gliederung der Arbeit

Die Arbeit ist in einen theoretischen, einen empirischen und einen abschließenden Teil gegliedert.

Im theoretischen Teil werden die Grundfragestellungen und die wissenschaftlichen Erkenntnisse zur frühkindlichen Zweisprachigkeit dargestellt. Dabei wird die Definitionsbestimmung des Themas vorangestellt. Nach einer Beschreibung unterschiedlicher Formen des Bilingualismus wird die sprachliche Entwicklung von simultan zweisprachigen Kindern und ihren linguistischen Besonderheiten erläutert. Anschließend sollen vier Fallstudien aus der Literatur zur Veranschaulichung des kindlichen bilingualen Spracherwerbs dienen. Eine Darstellung der möglichen Auswirkungen der Zweisprachigkeit auf die Bilingualen bildet das abschließende Kapitel des ersten Teils. Dabei wird besonders auf die Forschungslage zur intellektuellen und kognitiven Entwicklung des bilingualen Individuums aufmerksam gemacht.

Der empirische Teil der Arbeit beinhaltet die Analyse der erhobenen Daten und stellt die Untersuchungsergebnisse dar. Als Befragungsverfahren wurden qualitative Interviews mit deutsch-chinesischen Familien sowie Lehrern aus der „Deutsch-Schweizerischen Internationalen Schule“ (DSIS) und einer chinesischen Schule in Hongkong gewählt. Außerdem wurden Gespräche mit deutsch-chinesischen Kindern aufgezeichnet, um ihren Sprachentwicklungsstand und ihre Sprachbesonderheiten zu betrachten und zu bewerten. Die gesamten Sprachdaten liegen im Anhang der Arbeit vor.

Wie aufgezeigt wurde, ist die Thematik der Zweisprachigkeit ein mehrdimensionales Konstrukt und erfordert eine interdisziplinäre Herangehensweise, der im Rahmen dieser Arbeit eine große Bedeutung zukommt. Die Betrachtungsweise besteht aus vier Aspekten des Bilingualismus: dem sprachsoziologischen, dem psychologischen, dem pädagogischen und dem linguistischen. Jede Sichtweise wird einzeln dargestellt, und die Ergebnisse werden miteinander verglichen.

Unter dem sprachsoziologischen Gesichtspunkt werden der historische Hintergrund Hongkongs, der Stellenwert der deutschen Sprache in diesem Kontext sowie das soziale Umfeld der untersuchten Familien betrachtet, das heißt die inner- (der engste Familienkreis) und außerfamiliäre Umgebung (Schule), wobei die schulische Situation nicht als Schwerpunkt der Arbeit gesetzt wird, da diese Thematik zu sehr in den pädagogisch-didaktischen Forschungssektor hineinfallen würde.

Aus der psychologischen Perspektive werden die Einstellungen der Eltern, deren Freunde, der Großeltern sowie des Kindes zu seiner eigenen Bilingualität unter die Lupe genommen.

Im Rahmen des pädagogischen Aspekts richtet sich das Augenmerk auf die Methode der bilingualen Erziehung, die die Eltern ausgewählt haben, und auf den im Alltag vollzogenen Sprachgebrauch. Darüber hinaus werden bestimmte Förderstrategien untersucht, die die Eltern bei der Spracherziehung eingesetzt haben.

Unter dem linguistischen Aspekt steht die Beurteilung des Sprachentwicklungsstandes der befragten Kinder im Vordergrund. Ebenfalls wird der Frage nachgegangen, welche

Sprachbesonderheiten bei den Kindern in Erscheinung treten, das heißt, ob eine der beiden Sprachen dominiert und ob es zur Sprachmischung, Sprachinterferenz oder zum Sprachumschalten kommt. Dabei wird ein Vergleich zwischen der deutschen und der chinesischen Sprache vorangestellt, der als Grundlage der nachfolgenden Darlegung der Sprachkompetenz der untersuchten Kinder und als Erklärung für die aufgetretenen sprachlichen Merkmale dienen soll.

Der abschließende Teil setzt sich im ersten Schritt mit der Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse und den Schlussfolgerungen auseinander. Dabei wird ein Bezug zwischen den verschiedenen Aspekten hergestellt. Im zweiten Schritt wird der Versuch unternommen, Empfehlungen für eine erfolgreiche Zweisprachigkeitserziehung zu geben. Abschließend werden auf der Grundlage der gewonnenen Einsichten Überlegungen für eine effektive Bildungspolitik und weitere Forschungen angestellt.



# I Theoretische Grundlagen

Im folgenden werden die theoretischen Grundlagen der Thematik des Bilingualismus anhand gängiger Fachliteratur dargelegt. Dabei wird zuerst auf das breite Spektrum der Definitionen eingegangen. Die Formen von Zweisprachigkeit stehen im Zentrum der nachfolgenden Ausführung. Weiterhin werden die Spracherwerbsprozesse zweisprachiger Kinder denen einsprachiger Kinder gegenübergestellt. Anschließend werden die Sprachbesonderheiten der Bilingualen beim Gebrauch beider Sprachen beleuchtet. Vier Fallbeispiele aus den Standardwerken sollen die simultane Zweisprachigkeit in der bilingualen Familie verdeutlichen. Eine Beschreibung der möglichen Konsequenzen von Zweisprachigkeit für das bilinguale Individuum schließt den theoretischen Teil ab. Hierbei wird den psycholinguistischen Betrachtungen besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

## 1 Definitionsproblematik

Was bedeutet Bilingualismus beziehungsweise Zweisprachigkeit?<sup>27</sup> Wann wird eine Person als bilingual bezeichnet? Steht bilingual für eine Kompetenz, zwei Sprachen zu verstehen oder eher perfekt zu sprechen? Jeder Forscher, der sich diesem Phänomen nähert, versucht, diese Fragen zu erörtern. Trotz langjähriger Bilingualismusforschung besteht in der Fachliteratur bis heute kein Konsens über eine allgemein gültige Begriffsbestimmung:

„Eine operationalisierte Definition der Zweisprachigkeit ist noch immer ein Desiderat der Bilingualismusforschung [...]“ (Brohy 1992, S. 22).

Wie bereits erwähnt, liegt das Hauptproblem für eine einheitliche Definition darin, dass Bilingualismus ein äußerst komplexes Phänomen darstellt, das aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden muss.

Die Meinungen darüber, wann Zweisprachigkeit vorliegt, gehen weit auseinander. Jeder Wissenschaftler definiert Bilingualismus auf der Basis seines eigenen Forschungszwecks

---

<sup>27</sup> In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe Zweisprachigkeit und Bilingualismus als Synonyme alternativ verwendet.

und subjektiver Bewertungen.<sup>28</sup> Aus diesem Grund existiert in der Fachliteratur eine Vielfalt von Begriffsbestimmungen, „die sich nicht decken, sondern teilweise auch widersprechen“.<sup>29</sup>

Verallgemeinernd wird Bilingualismus hauptsächlich unter linguistischen, funktionalen und soziokulturellen Gesichtspunkten beschrieben.<sup>30</sup> Im jeweiligen Ansatz werden verschiedene Aspekte als Akzentuierung gesetzt. Im folgenden werden diese drei wesentlichen Definitionsansätze in einem resümierenden Überblick aufgezeigt.

## 1.1 Linguistischer Ansatz

Der linguistische Ansatz stellt als Definitionskriterium in erster Linie das Ausmaß der Sprachbeherrschung heraus. Hier liegt in Bezug auf die sprachlichen Anforderungen ein breites Spektrum von sehr eng bis sehr weit gefassten Bestimmungen vor.<sup>31</sup>

So führen die amerikanischen Linguisten Bloomfield (1951), Hall (1952) und Williams (1962) eine Definition aus der Sichtweise einer idealisierten Zweisprachigkeit ein und fordern „native-like control of two languages“<sup>32</sup> als Kriterium. Ihrer Ansicht nach wird der Zweisprachige als Person betrachtet, die beide Sprachen wie die Muttersprache in ausgewogener und vollkommener Form beherrscht.<sup>33</sup> Eine ähnliche Meinung vertritt Braun (1937), der die Zweisprachigkeit an einem aktiven und vollständig gleichgewichtigen Beherrschen von zwei Sprachen misst.<sup>34</sup> Derartige Maximaldefinitionen enthalten eine starke Einschränkung und erweisen sich prinzipiell als problematisch, denn sie entsprechen nicht der Realität. Eine bilinguale Person kann nur selten diesen anspruchsvollen Anforderungen

---

<sup>28</sup> McLaughlin (1978), S. 7.

<sup>29</sup> Kalpakidou (1994), S. 38.

<sup>30</sup> Fthenakis et al. (1985), S. 15.

<sup>31</sup> ebd.

<sup>32</sup> Bloomfield (1951), S. 56.

<sup>33</sup> Dieser höchste Grad an Bilingualität, der nach McLaughlin (1978) und Saunders (1982) nur eine seltene Erscheinung darstellt, wird dem Begriff „Equilingualismus“ zugeordnet.

<sup>34</sup> Braun (1937), S. 115.

gerecht werden. Zu bedenken ist auch, dass die Sprachleistung selbst unter Monolingualen weitaus unterschiedlich sein kann.<sup>35</sup>

Im Gegensatz zu dieser optimalen linguistischen Kompetenz vertreten Diebold (1964) und MacNamara (1969) die andere Extremposition und bieten eine sehr großzügige Definition an, die besagt, dass man bereits als bilingual gelten kann, wenn man eine zweite Sprache zu einem begrenzten Grad beherrscht. Geht man von dieser Sichtweise aus, so könnte beinahe jeder Sprecher als zweisprachig bezeichnet werden.<sup>36</sup>

Zwischen diesen beiden polarisierenden Standpunkten von vollkommener Leistung in beiden Sprachen und geringen Fertigkeiten in einer zweiten Sprache existieren andere Beschreibungsversuche, die einen Mittelweg darstellen.<sup>37</sup> Haugen (1969) zum Beispiel liefert eine weitere, auf die sprachliche Kompetenz ausgerichtete Begriffsbestimmung. Er bezeichnet Bilingualismus als

„Understood [...] to begin at the point where a speaker of one language can produce complete, meaningful utterances in the other language“ (Haugen 1969, S. 6f).

Diese Auffassung vermeidet die enge Definition, nach der nur Personen berücksichtigt werden, die beide Sprachen perfekt sprechen. Deshalb wird sie in der gegenwärtigen Literatur von vielen Autoren übernommen.<sup>38</sup>

Eine Darstellung aller weiteren Definitionen, die sich zwischen den polaren Begriffsbestimmungen von Bloomfield, Hall und Williams einerseits und Diebold und MacNamara andererseits bewegen, würde zu weit führen.

Wenn Bilingualismus ausschließlich nach dem Kriterium der Sprachkompetenz bestimmt wird, stößt man nicht selten auf Schwierigkeiten, da die sprachlichen Leistungen eines Bilingualen nicht auf allen linguistischen Ebenen eindeutig und definitiv messbar sind. Das Problem liegt nicht zuletzt darin, dass ein bilingualer Sprecher häufig unterschiedliche Fähigkeiten im Ausdrucksvermögen zeigt. Beispielsweise beherrschen Immigrantenkinder

---

<sup>35</sup> Taeschner (1983), S. 5.

<sup>36</sup> Fthenakis et al. (1985), S. 15.

<sup>37</sup> vgl. Bauer (1995), S. 9.

<sup>38</sup> Unter anderem McLaughlin (1978), Saunders (1982) und Taeschner (1983).

oft die Landessprache durch die schulische Ausbildung sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Bereich sehr gut, wohingegen sie die Primärsprache ihrer Eltern zwar ohne Schwierigkeit verstehen, jedoch in geringerem Maße sprechen und schreiben können.<sup>39</sup>

Schließlich ist zu bedenken, dass die Sprachfähigkeit eines bilingualen Individuums kein konstanter Zustand ist, sondern dynamischen Charakter besitzt. Das Kompetenzniveau beider Sprachen kann sich zeitweise verändern, in Abhängigkeit davon, welche Sprache stärker im Gebrauch ist. Nach einem langen Aufenthalt im Land der ursprünglich schwachen Sprache kann diese wieder fließend gesprochen werden, während die Dominanz der starken Sprache nachlässt und umgekehrt.<sup>40</sup>

## 1.2 Funktionaler Ansatz

Im Vergleich zu den Definitionen im Sinne einer rein linguistischen Kompetenz bietet der funktional orientierte Ansatz einen anderen Zugang zum Bilingualismus an. Dieser konzentriert sich vorrangig auf die Funktionalität des Sprachgebrauchs für den bilingualen Sprecher in der Gesellschaft. Die zentrale Fragestellung richtet sich nach dem Zweck der Verwendung von Sprache.<sup>41</sup>

So gehen Mackey (1968) und Weinreich (1977) von Zweisprachigkeit aus, wenn beide Sprachen praktisch und aktiv genutzt werden, ohne auf die Sprachqualität zu achten. Bereits Mackey betrachtet Bilingualismus als „[...] the alternate use of two or more languages by the same individual“.<sup>42</sup> Auf ähnliche Weise formuliert Weinreich Zweisprachigkeit als „die Praxis, abwechselnd zwei Sprachen zu gebrauchen“.<sup>43</sup>

Einen umfassenden Definitionsversuch, der den linguistischen und funktionalen Aspekt integriert, liefert Blocher (1982):

---

<sup>39</sup> Saunders (1982), S. 9.

<sup>40</sup> Kielhöfer & Jonekeit (1983), S. 13.

<sup>41</sup> Fthenakis et al. (1985), S. 15.

<sup>42</sup> Mackey (1968), S. 555.

<sup>43</sup> Weinreich (1977), S. 15.

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

In den funktional orientierten Definitionen stehen die Verwendung und der Nutzen zweier Sprachen im Mittelpunkt. Sie erkennen Stufen von Bilingualismus an, die einem Perfektionsgrad der Sprache nicht entsprechen.<sup>44</sup>

### 1.3 Soziokultureller Ansatz

Malmberg (1973) bietet einen neuen Ansatz an, der über den linguistischen und funktionalen Ansatz von Zweisprachigkeit hinaus geht. Seiner Ansicht nach umfasst Zweisprachigkeit auch kulturelle und soziale Elemente. Folgerichtig bezeichnet er Bilingualismus als „Fähigkeit des Individuums, sich mit beiden Sprachgruppen zu identifizieren“.<sup>45</sup>

Thiery (1978) unternimmt auch den Versuch, die Messung des Phänomens der Mehrsprachigkeit aus interdisziplinären Blickwinkeln zu betrachten. Dabei wird das Gewicht der soziokulturellen Variable betont:

„A true bilingual is someone who is taken to be one of themselves by the members of two different linguistic communities, at roughly the same social and cultural level“ (Thiery 1978, S. 146).

Darüber hinaus existieren umfangreiche andere Definitionsansätze der Zweisprachigkeit. Eine ausführliche Darstellung aller gängigen Definitionen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

---

<sup>44</sup> Harding & Riley (1986), S. 22.

<sup>45</sup> Malmberg (1973), zit. nach Fthenakis et al. (1985), S. 16.

## 1.4 Ein Lösungsweg: Zweisprachigkeit als ein relativer Begriff

Aufgrund der Uneinigkeit über eine einheitliche Definition zur Zweisprachigkeit wurden besonders in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts Bemühungen angestellt, sich von allzu engen Begriffsbestimmungen abzusetzen. Zahlreiche Wissenschaftler versuchten, das Phänomen des Bilingualismus offener und weiter zu fassen, um seiner Vielschichtigkeit gerecht zu werden. So ist Saunders (1982) der Meinung, dass Bilingualismus einfach bedeutet, zwei Sprachen zu haben.<sup>46</sup> Dabei schließt er das Erlangen linguistischer Perfektion in beiden Sprachen aus und unterstreicht die verschiedenen Stufen der Zweisprachigkeit:

„Bilinguals can be ranged along a continuum from the rare equilingual who is indistinguishable from a native speaker in both languages at one end to the person who has just begun to acquire a second language at the other end. They all are bilinguals, but in possessing different degrees of bilingualism“ (Saunders 1982, S. 9).

Mackey (1956) und McLaughlin (1978) schlagen deshalb als Lösungsweg für die Definitionsproblematik von Zweisprachigkeit vor, dass Bilingualismus nicht als ein „Alles-oder-Nichts“-Phänomen beziehungsweise als ein absoluter, sondern als ein relativer Begriff, das heißt im Sinne verschiedener Grade von Bilingualismus, betrachtet werden sollte. Ein derartiger Erklärungsansatz entspricht der Realität annähernd, da er keine idealen Anforderungen an die Sprachkenntnisse stellt. Die Fortführung der Position findet sich bei Fthenakis et al. (1985), die darauf hinweisen, nicht zu fragen: „Ist jemand bilingual?“, sondern: „Wie bilingual ist er?“<sup>47</sup>

### Zusammenfassung

Die Definitionsvielfalt zum Begriff Bilingualismus verdeutlicht, dass es keine allgemein gültige Vorstellung darüber gibt, wann exakt eine Zweisprachigkeit vorliegt. Vielmehr muss von einer „offenen Definition“<sup>48</sup> ausgegangen werden. Es gehört zum Merkmal des Bilingualismus, dass er nach keiner für alle geltenden Bestimmung verlangt, denn dieses Phänomen ist mit einer Vielzahl von zu berücksichtigenden Aspekten verbunden.

---

<sup>46</sup> Saunders (1982), S. 9.

<sup>47</sup> Fthenakis et al. (1985), S. 16.

<sup>48</sup> Graf (1987), S. 20.

Die vorliegende Arbeit hat den interdisziplinären Umgang mit dem Erscheinungsbild der Zweisprachigkeit gewählt und sich die Integration von vier Komponenten vorgenommen: der soziologischen, der psychologischen, der pädagogischen und der linguistischen. Dabei wird auf eine festgelegte Definition von Bilingualismus verzichtet. Den Schwerpunkt bildet dabei die Frage, in welchem Ausmaß die Zweisprachigkeit der Kinder ausgeprägt ist, das heißt, dass die verschiedenen Grade der Bilingualität erarbeitet werden sollen.

## 2 Formen von Bilingualismus

Allgemein orientiert sich die Klassifizierung für die verschiedenen Formen der Zweisprachigkeit entweder an die linguistische Kompetenz oder die Bedingungen des Spracherwerbs. Dabei kann man zwischen dem aktiven und passiven Bilingualismus einerseits und dem simultanen und sukzessiven Bilingualismus andererseits unterscheiden. Im folgenden werden diese zwei Erwerbsarten dargelegt.<sup>49</sup>

### 2.1 Sprachliche Kompetenz: aktiver und passiver Bilingualismus

Vom aktiven Bilingualismus ist die Rede, wenn das Kind zwei Sprachen produktiv einsetzt. Damit ist ein hohes Niveau von Zweisprachigkeit erreicht. Allerdings ist das Erlangen dieser hochgradigen Beherrschung sehr schwierig, wenn das Kind die zweite Sprache im näheren Umfeld nur begrenzt gebraucht. Deshalb müssen Kinder, sofern sie zwei Sprachen

---

<sup>49</sup> Neben diesen zwei Bilingualismus-Formen existiert noch eine Reihe von anderen Zuordnungen. Beispielsweise differenziert Weinreich (1953) nach dem „koordinierten“, dem „zusammengesetzten“ und dem „subordinierten“ Bilingualismus. Der Unterschied liegt in der Art und Weise, in welchem Kontext die beiden Sprachen gelernt werden und wie diese im Gehirn repräsentiert sind. Der koordinierte Bilingualismus umfasst zwei nebengeordnete Sprachsysteme, die in zwei Kontexten (Elternhaus und Schule) erworben und voneinander getrennt beherrscht werden. Vom zusammengesetzten Bilingualismus ist die Rede, wenn beide Sprachsysteme in der gleichen Umgebung erlernt werden (Schule), so dass sie gemeinsam auf mentaler Ebene gespeichert sind. Beim subordinierten Typ finden sich ein dominantes und ein untergeordnetes Sprachsystem. Dabei werden Wörter der zweiten Sprache mit Hilfe der ersten Sprache interpretiert (Fthenakis et al. 1985, S. 17 und Romaine 1989, S. 76f). In neueren Studien werden Formen von Bilingualismus nach weiteren Kategorien eingeteilt. So unterscheidet Aleemi (1991) in Bezug auf die Anzahl der Bilingualen zwischen dem kollektiven Bilingualismus einer ganzen Bevölkerungsgruppe (Kanada) und dem Bilingualismus eines einzelnen Individuums (S. 12). Eine ausführliche Darstellung dieser und weiterer Einteilungen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

aktiv sprechen sollen, ausreichend mit beiden Sprachen konfrontiert werden, das heißt, dass sie reichhaltige Lern- und Trainingsmöglichkeiten erhalten. Dabei ist das Engagement der Eltern ausschlaggebend.<sup>50</sup>

In der Praxis ist der Zweisprachigkeitserwerb häufiger ein passiver als ein aktiver Vorgang. Dieses passive Lernen kann man in zahlreichen bilingualen Familien beobachten. Im Falle der passiven Zweisprachigkeit versteht ein Kind zwar die zweite Sprache, benutzt sie jedoch nicht aktiv. In diesem Sinne befindet sich seine perzeptive Sprachfähigkeit in einer höheren Stufe als die produktive.<sup>51</sup>

In einer bilingualen Familie werden dem Kind in der Regel die Majoritätssprache (Deutsch in Deutschland) und die Minoritätssprache (Deutsch in England) jeweils von einem Elternteil präsentiert. Mit der Sozialisation des Kindes findet die Majoritätssprache angesichts des wachsenden Drucks der Umgebung und des Einflusses, etwa durch Einschulung, mehr Verwendung. Um ein Gleichgewicht beider Sprachen zu erzeugen, ist die Sprachhaltung des Elternteils der Minoritätssprache von großer Bedeutung. Denn zeigt dieser Konsistenz in der Vermittlung seiner Muttersprache und bietet er ausreichende Kontaktchancen dazu, wird das Kind in dieser Sprache zumindest passives Wissen erwerben. Dieses Vorgehen kann im Falle von aktivem Einsatz der Minderheitssprache im Verlauf der Sprachentwicklung insofern eine tragende Rolle spielen, als die perzeptive Kompetenz erhalten werden kann.<sup>52</sup>

In Anbetracht der obigen Beschreibung scheint der Gedanke naheliegend, dass der passive Bilingualismus im Spracherwerbsprozess ein häufig auftretendes Phänomen darstellt und eine nicht zu unterschätzende Stellung behaupten kann. Auch im Bestreben um aktiven Gebrauch beider Sprachen kann er von erheblichem Vorteil sein.<sup>53</sup>

---

<sup>50</sup> Bogdain (1988), S. 14.

<sup>51</sup> Arnberg (1987), S. 98.

<sup>52</sup> Taeschner (1983), S. 210 und Bogdain (1988), S. 16.

<sup>53</sup> Bogdain (1988), S. 16.



## 2.2 Bedingungen des Spracherwerbs: simultaner und sukzessiver Bilingualismus

Bei einem zweisprachig aufwachsenden Kind kann man davon ausgehen, dass die beiden Sprachen entweder gleichzeitig oder nacheinander aufbauend erworben werden. Nach McLaughlin (1978) werden diese zwei Grundmodelle als der simultane und der sukzessive Spracherwerb bezeichnet.

Simultaner Spracherwerb<sup>54</sup> beschreibt das parallele Erlernen von zwei Sprachen von Geburt an. Dies wird in der Regel in gemischtsprachigen Familien praktiziert mit Elternteilen, die unterschiedlichen Muttersprachen besitzen und eine zweisprachige Erziehung ihres Kindes wünschen. Die Eltern und andere Personen in der engeren Umgebung und der Außenwelt präsentieren dem Kind jeweils ihre Sprache. Eine Differenzierung in Erst- und Zweitsprache lässt sich nicht mehr vornehmen. Hierbei ist eher von der Aneignung zweier Erstsprachen die Rede.<sup>55</sup>

Entscheidend für den Erfolg dieser Art von Zweisprachigkeitserwerb ist ein konsequentes Ordnungsprinzip. Den Grundstein dafür liefert gemäß Kielhöfer und Jonekeit (1983) die funktionale Sprachtrennung: Diese legt fest, dass den Sprachen eine klare und konsequente Funktionalität zugewiesen ist und diese nicht willkürlich gewechselt werden darf. Zimmer (1986) betont auch, dass die Trennschärfe zwischen den Sprachen möglichst eingehalten werden sollte.<sup>56</sup> Verschiedene Konstellationen für eine funktionale Einteilung sind zum Beispiel „Muttersprache – Vatersprache“ oder „Umgebungssprache – Familiensprache“.<sup>57</sup>

Sukzessiver Spracherwerb<sup>58</sup> besagt, dass zunächst eine zeitlich begrenzte einsprachige Entwicklung stattfindet, in der die fundamentalen Strukturen der ersten Sprache bereits

---

<sup>54</sup> Neben der Bezeichnung „simultaner Bilingualismus“ ist oft der Terminus „infant bilingualism“ im Gebrauch. Dabei wird auch unterstrichen, dass zwei Sprachen vom Säuglingsalter an erworben werden (Saunders 1982, S. 29).

<sup>55</sup> McLaughlin (1984), S. 10.

<sup>56</sup> Zimmer (1986), S. 156.

<sup>57</sup> Kielhöfer & Jonekeit (1983), S. 20.

<sup>58</sup> Der Terminus „sukzessiver Bilingualismus“ wird in der Literatur auch mit den Bezeichnungen „child bilingualism“ (Harding & Riley 1986 und Saunders 1982) oder „consecutive bilingualism“ (Taeschner 1983) benannt.

weitgehend etabliert sind, bevor der Erwerb der zweiten Sprache erfolgt.<sup>59</sup> Hierbei ist im Gegensatz zur simultanen Zweisprachigkeit ein Zweitspracherwerb der Fall, das heißt, dass man eine Erst- und eine Zweitsprache besitzt. In der Praxis tritt der sukzessive Bilingualismus meist bei Immigrantenkindern auf, die sich ab einem bestimmten Alter in einer für sie fremdsprachigen Umwelt zurecht finden und die Umgebungssprache erlernen müssen.

Eine präzise zeitliche Differenzierung zwischen dem simultanen und sukzessiven Spracherwerb ist schwer zu bestimmen. McLaughlin (1978) stellt die Definitionsgrenze willkürlich beim Alter von drei Jahren fest:

„[...] I have arbitrarily set the cutoff point at 3 years of age. The child who is introduced to a second language before 3 years will be regarded as acquiring the two languages simultaneously; the child introduced to a second language after 3 will be considered to [...] acquire the second successively, as a second language“ (McLaughlin 1978, S. 73).

Zahlreiche Autoren schließen sich dieser Einteilung an.<sup>60</sup> Sie halten das Alter von drei Jahren sowohl aus kognitiver als auch aus linguistischer Sicht für einen sinnvollen Zeitpunkt zum Erwerb einer weiteren Sprache, da der Eintritt der Kinder in den außerfamiliären Lebensraum in diesem Alter erfolgt.<sup>61</sup>

Hierbei sollte in Bezug auf die Wirksamkeit dieser beiden Formen betont werden, dass das Gelingen der Zweisprachigkeit nicht dadurch bestimmt ist, ob die Sprachen simultan oder sukzessiv erworben werden. In der Tat können beide Arten des Erwerbs zweier Sprachen beim Kind während der frühkindlichen Phase dazu führen, ein hohes Niveau der Zweisprachigkeit zu erlangen. Ausschlaggebend für das Ausmaß der Sprachkompetenz sind eher Umweltgegebenheiten, die sich entweder vorteilhaft oder negativ auf die Herausbildung und die Bewahrung der Sprachen auswirken. Dazu gehören soziale, psychologische und pädagogische Komponenten, beispielsweise das Sozialprestige der Sprachen, die Haltung der Eltern und der Mitmenschen in der Lebensumgebung des bilingualen Kindes gegenüber seiner Zweisprachigkeit und insbesondere ausreichende Gelegenheiten zur Konfrontation mit beiden Sprachen in der Umgebungswelt. Denn sobald die Kontaktmöglichkeit des

---

<sup>59</sup> McLaughlin (1978), S. 73.

<sup>60</sup> Unter anderem Saunders (1982), Grosjean (1982), Taeschner (1983) und Graf (1987).

<sup>61</sup> Graf (1987), S. 30.

Kindes zu einer der Sprachen auf lange Sicht unterbunden ist, oder eine kommunikative Notwendigkeit für diese Sprache fehlt, verringert sich die Motivation des Kindes, diese aktiv zu gebrauchen.<sup>62</sup>

## Zusammenfassung

Die Beschreibung von Formen des Bilingualismus verdeutlicht, dass dieses Phänomen aus vielfältigen Blickwinkeln betrachtet werden kann.

Im Rahmen dieser Arbeit gilt es hinsichtlich der linguistischen Kompetenz zu untersuchen, ob beide Sprachen der Kinder einer deutsch-chinesischen Familie für die Interaktion einen produktiven Gebrauch finden, oder ob sich die bilinguale Fertigkeit nur auf die Sprachperzeption beschränkt. In Bezug auf die Spracherwerbsart stellt sich die Frage, ob die zwei beteiligten Sprachen gleichzeitig von Anfang an angeeignet werden, oder ob die zweite Sprache nach der Etablierung der Erstsprache zu einem späteren Zeitpunkt eingeführt wird. Aus diesem Grund werden nur die oben genannten Formen betrachtet.

## 3 Sprachliche Entwicklung bilingualer Kinder

Der Verlauf des Erwerbs zweier Sprachen ist von großem Interesse in der Bilingualismusforschung. In zahlreichen Untersuchungen wurde der monolinguale Spracherwerbsprozess mit dem bilingualen verglichen, und dabei wurde festgestellt, dass grundsätzlich Ähnlichkeiten im Vorgang der jeweiligen Entwicklungen für beide Gruppen von Kindern vorliegen. Nach McLaughlin (1978) liegt die Differenzierung in der zusätzlichen Aufgabe für ein zweisprachiges Kind, beide Sprachen zu trennen.<sup>63</sup>

Im folgenden wird zunächst das Modell des bilingualen Spracherwerbsprozesses von McLaughlin erläutert. Danach werden die Kontroverse über den Weg von einem zu zwei

---

<sup>62</sup> McLaughlin (1978), S. 73, Grosjean (1982), S. 179, Harding & Riley (1986), S. 64 und Arnberg (1987), S. 157.

<sup>63</sup> McLaughlin (1978), S. 91f.

Sprachsystemen und der Entwurf über die von Taeschner (1983) vorgeschlagenen drei Phasen in Bezug auf die lexikalische und syntaktische Entwicklung dargestellt. Dabei wird besonderer Wert darauf gelegt, einen Vergleich der Sprachentwicklung zwischen bilingual und monolingual aufwachsenden Kindern zu ziehen und vorhandene Unterschiede sowie Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten.

### 3.1 Spracherwerbsprozesse bilingualer Kinder nach McLaughlin

Nach McLaughlin (1978) beinhaltet der Spracherwerb lautliche, semantische und syntaktische Prozesse. Nachfolgend werden diese drei Teilbereiche untersucht.

#### 3.1.1 Erwerbsprozesse des Lautsystems

Die Entwicklungsfolge des Lautsystems eines bilingualen Kindes ist mit der eines monolingualen vergleichbar. Beide Gruppen beginnen mit der Produktion von leichter auszusprechenden Lauten, beispielsweise [p], [b], [d], [m] und [n]. Die schwierigeren lautlichen Eigenschaften wie Frikative [f], [s], [z], Konsonanten-cluster [fr], [st] oder Diphtonge werden erst im Laufe der Sprachentwicklung korrekt artikuliert.<sup>64</sup> Sowohl mono- als auch bilingualer Kinder müssen stimmhafte und stimmlose Merkmale prosodischer Konturen erkennen und voneinander trennen. Ebenso müssen sie die Charakteristika der Vokale, Silbenlängen und -betonungen in Erfahrung bringen und deren richtige Bildung meistern. Allerdings stellt sich dieser Erwerbsvorgang bei Bilingualen komplexer dar, da es sich um zwei phonologische Formen handelt. Sie gehen in der Regel dazu über, Sprachinput zunächst als Einheit eines einzelnen Systems zu erfassen, dessen Auseinanderhalten in zwei Lautstrukturen im späteren Verlauf erfolgt.<sup>65</sup>

Die klare Trennung zweier Lautmuster erfordert Zeit und bereitet für bilingualer Kinder anfänglich Schwierigkeiten. Leopold (1939) und Rūķe-Draviņa (1967) zum Beispiel konn-

---

<sup>64</sup> Harding & Riley (1986), S. 50.

<sup>65</sup> McLaughlin (1978), S. 86f.

ten Verwechslungen von Lauten im frühen Alter des Kindes feststellen, insbesondere wenn der Schwierigkeitsgrad entsprechender Phoneme beider Sprachen unterschiedlich ist. Unter diesen Umständen werden zuerst die weniger anspruchsvollen Laute erlernt. Liegt eine ausgeglichene Entwicklung beider Sprachen vor, wird diese kritische Phase schnell überwunden. Herrscht dagegen Überlegenheit einer Sprache gegenüber der anderen vor, treten lautliche Einheiten der dominanten Sprache in der schwächer repräsentierten auf.<sup>66</sup>

### 3.1.2 Erwerbsprozesse der Semantik

Im Hinblick auf die semantische Entwicklung besteht eine der wesentlichen Leistungen eines Kindes darin, Laute mit den adäquaten Begriffen zu verbinden. Im Alter von 1;1 bis 2;6 Jahren<sup>67</sup> werden gewöhnlich sowohl bei mono- als auch bei bilingualen Kindern die Wortbezeichnungen auf verschiedene Gegenstände erweitert. Die generalisierten Ausdrücke verringern sich mit der Erweiterung des Lexikons. Beispielsweise benutzte Leopolds (1939) Tochter Hildegard die Silbe „sch“ am Anfang für alle sich bewegenden Objekte, wie „Auto“ oder „Flugzeug“. Als sie später die Wörter „Auto“ und „choo-choo“ erwarb, traten diese an Stelle des „sch“. Die neu erlernten Wörter „Zug“ und „Flugzeug“ zu einem späteren Zeitpunkt ersetzten die ausgeweitete Benennung „choo-choo“.<sup>68</sup>

Für bilinguale Kinder erweisen sich Ausdehnungen derselben Worte auf unterschiedliche Gegenstände in beiden Sprachen oft als problematisch. Beispielsweise gilt die Bezeichnung „Blatt“ im Deutschen für Konzepte wie „das Blatt des Baumes“ und „das Blatt Papier“. Im Englischen dagegen steht die Bezeichnung „leaf“ für die Bedeutung „das Blatt des Baumes“ nicht aber „das Blatt Papier“. Hierbei stellt sich für das zweisprachige Kind die Aufgabe, korrekte Objektsbegriffe für passende semantische Einheiten zweier Sprachen zu erkennen.<sup>69</sup>

---

<sup>66</sup> McLaughlin (1978), S. 87f.

<sup>67</sup> 1;1 bezeichnet das Alter des Kindes, wobei die Zahl vor dem Semikolon für das Jahr und die Zahl danach für den Monat steht. Das Alter der Kinder wird im folgenden durchgängig in dieser Form angegeben.

<sup>68</sup> McLaughlin (1978), S. 88.

<sup>69</sup> McLaughlin (1978), S. 90.

### 3.1.3 Erwerbsprozesse der Syntax

Auch die Erwerbsprozesse von syntaktischen Strukturen nehmen bei bilingualen und monolingualen Kindern einen ähnlichen Verlauf. In der Entwicklung der Syntax in Sprachen mit unterschiedlicher Komplexität einzelner Konstruktionen werden kompliziertere Regeln erst in späteren Phasen erlernt.<sup>70</sup>

Kielhöfer und Jonekeit (1983) weisen auf der Grundlage ihrer Forschung darauf hin, in der die Sprachentwicklung zweier deutsch-französischer Kinder beschrieben wird, dass Zweisprachigkeit keinen besonderen Einfluss auf den syntaktischen Erwerb hat. Wie beim Erstspracherwerb werden bei beiden Kindern zwischen 1;6 und 1;9 Jahren überwiegend Einwortsätze in beiden Sprachen gebildet. In den kindlichen Äußerungen treten zuerst Verben und Nomen, danach Partizipien in Adjektivfunktionen und Adverbien auf. Die Zwei- und Mehrwortsätze mit Subjekt, Objekt, Adjektiven und Artikeln werden im Alter zwischen 2;5 und 3;0 Jahren produziert.<sup>71</sup>

Dieser kurze Vergleich soll lediglich als eine allgemeine Veranschaulichung dienen, denn die Variationsbreite jeder Sprache bezüglich ihres Schwierigkeitsgrades im linguistischen Bereich fällt so groß aus, dass kein festgelegtes Schema für den Entwicklungsverlauf aller Sprachen existiert. Ein deutliches Beispiel hierfür liefert die Aneignung von Artikeln im Deutschen im Gegensatz zum Englischen. Deutschsprachige Kinder müssen sich mehr Zeit nehmen, um das komplizierte System der Artikel zu verinnerlichen und korrekt anzuwenden. Monolingual englischsprechende Kinder hingegen können relativ schnell den nicht nach Genus und Kasus zu differenzierenden Artikel „the“ richtig gebrauchen.<sup>72</sup>

---

<sup>70</sup> McLaughlin (1978), S. 90.

<sup>71</sup> Kielhöfer & Jonekeit (1983), S. 49f.

<sup>72</sup> Saunders (1982), S. 176.

### 3.2 Zur Kontroverse: ein Sprachsystem oder zwei unabhängige Sprachsysteme

In der Zweisprachigkeitsforschung bestehen entgegengesetzte Standpunkte darüber, ob das bilinguale Kind bereits zu Beginn des Spracherwerbs zwei Systeme getrennt verarbeiten kann oder ob es eher in der anfänglichen Periode der Sprachentwicklung über ein einziges, fusioniertes Sprachsystem und eine Art Mischsprache aus Elementen der beiden Sprachen verfügt.

Manche Forscher behaupten, dass ein bilinguales Kind bereits von den frühesten Stadien des Spracherwerbsprozesses an in der Lage ist, seine zwei Sprachen zu unterscheiden und diese funktional differenziert einzusetzen. So stellen Padilla und Liebman (1975) fest, dass nur sehr geringe gemischte Äußerungen in Sprachdaten der Kinder ihrer Untersuchung vorkommen. Die Lautsysteme beider Sprachen werden auch klar auseinander gehalten.<sup>73</sup> Deshalb vertreten sie die Auffassung, dass bei bilingualen Kindern von Anfang an zwei unabhängige Sprachsysteme vorliegen.

Bergman (1976) unterstützt diese These. Die Grundlage ihrer Argumentation basiert auf der Leistung ihrer englisch-spanischen Tochter, die bereits im Alter von 15 Monaten in der Interaktion mit ihren engen Bezugspersonen die richtige Sprache verwendete:

„As it is being acquired, each language is able to develop independently of the other with the same pattern of acquisition as is found in monolingual children learning that language“ (Bergman 1976, S. 88, zit. nach Grosjean 1982, S. 183).

Laut Bergman steht die Mischsprache in enger Verbindung mit gemischtem Sprachinput, nicht aber mit einer mangelhaften Fähigkeit des Kindes, zwei Sprachen voneinander zu trennen.<sup>74</sup>

Diese Auffassung wird in der heutigen Forschung kaum noch vertreten. Die Gegenposition besagt, dass das bilinguale Kind anfangs ein vereintes Regelsystem besitzt, das kombinierte

---

<sup>73</sup> Grosjean (1982), S. 182.

<sup>74</sup> Grosjean (1982), S. 183.

Einheiten beider Sprachen enthält.<sup>75</sup> Die Zuordnung linguistischer Elemente zur jeweiligen Sprache und eine fortschreitende Unterscheidung zweier Sprachen erfolgen erst im Verlauf der Entwicklung. Das Vorkommen sprachlicher Mischformen ist demnach eine entwicklungsgemäße Erscheinung frühkindlicher Zweisprachigkeit.<sup>76</sup>

Diese Position wird in der gegenwärtigen Literatur akzeptiert und übernommen. Beispielsweise betrachten Kielhöfer und Jonekeit (1983) die gemischten Sprachelemente, die die deutsch-französischen Kinder ihrer Untersuchung produzierten, als naive Sprachmischungen in der Anfangsphase des Spracherwerbsvorgangs, die „mit wachsendem Bewußtsein der Zweisprachigkeit unterbleiben“.<sup>77</sup>

### 3.3 Drei-Phasen-Modell von Taeschner

Hinsichtlich der Kontroverse über den Vorgang der Sprachtrennung von Bilingualen erstellt Taeschner (1978) ein Drei-Phasen-Modell, nach dem drei Entwicklungsphasen bezüglich einer zunehmenden Differenzierung der Sprachelemente aufeinander folgen. Beobachtung und Analyse der syntaktischen und lexikalischen Entwicklung ihrer italienisch-deutsch aufwachsenden Töchter bilden die Grundlage für den Entwurf dieses Modells.

Im folgenden werden anhand Taeschners Modell und unter Berücksichtigung weiterer Forschungsergebnisse die drei Phasen der lexikalischen und syntaktischen Entwicklung des frühkindlichen bilingualen Spracherwerbs erläutert.

#### 3.3.1 Erste Phase: ein lexikalisches System, eine Syntax

In der ersten Phase des bilingualen Spracherwerbs, die vom Sprechbeginn bis zum Alter von etwa 2;0 Jahren dauert, besitzt das Kind aktiv ein einziges lexikalisches und syntaktisches System, das Elemente zweier Sprachen beinhaltet.

---

<sup>75</sup> Grosjean (1982), S. 183.

<sup>76</sup> Saunders (1982), S. 44.

<sup>77</sup> Kielhöfer & Jonekeit (1983), S. 65.



In dieser Entwicklungsphase reagieren Kinder noch nicht auf bedeutungsgleiche Wörter beider Sprachen. Sie besitzen durchaus komprehensiv Fertigkeiten in zwei Sprachen, betrachten sie aber als ein spezielles lexikalisches System, das aus einer Reihe von Synonymen besteht. In ihren Sprachäußerungen mit einem eingeschränkten Lexikon greifen sie nur auf eines dieser Synonyme zurück. Verwendet ein Kind beispielsweise das deutsche Wort „Tisch“, so produziert es erfahrungsgemäß nicht das äquivalente englische Wort „table“.<sup>78</sup>

Harding und Riley (1986) benennen dieses Phänomen als das „Ein-Wort-für-ein-Konzept“-Prinzip. Entweder ist nur eines der Wörter, zum Beispiel „Auto“ oder „car“ im aktiven Gebrauch, oder die Begriffe werden für verschiedene Bezeichnungen nach kindlicher Assoziation eingesetzt.<sup>79</sup> Beispielsweise nahm Saunders Sohn Frank im Alter von 1;4 sowohl „Pferd“ als auch das englische korrespondierende Wort „horse“ wahr. Jedoch wählte er bis zu seinem zweiten Lebensjahr lediglich „Pferd“ für den aktiven Gebrauch in der Kommunikation.<sup>80</sup> Taeschners Tochter Lisa (1;1) ordnete anfänglich die gleichbedeutenden Wörter „la“ (italienisch für „da“) und das deutsche Wort „da“ verschiedene Bedeutungen zu. Sie benutzte „la“ für nicht präsente und „da“ für präsente Gegenstände.<sup>81</sup>

Generell ist dieser Verlauf auch bei gleichaltrigen Monolingualen zu beobachten. Von den Begriffen „Kuh“ und „muh“ wird in der frühen Phase der Sprachentwicklung häufig nur eine Benennung aktiv verwendet, etwa „muh“.<sup>82</sup>

Die zuerst unsystematische Anwendung jeweils korrespondierender Wörter kommt bis zur Vollendung der ersten Entwicklungsstufe vor. Das Hauptmerkmal dabei ist, dass das Kind Wörter verwendet, die durch die Kombination beider entsprechender Bezeichnungen zu einem neuen Wort konstruiert werden. Diese werden als „blends“ und „compounds“ bezeichnet.<sup>83</sup>

---

<sup>78</sup> Taeschner (1983), S. 28.

<sup>79</sup> Harding & Riley (1986), S. 51.

<sup>80</sup> Saunders (1982), S. 44.

<sup>81</sup> Taeschner (1983), S. 27.

<sup>82</sup> ebd.

<sup>83</sup> Harding & Riley (1986), S. 51.

Unter „blends“ versteht man die Vermischung zweier gleichbedeutender Wörter beider Sprachen auf der lautlichen Ebene. Als Beispiel führen Harding und Riley (1986) eine Äußerung eines englisch-französischen Kindes an, das eine Zeitlang das Wort „tati“ einsetzte, eine Verschmelzung, die sich durch das Zusammensetzen des englischen Wortes „thanks“ und des äquivalenten französischen Wortes „merci“ bildete.<sup>84</sup>

„Compound“ bezeichnet ein Wort, das durch das Aneinanderhängen der äquivalenten Wörter zweier Sprachen entsteht. Bei Leopolds (1939) deutsch-englischer Tochter tauchte zum Beispiel „bitte-please“ auf. Grosjean (1982) stellt Äußerungen wie „lune-moon“, „pour-for“ und „chaud-hot“ bei englisch-französischen Kindern fest.<sup>85</sup>

Saunders (1982) macht darauf aufmerksam, dass manche Eltern bereits in diesem Stadium des Zweisprachigkeitserwerbs, in dem ihr Kind scheinbare Ungereimtheiten in seinen Sprachen zeigt, daran zweifeln, ob es beide Sprachen gut beherrschen könnte. Nicht selten führen diese Bedenken zu einem vorzeitigen Ende der bilingualen Erziehung, da verunsicherte Eltern, wie Erfahrungswerte zeigen, dazu tendieren, Sprachmischung in der frühkindlichen Sprachproduktion als Warnung für Sprachverwirrung zu interpretieren. Daher ist es wichtig zu verstehen, dass die Unsystematik in dieser Entwicklungsstufe weder auffällig noch besorgniserregend ist.<sup>86</sup>

### 3.3.2 Zweite Phase: zwei lexikalische Systeme, eine Syntax

Gegen Ende des zweiten Lebensjahres beginnt die zweite Entwicklungsphase, in der die Fähigkeit des Kindes zur Differenzierung beider Sprachen ausgebaut wird. Charakteristisch für diese komplexe Stufe ist die zunehmende Etablierung zweier getrennter lexikalischer Systeme. Das Kind beginnt zu verstehen, dass für dieselben Gegenstände und Ereignisse ein Wort in der einen Sprache und ein Äquivalent in der anderen existiert. Dadurch werden korrespondierende Wörter produziert, und ihre Anzahl wächst stetig. Jedoch werden weiterhin Begriffe aus Elementen beider Sprachen eingesetzt.<sup>87</sup>

---

<sup>84</sup> Harding & Riley (1986), S. 51.

<sup>85</sup> ebd.

<sup>86</sup> Saunders (1982), S. 44.

<sup>87</sup> Saunders (1982), S. 44 und Taeschner (1983), S. 230f.

Die Ursachen für diese gemischten Äußerungen sind vielfältig. So könnte man annehmen, dass das Kind bestimmte gleichbedeutende Wörter in diesem Alter noch nicht aufgenommen hat oder der Einsatz einiger Wörter in dieser Phase noch stark kontextbezogen ist.<sup>88</sup> Als Beispiel für die Situationsgebundenheit erwähnt Saunders (1982) die Äußerung seines Sohnes Thomas (2;2), der beim Anblick eines Möwenschwarms seinem englischsprachigen Großvater zurief: „Lots of Möwen!“, obwohl er das äquivalente englische Wort „seagulls“ bereits kannte. Die Begründung für die Wahl des deutschen Ausdrucks liegt nach Saunders darin, dass „Möwen“ bis dahin hauptsächlich in der Interaktion mit dem deutschen Vater thematisiert wurden.<sup>89</sup>

Taeschner (1983) weist auf ein weiteres Merkmal der zweiten Entwicklungsstufe hin: Das Kind unterscheidet zwar bereits zwischen zwei Lexika, wendet jedoch weiterhin die gleichen syntaktischen Regeln für beide Sprachen an. Dieses Phänomen tritt nur in Fällen von verschiedenen Grammatikregeln in den beiden Sprachen zutage. Meistens dominieren die jeweils einfacheren Strukturen im aktiven Gebrauch.<sup>90</sup>

Jedoch stimmt Saunders (1982) mit der Position eines einzigen syntaktischen Systems in der zweiten Phase nur teilweise überein, da diese Situation bei seinen Söhnen lediglich in Ausnahmefällen vorkommt. Er kann als Gegenbeispiel die Herangehensweise seines Sohnes Frank an die Verwendung der Modalverben seiner zwei Sprachen beobachten. Die deutsche Wortfolge schreibt vor, dass Sätze mit Modalverben eine Endposition des Infinitivs verlangen (Ich will meine Hände waschen), während dieser im Englischen direkt nach dem Modalverb folgt (I want to wash my hands). Nachweislich konnte Frank diesen Unterschied von Beginn an erkennen, auch wenn vereinzelt ein deutscher Satz nach englischem Muster gebildet wurde, zum Beispiel: „Du hast vergessen das!“. So resümiert Saunders, dass seinen Kindern insgesamt die syntaktische Differenzierung bewusst ist.<sup>91</sup>

---

<sup>88</sup> Taeschner (1983), S. 39.

<sup>89</sup> Saunders (1982), S. 45.

<sup>90</sup> Volterra & Taeschner (1978), S. 322.

<sup>91</sup> Saunders (1982), S. 47.

Die Diskrepanzen zwischen Saunders und Taeschner offenbaren, dass die Individualität jedes einzelnen Falls und die verschiedenen Sprachkombinationen in der Bilingualismusforschung mitberücksichtigt werden müssen.<sup>92</sup>

### 3.3.3 Dritte Phase: zwei lexikalische und syntaktische Systeme

Bis zum Ende der dritten und letzten Phase vollzieht sich die Trennung der zwei Sprachen des bilingualen Kindes. Es besitzt zwei lexikalische und syntaktische Systeme. Taeschner berichtet, dass in dieser Phase die Syntax der Kinder an Komplexität gewinnt, beispielsweise treten bereits Relativ- und Kausalsätze auf.<sup>93</sup>

Nach Harding und Riley (1986) wächst das Bewusstsein des Kindes zu diesem Zeitpunkt zunehmend, so dass es nicht jeden mit beiden Sprachen anspricht, sondern situationsbedingt eine davon wählt. Folglich beginnt es seine Sprachumgebung zu bemessen und registriert dabei die Sprachordnung. Die Sprache fungiert somit als eine Markierung für Personen. Beispielsweise fragte Leopolds deutsch-englische Tochter Hildegard ihre Mutter: „Mother, do all fathers speak German?“<sup>94</sup>

Das bilinguale Kind wird seinen Gesprächspartner konsequent in der adäquaten Sprache adressieren, wenn in seiner näheren Umgebung jede Sprache mit bestimmten Personen assoziiert wird. Entsprechend treten weniger gemischte Äußerungen auf.<sup>95</sup>

Faktoren, die das Ausmaß der Zweisprachigkeit sowie die endgültige Trennung beider Sprachen bestimmen, liegen hauptsächlich in der individuellen Sprachbegabung des Kindes, der Sprachhaltung der Bezugspersonen und der Intensität der Konfrontation des Kindes mit beiden Sprachen.<sup>96</sup> Dabei hat besonders das Sprachvorbild des Gesprächspartners eine tragende Bedeutung:

---

<sup>92</sup> vgl. Bogdain (1988), S. 41.

<sup>93</sup> Taeschner (1983), S. 109.

<sup>94</sup> Harding & Riley (1986), S. 53.

<sup>95</sup> Saunders (1982), S. 48.

<sup>96</sup> ebd.

„This is a delicate moment in the bilingual child's linguistic development, and it is only passed successfully if the environment offers enough consistent input to enable the child to complete his arrangement of the two systems“ (Taeschner 1983, S. 232f).

Taeschner betont in diesem Kontext das Gewicht einer funktionalen Sprachtrennung im näheren Umfeld des Kindes. Da viele Kinder in dieser Entwicklungsphase die Sprachen streng nach Personen trennen, werden die Wort- und Sprachwahl sowie die grammatikalischen Regeln automatisch und natürlich auseinander gehalten.<sup>97</sup>

### Zusammenfassung

Grundsätzlich unterscheidet sich der Prozess des Spracherwerbs eines bilingualen Kindes auf lautlicher, semantischer und syntaktischer Ebene nicht wesentlich von dem eines einsprachigen Kindes. Dem zweisprachigen Individuum stellt sich die zusätzliche Aufgabe, zwei Sprachsysteme zu differenzieren. Hinsichtlich dieser Herausforderung besteht eine Kontroverse darüber, ob ein bilinguales Kind bereits zu Beginn der Sprachentwicklung zwei Sprachsysteme auseinander halten kann oder ob es nur über ein einziges linguistisches System aus beiden Sprachen verfügt.

Angesichts dieser Unstimmigkeit entwickelte Taeschner das Drei-Phasen-Modell, das die Trennungsphasen zweier Sprachsysteme erläutert und von zahlreichen Wissenschaftlern anerkannt wird.<sup>98</sup>

Zu betonen ist, dass Variationsbreiten der drei Erwerbsprozesse je nach Kind und Schwierigkeitsgrad der Sprachen hinsichtlich Dauer und Ausmaß der Entwicklung bestehen. Die chronologischen Altersangaben entsprechen lediglich den individuellen Fällen in der Literatur, nicht den Normwerten.<sup>99</sup>

---

<sup>97</sup> Taeschner (1983), S. 233.

<sup>98</sup> Unter anderem Grosjean (1982), Saunders (1982) sowie Harding & Riley (1986).

<sup>99</sup> Harding & Riley (1986), S. 53.

## 4 Sprachbesonderheiten der Bilingualen

Beobachtungen in der Praxis zeigen, dass bei Zweisprachigen einige charakteristische Sprachmerkmale in unterschiedlichen Ausprägungsgraden vorkommen, die bei Monolingualen nicht auftreten. Die Begründung hierfür liegt darin, dass zwei Sprachen gebraucht werden. Dies führt zu intensiven Wechselwirkungen. Dieses Phänomen ist besonders in der anfänglichen Phase der Sprachentwicklung festzustellen, da die zwei unabhängigen Sprachsysteme noch nicht vollständig aufgebaut sind. Mit zunehmendem Alter des Kindes und der fortgeschrittenen Differenzierung der Sprachen verringert sich der gegenseitige Einfluss.

Die Sprachbesonderheiten der Zweisprachigkeit werden im folgenden näher betrachtet. Dabei wird sich die Abhandlung auf die vier meistdiskutierten Erscheinungsbilder beschränken: Sprachdominanz, Sprachmischung, Sprachumschalten und Sprachinterferenz. In der Fachliteratur wird die Terminologie dazu nicht einheitlich verwendet, weil sich die genannten Aspekte teilweise überschneiden.

### 4.1 Sprachdominanz

Im Prozess zur Zweisprachigkeit bildet ein Kind bei der Verwendung seiner beiden Sprachen unterschiedliche Beherrschungsgrade sowohl im Mündlichen als auch im Schriftlichen heraus. Erfahrungsgemäß können Bilinguale nur in seltenen Fällen beide Sprachen gleichmäßig gut erwerben. Grundsätzlich wird eine der beiden Sprachen besser beherrscht. Die dominierend ausgeprägte Sprache wird als starke Sprache bezeichnet, die geringer ausgebildete als schwache Sprache.<sup>100</sup> Für die Dominanz einer Sprache ist eine Reihe von Faktoren verantwortlich:

In erster Linie sind das die Intensität der Sprachpraxis und das Ausmaß der Sprachkompetenz.<sup>101</sup> Oft ist ein zweisprachiges Kind mit einer Sprache, in der Regel der Umgebungs-

---

<sup>100</sup> Der Begriff „starke“ und „schwache“ Sprache wird aus Kielhöfer & Jonekeit (1983) entnommen.

<sup>101</sup> Kielhöfer & Jonekeit (1983), S. 12f.

sprache, intensiver als mit der Nichtumgebungssprache konfrontiert. In der Tat ist die balancierte Verwendung beider Sprachen während des gesamten bilingualen Erwerbs ein seltener Fall.<sup>102</sup>

Darüber hinaus bildet normalerweise die besser beherrschte Sprache die dominante Sprache der zweisprachigen Person. Dabei ist die stärker vertretene Sprache meist auch die besser beherrschte, da sie automatisch intensiver angewandt wird. Beide Faktoren stärken folglich die Dominanz einer Sprache in wechselseitiger Wirkung.<sup>103</sup>

Charakteristisch für sprachliche Dominanz ist, dass sie nicht konstant bleibt. Oft zeichnet sich dabei eine dynamische Entwicklung ab, „in [der] sich beide Sprachen ständig zwischen den Polen ‚stark‘ und ‚schwach‘ verschieben“. <sup>104</sup> Beispielsweise kann sich die Dominanzstellung beider Sprachen nach einem Ortswechsel verändern. Bei einem deutsch-englischen Kind, das in Deutschland aufgewachsen ist und Deutsch als starke Sprache ausübt, kann Englisch aufgrund eines Umzugs nach England zur dominanten Sprache werden, da diese dort als neue Umgebungssprache gesprochen wird.<sup>105</sup>

Darüber hinaus betrifft Sprachdominanz nicht immer eine der beiden Sprachen für alle sprachlichen Situationen, sondern sie kann je nach Kontext und Thema der Kommunikation und der Erlebnisbereiche variieren. Die Fertigkeiten eines bilingualen Individuums im mündlichen und schriftlichen Bereich können in beiden Sprachen unterschiedlich stark ausgeprägt sein. So kann es vorkommen, dass eine Sprache beim Sprechen, die andere beim Schreiben dominiert.<sup>106</sup>

## 4.2 Sprachmischung

Generell versteht man unter der Sprachmischung das direkte Zusammenflicken bestimmter Wörter oder Satzteile beider Sprachen. Dabei kommen die gemischten Äußerungen auf

---

<sup>102</sup> Bogdain (1988), S. 73.

<sup>103</sup> Kielhöfer & Jonekeit (1983), S. 12.

<sup>104</sup> Kielhöfer & Jonekeit (1983), S. 13.

<sup>105</sup> Harding & Riley (1986), S. 54.

<sup>106</sup> Kielhöfer & Jonekeit (1983), S. 13.

allen Ebenen der Sprache vor, im syntaktischen, lexikalischen, morphologischen oder phonologischen Bereich.<sup>107</sup> Die Faktoren für die Erscheinung von Sprachmischung hängen mit Sprachnot, Sprachinput und Sprachentwicklung eng zusammen:

Sehr häufig ist eine Sprach- und Wortnot in der einen Sprache Auslöser für die Sprachmischung. Das zweisprachige Kind verwendet eine erworbene linguistische Einheit der einen Sprache in einer Äußerung der anderen Sprache, wenn diese in der zweiten Sprache noch nicht erlernt wurde. Gleichzeitig kann ein Ausdruck in der einen Sprache aus Bequemlichkeit beim Gebrauch der anderen eingesetzt werden, da dieser geläufiger ist. Dies betrifft in der Regel eine punktuelle Sprachmischung innerhalb einer Äußerung.<sup>108</sup>

Häufig ist ein gemischter Sprachinput für die Sprachmischung verantwortlich. Deshalb betonen viele Autoren die Bedeutung einer korrekten Sprachhaltung gemäß eines strengen Sprachtrennungsprinzips. Bei Kindern, die ihre zwei Sprachen nach dem disziplinierten Ordnungsprinzip erworben haben, kommt mangelhafte Sprachtrennungsfähigkeit selten vor. Werden sie jedoch oft mit gemischten Äußerungen seitens der Eltern oder anderer Bezugspersonen konfrontiert, produzieren sie entsprechendes.<sup>109</sup>

Sprachmischung hängt schließlich von der sprachlichen Entwicklungsstufe der Kinder ab. Sie kommt verstärkt bei jüngeren bilingualen Kindern vor, deren zwei Sprachsysteme noch nicht vollständig ausdifferenziert sind. Mit steigendem Alter und erhöhter Kompetenz in beiden Sprachen verringert sich die Anzahl von gemischten Äußerungen. Einerseits lässt sich dies durch die bewusste Trennfähigkeit des Kindes erklären, andererseits bewirken es die Erweiterung des Wortschatzes und die Ausreifung der jeweiligen linguistischen Anordnungen beider Sprachsysteme im Laufe der Zeit.<sup>110</sup>

In der Praxis ist eine familieneigene Mischsprache in gemischtsprachigen Familien keine Seltenheit. Kielhöfer und Jonekeit berichten, dass

„auch sehr sprachbewußte Eltern, denen es anfangs gelingt, beide Sprachen zu trennen, mit der Zeit dazu neigen, den konsequenten und ‚reinen‘ Gebrauch der [Sprachen] aufzugeben.

---

<sup>107</sup> Kielhöfer & Jonekeit (1983), S. 63f.

<sup>108</sup> Kielhöfer & Jonekeit (1983), S. 68.

<sup>109</sup> Hoffmann (1991), S. 108.

<sup>110</sup> Kielhöfer & Jonekeit (1983), S. 65.



Sie beginnen, Wörter der [anderen Sprache] in ihre Muttersprache einzuflicken“ (Kielhöfer & Jonekeit 1983, S. 64).

Einer Sprachmischung ist nicht auszuweichen. Regelmäßiges Auftreten und Standardisierung führen jedoch zur „eigenständigen Mischsprache, die innerhalb der Familie nicht mehr als normabweichend empfunden wird“. <sup>111</sup> Diese kann eine zeitlich verzögerte Zuordnung von Sprachstrukturen zur Folge haben und im Extremfall zu unzulänglichen Kenntnissen in beiden Sprachen führen. Aus diesem Grund ist von einem gewohnheitsmäßigen Gebrauch gemischtsprachiger Äußerungen von elterlicher Seite abzuraten, besonders in Gegenwart von Kindern, die sich noch im Differenzierungsprozess beider Sprachsysteme befinden. <sup>112</sup>

### 4.3 Sprachumschalten

Grosjean (1982) betrachtet das Sprachumschalten beziehungsweise Sprachwechseln <sup>113</sup> als „the alternate use of two or more languages in the same utterance or conversation“. <sup>114</sup> Dieses Phänomen wird in der englischen Literatur als „code-switching“ bezeichnet und ist eine der bewundernswertesten Leistungen und Charakteristika von Bilingualen.

Das Spektrum der Auslöser für das Sprachumschalten der Zweisprachigen ist sehr breit. Die Faktoren können nichtlinguistischer und linguistischer Natur sein.

#### 4.3.1 Nichtlinguistische Faktoren

Es gibt zwei wesentliche nichtlinguistische Auslösefaktoren für das Sprachumschalten: Interaktionspartner und Gesprächsthemen.

Hinsichtlich des Sprachwechselns je nach Interaktionspartner kann die Kommunikation von Bilingualen mit monolingualen Sprechern und zwischen zweisprachigen Sprechern sehr

---

<sup>111</sup> Kielhöfer & Jonekeit (1983), S. 64.

<sup>112</sup> Kielhöfer & Jonekeit (1983), S. 65 & 69.

<sup>113</sup> Die Begriffe Sprachumschalten und Sprachwechseln werden im folgenden synonym gebraucht.

<sup>114</sup> Grosjean (1982), S. 145.

unterschiedlich verlaufen. Die Sprachwahl eines Bilingualen in der Interaktion mit monolingualen Sprechern orientiert sich nach dessen Sprache, um ihn zu adressieren.<sup>115</sup>

Das Sprachwechseln findet sich weiterhin in Konstellationen, in denen bilinguale Personen gleicher Sprachen miteinander kommunizieren. Das Umschalten kann in diesem Fall als stilistisches Mittel eingesetzt werden, das heißt als bewusste kommunikative Strategie zur Erweiterung des sprachlichen Ausdrucks. Hierbei kann man häufig ein ständiges Wechseln zwischen den beiden Sprachen beobachten.

In einer zweisprachigen Familie, in der die Kinder beide Sprachen durch die funktionale Trennung nach der Muttersprache der Eltern erwerben, ist das Sprachumschalten vorprogrammiert, da das bilinguale Kind sein Gespräch an die einzelnen Personen direkt richtet. Unter diesen Umständen „ist deutlich, dass nicht nur der Partner, sondern auch dessen Sprachwahl zum Umschalten auffordert“.<sup>116</sup> Dazu führt Saunders (1982) folgende Beispiele an:

**Beispiel 1**

Frank (5;6): (Zu Vater) Das war Klasse, wasn't it, Mum?

**Beispiel 2**

Thomas (5;11): Mum, I bet when you're finished, (zu Vater) und Bert, wenn du fertig bist, (zu Bruder) and when you're finished Frankie, then I still have some juice left.

**Beispiel 3**

Vater: Wo ist deine Tasse?

Frank (3;6): Da. Ich habe meine grüne Tasse, Bert. (Zu Bruder) Thomas, green's my favourite colour.

(Saunders 1982, S. 12 & 49)

Ebenfalls hängt das Umschalten mit den Gesprächsthemen zusammen. Beispielsweise sprechen zwei Bilinguale beim Gespräch über Schule oder Arbeit in der einen Sprache und wechseln beim Thema Sport zur anderen Sprache. Ein anderes Beispiel ist der Fall, wenn Deutsch die Sprache zwischen einem deutsch-englischen Kind und seiner deutschen Mutter ist, jedoch beim Erzählen über seine englische Schule Englisch gesprochen wird. Die Wahl der Sprache ist dabei vom Erfahrungsbereich abhängig. Die Kontextgebundenheit der

---

<sup>115</sup> Saunders (1982), S. 12.

<sup>116</sup> Kielhöfer & Jonekeit (1983), S. 40.

Sprache Deutsch wie auch Englisch lassen sich an diesem Beispiel veranschaulichen.<sup>117</sup>

### 4.3.2 Linguistische Faktoren

Das Sprachumschalten kann auch durch linguistische Faktoren ausgelöst werden. Meist ist eine fehlende Gewandtheit in einer der beiden Sprachen dafür verantwortlich, wenn in bestimmten Redesituationen ein spezielles Themengebiet behandelt wird und die korrespondierenden Ausdrücke dem Bilingualen in der benutzten Sprache nicht präsent sind.<sup>118</sup> In solchen Fällen wird zu der Sprache gewechselt, in der eine größere Geläufigkeit der entsprechenden Struktur vorhanden ist. Hierbei erfüllt das Sprachumschalten eine Funktion als „Lückenfüller“ im Umgang mit Wortnot oder Mangel an äquivalenten Begriffen.<sup>119</sup>

Ein anderer linguistischer Grund für das Vorkommen des Umschaltens liegt in so genannten „trigger words“. Kielhöfer und Jonekeit (1983) nennen diese im Deutschen „Umschaltwörter“, da sie das spontane und unbewusste Umschalten in die andere Sprache verursachen. Häufig bestehen diese Umschaltwörter aus Ortsbezeichnungen, zum Beispiel „Sydney“, und gleichbedeutenden oder ähnlichlautenden Ausdrücken in den beiden Sprachen, zum Beispiel das deutsche Wort „Glas“ und das englische Wort „glass“. Diese Äußerungen haben die Auswirkung, dass der Sprecher seine linguistische Orientierung in der zuletzt gesprochenen Sprache verliert, so dass das Gespräch in einer anderen Sprache fortgesetzt wird. Somit beziehen sich „triggerings“ nicht auf einen gesteuerten Einsatz von kommunikativen Strategien, sondern sind unfreiwillige „Ausrutscher“. Normalerweise schaltet der Sprecher nach der Erkenntnis in die richtige Sprache zurück.<sup>120</sup>

Saunders (1982) klassifiziert drei Arten von „triggering“: „consequential triggering“, „anticipational triggering“ und „contextual triggering“:

---

<sup>117</sup> Saunders (1982), S. 12.

<sup>118</sup> Grosjean (1982), S. 149f.

<sup>119</sup> Die Begriffe Sprachumschalten und Sprachmischung sind nicht präzise voneinander abzugrenzen. Allgemein wird Sprachumschalten mit einem Umschaltvorgang über längere Sätze in Verbindung gebracht, wohingegen Sprachmischung meistens durch Einfügung einer linguistischen Einheit oder einer ganzen Phrase innerhalb eines Satzes auftritt (Kielhöfer & Jonekeit 1983, S. 68).

<sup>120</sup> Kielhöfer & Jonekeit (1983), S. 40.

Bei „consequential triggering“ wird das Umschalten durch eine Äußerung des Sprechers oder seines Interaktionspartners bewirkt. Der Sprecher beginnt mit einer Sprache, bis er ein Umschaltwort verwendet und im selben Moment vergisst, welche Sprache er bis dahin sprach. Ebenso kann der Gesprächspartner durch ein bestimmtes Wort ein solches Sprachwechseln verursachen. Hierbei handelt es sich um eine unbeabsichtigt reflektierte Reaktion, die der Sprecher in der Regel sofort erkennt. Entweder wird daraufhin unmittelbar berichtigt, oder es kommt bei manchen Bilingualen zur Fortführung in der anderen Sprache, bis es ihnen bewusst wird. Folgende Beispiele verdeutlichen diese Art von „triggering“.<sup>121</sup>

**Beispiel 1**

Frank (4;6): Du mußt laufen, weil „Big foot“ is after you!

**Beispiel 2**

Frank (5;6): Look what I wrote, Mum.  
Mutter: Gee. Can you write „Hund“?  
Frank: Ja.  
(Saunders 1982, S. 93 & 94)

„Anticipational triggering“ bezeichnet ein Umschalten, bei dem unbewusst schon vor dem Umschaltwort Wörter in der gerade nicht verwendeten Sprache eingebaut werden.<sup>122</sup>

Frank (3;6): Das war nett of „Jim“.  
(Saunders 1982, S. 94)

Bei „contextual triggering“ geschieht das Überwechseln in eine Sprache nicht durch spezifische Wörter oder Ausdrücke, sondern durch die Verbindung einer Aktivität oder Situation mit dieser Sprache, das heißt, dass das Umschalten situations- und kontextgebunden ist. Dabei wird die nach Personen festgelegte Sprachrolle nicht berücksichtigt.<sup>123</sup>

**Beispiel 1**

*Normalerweise äußert sich Frank zu unvorstellbaren Behauptungen in der Interaktion mit dem deutschen Vater mit dem Satz: „Du scherzt nur!“. Frank und seine Mutter sind allein in der Küche. Er hat sie mit Saft angespritzt.*

Mutter: Now those ants will crawl on me and bite me.  
Frank (3;11): They haven't got mouths.  
Mutter: Yes, they have. How do you think they eat?  
Frank: Du scherzt nur!

---

<sup>121</sup> Saunders (1982), S. 94.

<sup>122</sup> ebd.

<sup>123</sup> Saunders (1982), S. 96.

### **Beispiel 2**

*In der Regel ist der deutsche Vater für das Haarekämmen seiner Söhne morgens verantwortlich. An einem Tag wird diese Aktivität von der Mutter ausgeführt.*

Mutter: Come and get your hair brushed, Thomas.

Thomas (7;5): Ja, ich komme.

(Saunders 1982, S. 96 & 97)

## 4.4 Sprachinterferenz

In der Bilingualismusforschung ist Interferenz ein weitdiskutiertes Phänomen. Damit bezeichnet man Abweichungen und Überlagerungen von phonetischen, lexikalischen und syntaktischen Elementen aufgrund gegenseitiger Beeinflussung der beiden Sprachen.<sup>124</sup> Diese Erscheinung betrifft die Schriftsprache wie die mündliche Kommunikation.

So definiert Mackey (1968) Interferenz als „the use of features belonging to one language while speaking or writing another“.<sup>125</sup> Grosjean (1982) nennt Interferenz als „the involuntary influence of one language on the other“.<sup>126</sup> Kielhöfer und Jonekeit (1983) verstehen unter Interferenz,

„daß sich Regeln der beiden Sprachen überlagern und es dadurch zu Umstrukturierungen kommt, was sich nach außen in bestimmten Fehlern manifestieren kann“ (Kielhöfer & Jonekeit 1983, S. 64).

Die Ursachen für Interferenzen sind vielfältig, da sie nicht regelmäßig oder in bestimmter Systematik auftreten. Generell sind die Gründe laut Kielhöfer und Jonekeit sprachinterner und individuell-psychologischer Art.

Eine der internen sprachlichen Ursachen für Interferenzen basiert auf den semantischen, phonetischen oder morphologischen Ähnlichkeiten zwischen den Strukturen der beiden Sprachen.<sup>127</sup>

---

<sup>124</sup> Grosjean (1982), S. 299.

<sup>125</sup> Mackey (1968), S. 569.

<sup>126</sup> Grosjean (1982), S. 299.

<sup>127</sup> Kielhöfer & Jonekeit (1983), S. 78.

Ebenso treten Interferenzen bei hoher Komplexität, schwierigen Strukturen und selteneren Sprachmustern auf. Einfachere und geläufigere Konstruktionen sowie stark automatisierte Regeln dagegen sind weniger davon betroffen. Dies zeigt, „daß Eigenschaften sprachlicher Strukturen und [...] Sprachbeherrschung immer zusammenwirken“.<sup>128</sup>

Ferner kann die Sprachdominanz Interferenz auslösen. Oft erscheint Interferenz in der schwächeren Sprache durch Übertragungen aus der stärkeren Sprache, das heißt, dass linguistische Elemente der dominanten Sprache in der weniger ausgebildeten Sprache auftreten.<sup>129</sup>

Neben den sprachlichen Aspekten kann der individuelle Zustand der bilingualen Person, beispielsweise Konzentrationsmangel, Müdigkeit und Stress und andere ähnliche emotionale Faktoren zu einem verstärkten Auftreten von Interferenzen führen.<sup>130</sup>

Interferenz kann auf phonologischer, syntaktischer oder lexikalischer Ebene vorkommen. Theoretisch beeinflussen sich beide Sprachen gegenseitig. In den meisten Fällen wird jedoch die schwache Sprache durch die starke Sprache manipuliert. Im folgenden werden drei Erscheinungsmöglichkeiten von Interferenz bei bilingualen Kindern anhand von Beispielen in der Literatur dargestellt.<sup>131</sup>

#### 4.4.1 Phonologische Interferenz

Phonologische Interferenz wird als Übernahme einer lautlichen Einheit der einen Sprache in die andere Sprache betrachtet.<sup>132</sup> Sie ist häufig durch einen „fremdartigen“ Akzent in der Aussprache gekennzeichnet. Diese Erscheinung betrifft sowohl bestimmte Einzellaute als auch den Sprachrhythmus.

---

<sup>128</sup> Kielhöfer & Jonekeit (1983), S. 79.

<sup>129</sup> ebd.

<sup>130</sup> ebd.

<sup>131</sup> Eine ausführliche Beschreibung der Arten von Interferenz kann aus Weinreichs Werk „Sprachen in Kontakt“ (1977) entnommen werden.

<sup>132</sup> Saunders (1982), S. 201.

In Kielhöfers und Jonekeits (1983) Studie mit zwei deutsch-französischen Kindern wird eine Vielzahl von phonologischen Interferenzen festgestellt. In der französischen Aussprache der Kinder gibt es eine abweichende Färbung durch den Einfluss des Deutschen. Insbesondere ist die Umbildung der stimmlosen Plosive [p], [t] und [k] im Französischen auffällig, die durch Auswirkung des Deutschen explosiv und geringfügig aspiriert produziert wird. Das stimmlose französische [s] wird vor Vokalen nach dem deutschen Muster stimmhaft wie [z] ausgesprochen. Ebenfalls sind deutsche Intonationsmuster im französischen Satz festzustellen. Dabei werden die deutschen Betonungsregeln auf das Französische übertragen, nach denen man ein bestimmtes Wort akzentuiert, indem man es durch einen höheren Ton hervorhebt. Beispielsweise wird bei Übertragung des deutschen Satzes „das ist sehr schön“ ins Französische nicht, wie im Französischen üblich, das betonte Wort in die Länge gezogen, sondern „très“ wird in „c'est très joli“ betont gesprochen.<sup>133</sup>

#### 4.4.2 Syntaktische Interferenz

Als syntaktische Interferenz bezeichnet man das Einsetzen von Satzmustern beziehungsweise -regeln der einen Sprache in der anderen Sprache. Diese Art von Interferenz führt im Prinzip zu grammatikalisch inkorrekten Sätzen.<sup>134</sup>

Im Falle von Saunders Söhnen vollzieht sich die Interferenz hauptsächlich vom Englischen zum Deutschen. Abweichungen in der Wortfolge und im Gebrauch von bestimmten Präpositionen im Deutschen lassen sich jedoch feststellen:<sup>135</sup>

**Beispiel 1: Einfluss vom Englischen auf das Deutsche**

Frank (4;9): Wenn Shane kommt rüber.

Thomas (6;11): Du mußt die Säcke Gold tragen, weil sie sind zu schwer.

**Beispiel 2: Einfluss vom Deutschen auf das Englische**

Thomas (5;5): Mum, I had my school jumper all day on.

Frank (5;9): Shane said he gets early to school.

(Saunders 1982, S. 178-179)

---

<sup>133</sup> Kielhöfer & Jonekeit (1983), S. 70.

<sup>134</sup> Saunders (1982), S. 175.

<sup>135</sup> Saunders (1982), S. 178.

### 4.4.3 Lexikalisch-semantische Interferenz

Von lexikalisch-semantischer Interferenz geht man aus, wenn die Bedeutung eines Wortes der einen Sprache auf ein Wort der anderen Sprache übertragen wird,<sup>136</sup> ohne dass diese Übertragung zutreffen ist.

Frank (4;10): Mum, we got the cards.  
Mutter: What cards?  
Frank: The cards so we could go to Grandma's.  
(Saunders 1982, S. 181)

Hierbei wird statt „ticket“ das Wort „card“ durch den deutschen Einfluss im Englischen im Sinne von „Fahrkarte“ eingesetzt, da der deutsche Ausdruck „Karte“ für „card“ und „ticket“ steht.<sup>137</sup>

Zur lexikalisch-semantischen Interferenz gehören auch wörtliche Übersetzungen ganzer feststehender Ausdrücke, besonders idiomatischer, der einen in die andere Sprache. Saunders führt folgende Beispiele von semantischen Lehnübersetzungen an:

#### **Beispiel 1**

Frank (3;11): (Beim Spielen) Make your mouth open!

#### **Beispiel 2**

Thomas (5;0): He goes me on the nerves!  
(Saunders 1982, S. 182)

Lexikalisch-semantische Interferenz kann schließlich durch phonetische Ähnlichkeiten bestimmter Wörter in beiden Sprachen entstehen, die jedoch nicht die gleiche Bedeutung tragen. Beispielsweise verwendet Saunders Sohn Thomas die Wörter „while“ und „breit“ wegen der ähnlich klingenden Ausdrücke „weil“ und „bright“.<sup>138</sup>

#### **Beispiel 1**

Thomas (4;4): I like this bread while it's very nice.

#### **Beispiel 2**

Thomas (5;4): Oh! Ich kann nicht sehen! Die Sonne ist sehr breit.  
(Saunders 1982, S. 181)

---

<sup>136</sup> Saunders (1982), S. 180.

<sup>137</sup> Saunders (1982), S. 181.

<sup>138</sup> Saunders (1982), S. 182.



## Zusammenfassung

Bei der Erscheinung der Sprachdominanz handelt es sich nicht um ein statisches Phänomen, sondern ein vielschichtiges und dynamisches Kontinuum. Dabei sollten gewisse linguistische Fertigkeiten in der schwachen Sprache gepflegt werden, damit diese nicht in den Hintergrund gedrängt wird.

Sprachmischung ist unvermeidbar, hat aber negative Folgen, wenn durch die inkonsequente Sprachverwendung der Eltern gegenüber den Kindern eine Gefahr zu einer standardisierten Mischsprache besteht.

Das Sprachumschalten wird als eine spezifische Fähigkeit der bilingualen Personen gesehen. Einerseits ist das Wechseln abhängig von Interaktionspartnern oder Gesprächsthemen. Andererseits wird es durch linguistische Faktoren ausgelöst. Die Art eines ungesteuerten Umschaltens durch „triggerings“ offenbart, dass beide Sprachen bei aktiver Zweisprachigkeit ständig einsetzbar sind.<sup>139</sup>

Eine völlige Vermeidung von Interferenzen ist ein seltener Fall. Jedoch beherrscht ein Zweisprachiger gewöhnlich eine Sprache so gut, dass in der Interferenzen nur selten auftreten.<sup>140</sup> Sie werden durch Korrekturen seitens der Gesprächspartner und durch vielfältige Sprachübungen eingeschränkt.<sup>141</sup>

In der Literatur haftet der Interferenz häufig der Begriff „Sprachstörung“ an. Diese Beurteilung ist jedoch mit Vorsicht zu betrachten, da es sich in manchen Fällen durchaus um eine linguistische Fehlbildung handelt, die auch bei monolingualen Kindern im entsprechenden Alter während der Sprachentwicklung auftreten kann. So kann der Gebrauch des Pluralmorphems „Straßenbahns“ auch als eine Übergeneralisierung der deutschen Pluralform interpretiert werden.<sup>142</sup>

---

<sup>139</sup> Bogdain (1988), S. 64.

<sup>140</sup> Saunders (1982), S. 11.

<sup>141</sup> McLaughlin (1978), S. 94.

<sup>142</sup> Zerbs (1995), S. 29.

In diesem Sinne betont Porsché (1983), dass der Maßstab für die Betrachtung von Interferenzen bei Zweisprachigen so hoch gesetzt werden soll wie bei Einsprachigen,

„denn es gibt wohl niemand, der nicht irgendwann in einer sprachlichen Äußerung Elemente einer unpassenden Sprachvariante benutzt hätte. Während die einsprachige Interferenz oft ignoriert oder anders gedeutet wird, ist die zweisprachige Interferenz meist offensichtlicher. Daher werden ihre Ausmaße häufig überschätzt“ (Porsché 1983, S. 49).

## 5 Simultane Zweisprachigkeit in der bilingualen Familie – Fallbeispiele aus der Literatur

In der Literatur liegen zahlreiche Fälle von bilingualer Erziehung innerhalb von Familien vor, die die simultane Zweisprachigkeit dokumentieren. Ein Großteil dieser Arbeiten wurde von ausgebildeten Sprachwissenschaftlern am Beispiel ihrer eigenen Kinder und deren Sprachdaten in Form von tagebuchähnlichen Aufzeichnungen erstellt. Nach McLaughlin (1978) stellen derartige Studien die wichtigste Informationsquelle über den kindlichen Bilingualismus dar, obwohl die einzelnen Arbeiten hinsichtlich ihrer Qualität und Reliabilität variieren.

Bei elterlichen Beobachtungen spielt ein gewisser Grad subjektiver Einschätzung eine Rolle. Die kindlichen Sprachäußerungen könnten bei der Wahrnehmung fehlerhaft interpretiert worden sein. Allerdings ist dieser bemängelte Punkt kein spezifisches Problem der Bilingualismusforschung, sondern ein allgemeines Merkmal in linguistischen, pädagogischen und psychologischen Forschungen.

Solche Familienbeschreibungen, auf denen eine Vielzahl der erlangten Erkenntnisse basiert, haben trotz möglicher Fehleinschätzungen sehr bedeutende Beiträge für die Zweisprachigkeitsforschung geleistet. Als Forscher und zugleich enge Bezugsperson ist man in der hervorragenden Position, Nähe und Vertrautheit mit der Zielgruppe zu schaffen, tiefe Einblicke in das komplexe Kommunikationsschema der Familie, in die Genauigkeit sprachlicher Situationen und in die Gesamtentwicklung des bilingualen Kindes gewinnen zu können.<sup>143</sup>

---

<sup>143</sup> McLaughlin (1978), S. 73f.

Im folgenden werden vier einflussreiche Fallstudien zur simultanen Zweisprachigkeit in zweisprachigen Familien aus der Literatur beschrieben. Diese Arbeiten konzentrieren sich auf linguistische Fragen der Entwicklung zweisprachiger Kinder. Dabei beruhen sie auf sprachlich abgesicherten und mit wissenschaftlicher Präzision erhobenen Daten. Insbesondere zeichnen sie sich durch sorgfältige Vorgehensweise bei der Aufzeichnung und Analyse des Sprachausdrucks der Kinder aus.<sup>144</sup>

Mit Ronjats Studie (1913) beginnt die Erforschung des kindlichen simultanen Bilingualismus. Durch seine intensive Auseinandersetzung mit diesem Themenbereich treibt Leopold (1939) die Forschungstätigkeit voran. Sein Werk wird als das umfassendste und informativste bezeichnet. Nach ihm wurden zahlreiche Untersuchungen aus verschiedenen Perspektiven betrieben. Im folgenden werden die Studien von Saunders (1982) und Taeschner (1983) dargestellt.<sup>145</sup>

## 5.1 Ronjat

Die Fallstudie des französischen Linguisten Jules Ronjat (1913) gilt als die früheste und wird in der Bilingualismusforschung oft zitiert. Er begründete auf Anraten des französischen Sprachforschers Grammont eine der wichtigsten bilingualen Erziehungsmethoden in der Familie, die er selbst bei seinem deutsch-französisch aufwachsenden Sohn Louis praktizierte. Diese beruhte auf dem Prinzip „eine Person – eine Sprache“.<sup>146</sup>

Diese Strategie weist zwei Hauptmerkmale auf: Erstens soll jede Sprache von einer Person vertreten werden. Zweitens sollte die sprachlich festgelegte Rolle streng eingehalten und nicht willkürlich gewechselt werden. Nach Grammont führt dieses Vorgehen für das Kind zur funktionalen Trennung der Sprachen. Dadurch wird es unbewusst und mühelos befähigt, zwei Sprachen ohne Verwechslung zu verwenden.<sup>147</sup>

---

<sup>144</sup> McLaughlin (1978), S. 74.

<sup>145</sup> Zu erwähnen sind weiterhin zwei pädagogisch orientierte Studien von Kielhöfer & Jonekeit (1983) und Arnberg (1987), die sich der Thematik der bilingualen Erziehung in der Familie intensiv widmen.

<sup>146</sup> Die „eine Person – eine Sprache“ Strategie wird in der deutschen Literatur von Kielhöfer & Jonekeit (1983) als Partnerprinzip bezeichnet, da die Sprachtrennung nach dem jeweiligen Interaktionspartner erfolgt (S. 26).

<sup>147</sup> Arnberg (1987), S. 87.

Diese bilinguale Erziehungsstrategie wird in der Praxis sehr oft angewandt. Ein strikt befolgtes Sprachordnungsprinzip erscheint als das methodische Fundament für den Erfolg. Man sollte allerdings bedenken, dass eine derartig konsequente Herangehensweise nicht repräsentativ für die Allgemeinheit ist. Für die bilinguale „Durchschnittsfamilie“, in der die Zweisprachigkeitserziehung nicht mit einem wissenschaftlichen Nutzen verbunden ist, ist dieser Vorgang mit Schwierigkeiten und hohen Anforderungen an das Verhalten von elterlicher Seite verbunden.<sup>148</sup> Diese Problematik wird im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit an konkreten Beispielen eingehend beleuchtet.

Im Falle von Ronjat wurden unter diszipliniertem Einsatz der Methode „eine Person – eine Sprache“ große Erfolge erzielt, das heißt, der Vater sprach stets Französisch und die Mutter ausschließlich Deutsch mit dem Kind. Bereits vor seinem zweiten Lebensjahr schien Louis die zwei Sprachen trennen zu können. Er bildete im Alter von 3;5 die Phoneme beider Sprachen korrekt. Bezüglich der lexikalischen Entwicklung zeigte er zu Beginn eine gewisse Vorliebe für den Gebrauch der Sprache seiner Mutter in der Kommunikation. Dieses Ungleichgewicht war jedoch vorläufig. Bald folgte der parallele Erwerb des Vokabulars in beiden Sprachen, beispielsweise erfragte er automatisch einen Begriff der einen Sprache in der anderen.<sup>149</sup>

Bei Louis kam keinerlei Vermischung beider Sprachen vor. Jede Sprache wurde je nach Interaktionspartner angemessen verwendet. Ronjat berichtete, dass Louis eine Balance in beiden Sprachen entwickelte. Die Kompetenz, mit der er beide Sprachen ausübte, entsprach der eines monolingualen gleichaltrigen Kindes.<sup>150</sup>

Das Gelingen der Zweisprachigkeit basiert laut Ronjat auf den klar eingeteilten Sprachrollen und der konsequenten Durchführung der Methode „eine Person – eine Sprache“. Gleichzeitig sind in diesem Fall weitere günstige Bedingungen für den Erfolg mitverantwortlich, die in zahlreichen bilingualen Familien nicht vorhanden sind.<sup>151</sup>

---

<sup>148</sup> Bogdain (1988), S. 19.

<sup>149</sup> McLaughlin (1978), S. 74f.

<sup>150</sup> McLaughlin (1978), S. 75.

<sup>151</sup> Porsché (1983), S. 74.

Zunächst ist bemerkenswert, dass Deutsch, die Minoritätssprache, in einer französischen Umgebung als Familiensprache eingesetzt wurde. Diese sinnvolle Praxis hatte fördernde Effekte auf die bilinguale Entwicklung, da somit im familiären Umfeld das Übergewicht des Französischen, der Majoritätssprache, gemindert wurde.<sup>152</sup>

Auch die Tatsache, dass deutsche Bedienstete im Haushalt eingestellt wurden, bewirkte, dass Louis in der deutschen Sprache mehr Übungschancen erhielt als Kinder in Familien, in denen ein Elternteil der einzige Sprecher dieser Sprache ist.<sup>153</sup>

Schließlich beruht der Erfolg darauf, dass Ronjat die Sprachmischung seines Sohnes stets untersagte und seine Sprachfehler korrigierte. Das starke Normbewusstsein Ronjats beeinflusste Louis Sprachverhalten, so dass er bereits sehr früh die Sprachtrennung verinnerlichte und sich strikt daran hielt.<sup>154</sup>

Der Fall Leopold, der anschließend beschrieben wird, verdeutlicht das Gewicht dieser Reihe von Bedingungen für die Sprachausprägung. Unter Anwendung der gleichen Erziehungsmethode war das Resultat Leopolds weniger erfolgreich als das Ronjats.<sup>155</sup>

## 5.2 Leopold

Die umfassendste Fallstudie auf dem Gebiet der Zweisprachigkeit stammt vom deutschen Sprachwissenschaftler Werner F. Leopold (1939, 1947, 1949a, 1949b), der in seiner vierbändigen Veröffentlichung „Speech Development of a Bilingual Child“ die Sprachentwicklung seiner deutsch-englischen Tochter Hildegard ausführlich beschrieb. Speziell betrachtete er Bilingualismus unter den Gesichtspunkten der Phonetik und des Lexikons, indem er Äußerungen seiner Tochter sehr sorgfältig in Lautschrift notierte.<sup>156</sup>

---

<sup>152</sup> Mahlstedt (1996), S. 27.

<sup>153</sup> ebd.

<sup>154</sup> Porsché (1983), S. 74.

<sup>155</sup> Mahlstedt (1996), S. 28.

<sup>156</sup> Leopold (1939, 1947, 1949a, 1949b).

Die bilinguale Erziehung im Falle von Leopold orientierte sich zwar auch an der Methode „eine Person – eine Sprache“, indem der Vater Deutsch und die Mutter Englisch sprachen. Jedoch wurde die Methode nicht diszipliniert angewandt, zum Beispiel schaltete Leopold in Anwesenheit anderer Personen ins Englische um.<sup>157</sup>

Leopold beschrieb, dass Hildegard während ihrer ersten zwei Lebensjahre die beiden Sprachsysteme nicht auseinander halten konnte. Sie mischte englische und deutsche Wörter und Lautbildung.<sup>158</sup> Gegen Ende des zweiten Lebensjahres kam es zum ersten Schritt für den Differenzierungsprozess beider Spracheinheiten. Die Erkenntnis über das Vorhandensein von zwei Sprachen zeigte sich an der häufig gestellten Frage an Leopold: „How does mama say it?“<sup>159</sup>

Im Alter von zwei bis fünf Jahren dominierte Englisch eindeutig. Die Ursache dieser Unausgewogenheit beider Sprachen lag in der Tatsache, dass sich Hildegard nahezu durchgängig in einem englischsprachigen Umfeld befand. Die Verwendung der deutschen Sprache beschränkte sich auf die Interaktion mit ihrem deutschen Vater. Demzufolge wurde das englische Vokabular erweitert und zunehmend aktiv verwendet. Deutsch hingegen wurde stärker in einen passiven Sprachgebrauch gedrängt. Während ihre englische Lautbildung unauffällig war, hatte sie eine gefärbte deutsche Aussprache bei den runden, vorn artikulierten Vokalen und bei bestimmten Konsonanten. Außerdem bildete Hildegard die Pluralformen der deutschen Substantive nach englischen Gesetzen. Schließlich waren ihre deutschen syntaktischen Konstruktionen sehr einfach und häufig von den englischen Wortfolge-regeln beeinflusst.<sup>160</sup>

Leopold berichtete, dass ein sechsmonatiger Aufenthalt in Deutschland im Alter von fünf Jahren die zweisprachige Kompetenz Hildegards begünstigte. Nach vier Wochen in der rein deutschsprachigen Umgebung war eine drastische Reduzierung englischer Äußerungen zu erkennen. Gleichzeitig wurde die deutsche Sprache besonders im Satzbau schnell verbessert. Nach ihrer Rückkehr in die USA setzte sich die englische Sprache zwar schnell wieder durch, ihre starke Dominanz allerdings wurde in gewissem Maße überwunden.

---

<sup>157</sup> Leopold (1939, 1947, 1949a, 1949b).

<sup>158</sup> Leopold (1939), S. 9.

<sup>159</sup> Grosjean (1982), S. 180.

<sup>160</sup> Grosjean (1982), S. 180f.

Hildegard war zu diesem Zeitpunkt in der alltäglichen Kommunikation aktiv zweisprachig.<sup>161</sup>

Insgesamt war das Übergewicht des Englischen bei Hildegard nicht zu übersehen. Im Gegensatz zu Louis Ronjat entwickelte sie keine dauerhafte und ausgewogene Zweisprachigkeit.<sup>162</sup> Es ist unverkennbar, dass der Fall Leopold über keine vergleichbaren Bedingungen wie Ronjat verfügt. Diese dürften für das jeweils erlangte Ausmaß der bilingualen Kompetenz von Relevanz sein.<sup>163</sup>

Erstens war Leopold die einzige unmittelbare Bezugsperson Hildegards, die Deutsch sprach und die große Ausnahme unter allen englisch Sprechenden in ihrer Umgebung. Dies führte dazu, dass die Dominanz des Englischen unvermeidlich war. Zweitens korrigierte Leopold im Vergleich zu Ronjat selten Sprachfehler von Hildegard und tolerierte ihre gemischten Sprachäußerungen. Schließlich gab er ihr hinsichtlich des Sprachgebrauchs keine streng festgelegten Vorschriften.<sup>164</sup>

Der Fall Leopold dient als ein anschauliches Beispiel, da sich dabei eine große Anzahl von Problemen bezüglich der frühkindlichen Zweisprachigkeit zeigt, beispielsweise Sprachdominanz und Sprachverweigerung.<sup>165</sup>

### 5.3 Saunders

George Saunders (1982), Dozent für Deutsch, wandte sich in seinem Buch „Bilingual Children: Guidance for the Family“ dem deutsch-englischen Spracherwerb seiner Söhne Thomas und Frank zu. Dabei beschrieb er auf äußerst detaillierte Art mit einer Vielzahl von Beispielen die kommunikativen Situationen der bilingualen Erziehung, denen beinahe jede zweisprachige Familie gegenübersteht. Daher gilt seine Studie für die Praxis der Zweisprachigkeitserziehung als sehr hilfreich und lebensnah.

---

<sup>161</sup> Grosjean (1982), S. 181.

<sup>162</sup> McLaughlin (1978), S. 78.

<sup>163</sup> Porsché (1983), S. 79.

<sup>164</sup> ebd.

<sup>165</sup> Bogdain (1988), S. 23.

Die bilinguale Erziehung Saunders hebt sich von anderen Fällen dadurch ab, dass Englisch für beide Elternteile die Primärsprache war.<sup>166</sup> Allerdings besaß Saunders eine sehr hohe Sprachkenntnis des Deutschen. Dadurch war es ihm möglich, in der Interaktion mit seinen Kindern Deutsch zu sprechen und sie bilingual zu erziehen.

Thomas und Frank lebten ausschließlich in Australien. Sie wurden von Geburt an seitens ihrer Mutter strikt mit Englisch konfrontiert, während ihr Vater sie stets in deutscher Sprache ansprach.<sup>167</sup> Dadurch wurde im Verlauf der Sprachentwicklung der Kinder ein stabiles Interaktionsmuster in der Familie etabliert. Im Alter von drei bis vier Jahren waren die Kinder in der Lage, sich parallel mit beiden Elternteilen in der richtigen Sprache zu unterhalten. Das Umschalten zwischen beiden Sprachen erfolgte personenbezogen und reibungslos. Vorteilhaft war, dass alle Familienmitglieder beide Sprachen verstehen konnten, so dass keiner von der Kommunikation ausgeschlossen war.<sup>168</sup>

Zeitweise hat sich die Umgebungssprache Englisch als bevorzugte Sprache unter den Kindern durchgesetzt. Diese Tendenz verstärkte sich durch den Schuleintritt und die neuen Bezugspersonen, unter anderem die englischsprachigen Schulkameraden. Daraufhin unternahm Saunders die Anstrengung, eine Balance der beiden Sprachen durch eine intensivere Konfrontation mit dem Deutschen aufzubauen. Beispielsweise versuchte er, mehr Zeit zu investieren, um mit den Kindern Deutsch zu sprechen. Außerdem setzte er Lesematerialien und Videokassetten als zusätzliche Übungen ein.<sup>169</sup>

Saunders zog die Bilanz, dass beide Kinder Englisch zwar fließender und fehlerfreier sprachen, der aktive Wortschatz in beiden Sprachen jedoch vergleichbar war, so dass die alltägliche Kommunikation für sie keinerlei Schwierigkeiten darstellte.<sup>170</sup>

Saunders Studie liefert insofern ein interessantes Beispiel, als er seinen Kindern gegenüber nicht seine Muttersprache einsetzte. Kielhöfer und Jonekeit (1983) bezeichnen Fälle dieser Art als „künstliche Zweisprachigkeit“. Ihrer Meinung nach misslingt diese Spracherzie-

---

<sup>166</sup> Saunders (1982), S. 23.

<sup>167</sup> ebd.

<sup>168</sup> Saunders (1982), S. 48.

<sup>169</sup> Saunders (1982), S. 55.

<sup>170</sup> Saunders (1982), S. 244.



hung im Normalfall, da die Kommunikation auf Dauer nicht authentisch ist. Bei Saunders allerdings hatte dieser Umstand keinen negativen Effekt. Seine sehr gute Sprachkompetenz, die strenge Einhaltung der Sprachrollen sowie eine hohe Motivation zur Zweisprachigkeitserziehung dürften zum Erfolg geführt haben.

## 5.4 Taeschner

Traute Taeschner (1983), Dozentin für Psychologie, schilderte und analysierte in ihrem Buch „The Sun is Feminine“ die bilinguale Sprachentwicklung ihrer beiden deutsch-italienischen Töchter Lisa und Giulia.

Basierend auf den Resultaten psycholinguistischer Forschungen unternahm Taeschner den Versuch, Merkmale des sprachlichen Organisationsprozesses bei bilingualen Kindern herauszuarbeiten. In diesem Zusammenhang beleuchtete sie den Erwerb und die Entwicklung der Morphologie, der Syntax und des Lexikons und entwarf das „Drei-Phasen-Modell“.<sup>171</sup> Ferner untersuchte sie die verschiedenen Formen von Interferenzen, die in Äußerungen ihrer Töchter auftraten. Schließlich widmete sie sich der Thematik der Zweisprachigkeitserziehung, indem sie ihre eingesetzten Strategien und die kritischen Phasen in der eigenen Spracherziehung beschrieb.<sup>172</sup> Taeschners Ergebnisse haben zu neuen Erkenntnissen über die simultane bilinguale Sprachentwicklung geführt und daher große Resonanz in der Literatur gefunden.

In diesem Fall vollzog sich der bilinguale Spracherwerb auch simultan mit Hilfe der Methode „eine Person – eine Sprache“. Seit der Geburt der beiden Mädchen sprach die Mutter konsequent Deutsch, der Vater Italienisch. Lisa und Giulia lebten durchgängig in Italien, so dass Italienisch in ihrer Sprachumgebung eine dominante Stellung einnahm.<sup>173</sup>

---

<sup>171</sup> Eine eingehende Darstellung Taeschners Drei-Phasen-Modell siehe S. 26ff.

<sup>172</sup> Taeschner (1983), S. 7.

<sup>173</sup> Taeschner (1983), S. 18.

Taeschner berichtete von einer sprachlichen Krise zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr ihrer Töchter. Die italienische Sprache dominierte im Vergleich zur deutschen im aktiven Gebrauch, da sie von den Kommunikationspartnern in der näheren Sprachumgebung stärker vertreten wurde. Lisa und Giulia neigten dazu, ihre Äußerungen im Deutschen allmählich zu reduzieren und Italienisch auch mit ihrer deutschen Mutter zu sprechen.<sup>174</sup>

Um dem passiven Bilingualismus entgegenzuwirken, entwickelte und führte Taeschner zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr ihrer Kinder die „Wie?-Taktik“ in die Gespräche ein. Sie versuchte, durch die Fragen: „Wie?“ oder: „Was hast du gesagt?“ so zu tun, als ob sie die italienischen Äußerungen ihrer Töchter nicht verstehen würde, und erwartete dabei ein Umschalten ins Deutsche. Dieses neue Sprachverhalten wurde von den Kindern insgesamt positiv aufgenommen. Nachdem ihnen klar war, dass nicht die Interaktion mit ihrer Mutter störend war, sondern dass die Mutter einen Sprachwechsel verlangte, sprachen sie nur Deutsch mit ihr. Diese sprachliche Ordnung wurde zur Routine, so dass der aktive Gebrauch des Deutschen fortgesetzt werden konnte.<sup>175</sup>

Insgesamt stellt Taeschners Studie auch einen positiven und erfolgreichen Bericht über den bilingualen Spracherwerb dar. Beide Kinder entwickelten eine aktive und ausgewogene Zweisprachigkeit im Deutschen und Italienischen. Ihre Sprachkompetenz war mit der eines Monolingualen vergleichbar.

---

<sup>174</sup> Taeschner (1983), S. 200.

<sup>175</sup> Taeschner (1983), S. 200ff. Allerdings stößt Taeschners „Wie?-Taktik“ auf Kritik, da die häufige Verwendung dieser Strategie sich längerfristig auf die Kommunikation zwischen Eltern und Kind störend auswirken kann. Deshalb führt Taeschner einige Situationen an, in denen der Einsatz dieser Methode Einschränkung findet. Beispielsweise ist es ratsam, die Anwendung der „Wie?-Taktik“ in der frühen Phase der Sprachentwicklung zu vermeiden, da das Lexikon des Kindes in beiden Sprachsystemen noch begrenzt ist. Eine Darstellung der Reduzierung der Geltungsbereiche dieser Strategie wird in Taeschner (1983), S. 204f dargeboten.

## Zusammenfassung

In Anlehnung an Mahlstedt (1996) ist resümierend hervorzuheben, dass die dargestellten Fallstudien über bilinguale Erziehung folgende Hauptmerkmale aufweisen:<sup>176</sup>

1. Alle Familien gehören zu einer privilegierten Sozialschicht.
2. Alle Kinder wachsen in Akademikerfamilien auf. Ein Elternteil der Familie ist Sprachwissenschaftler und wendet sich speziell der Thematik des Zweisprachigkeitserwerbs zu.
3. Die bilinguale Erziehung erfolgt, ausgenommen vom Leopolds Fall, strikt nach der Methode „eine Person – eine Sprache“.
4. Alle beteiligten Sprachen (Englisch, Französisch, Deutsch und Italienisch) besitzen einen hohen sozialen Stellenwert.
5. Im Falle von Ronjat und Saunders weist ein Elternteil eine hohe Kompetenz in der Muttersprache des Partners auf. Dieser Aspekt wirkt positiv auf den Erwerb der Nichtumgebungssprache, da der Kontakt der Kinder zu dieser Sprache in größerem Maße ermöglicht wird, wenn alle Familienmitglieder sie verstehen und als Familiensprache verwenden.
6. Mit Ausnahme des Falls Leopold sind alle Familien engagiert, Strategien zu entwickeln und Situationen für den aktiven Einsatz der schwachen Sprache zu kreieren, um deren passivem Gebrauch entgegenzuwirken.

Aus dieser Darstellung lässt sich deutlich erkennen, dass das Ausmaß von Bilingualismus durch eine Reihe von Variablen beeinflusst wird: Sozialschicht, Bildungsgrad der Eltern, bilinguale Erziehung, Sprachprestige, Kompetenz in der Partnersprache, Förderung der Zweisprachigkeit. Ronjats Zweisprachigkeitserziehung erweist sich als die erfolgreichste, da dieser Fall eindeutig mit einer Vielzahl von positiven Merkmalen verankert ist. Leopolds Spracherziehung erzielt dagegen geringere Erfolge, weil einige günstige Bedingungen nicht erfüllt werden.<sup>177</sup>

Der Einfluss der genannten Faktoren wird im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit an konkreten Fällen in exemplarischer Form untersucht und analysiert.

---

<sup>176</sup> vgl. Mahlstedt (1996), S. 35f.

<sup>177</sup> vgl. Mahlstedt (1996), S. 37.

## 6 Konsequenzen von Zweisprachigkeit für das bilinguale Individuum

Der Fragenkomplex über mögliche Folgen der Zweisprachigkeit bildet neben der Definitionsfrage den Mittelpunkt heftiger Kontroversen in der Bilingualismusforschung. Die Forschungsarbeiten zu dieser Thematik begannen bereits Anfang des 20. Jahrhunderts. Heute existiert eine Fülle verschiedenartiger Untersuchungen auf diesem Gebiet. Dabei werden sowohl negative als auch positive Auswirkungen der Zweisprachigkeit benannt.<sup>178</sup>

In der Anfangsphase der Forschung dominierten kritische Einstellungen gegenüber der Zweisprachigkeit. Eine Vielzahl von Autoren behauptete, dass Bilingualismus eine Quelle sprachlicher und intellektueller Retardierung darstellt, so dass dieser auf eine weitverbreitete Ablehnung stieß. Dieser verneinende Standpunkt wurde in späteren Studien verworfen. Im Gegenteil wurde bewiesen, dass Zweisprachigkeit eine Bereicherung sowohl für die Kognition als auch für die Sprache bedeuten kann. Insgesamt wird Bilingualismus aus heutiger Sicht nicht mehr als ein Sonderfall beziehungsweise als unerwünschte Form einer kulturellen und sprachlichen Norm betrachtet.

Im folgenden werden die positiven und negativen Betrachtungen und Konsequenzen von Zweisprachigkeit illustriert. Fokussiert wird ihre Wirkung auf die Intelligenz und Kognition. Dabei werden Studien mit Tests zur Messung der geistigen und kognitiven Kompetenz zweisprachiger Kinder dargestellt. Gleichzeitig wird auf die Ursachen der sich widersprechenden Forschungsaussagen eingegangen.

### 6.1 Negative Bewertungen der Zweisprachigkeit

Die Negativstimmen über Bilingualismus sind größtenteils in den Publikationen der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu finden. Es herrschte nahezu Einigkeit darüber, dass ein bilinguales Kind generell in sprachlicher wie in kognitiver Entwicklung zurückliegt. In die-

---

<sup>178</sup> Lambeck (1984), S. 36.

sem Zeitraum wurde die Bedeutung der Muttersprache mit der charakterlichen und moralischen Entwicklung eines Menschen assoziiert und unrealistisch überhöht.<sup>179</sup>

Die Thesen von Weisgerber (1966) gelten als exemplarisch für die ablehnende Einstellung zur Zweisprachigkeit. Laut seiner These kann lediglich eine sprachlich hochbegabte Elite Zweisprachigkeit erreichen, „[für] die große Menge [jedoch] behält es Geltung, daß der Mensch im Grunde einsprachig angelegt ist“.<sup>180</sup> Folglich überfordert der Bilingualismus ein durchschnittliches Kind und wirkt sich sowohl psychisch als auch mental schädlich aus.<sup>181</sup> Eine überwiegende Mehrheit der damaligen Studien belegte die negativen Folgen der Zweisprachigkeit auf die Sprachkompetenz und Kognition des Kindes.

Im Bereich der Sprachentwicklung zeigen die Studien von Kelly (1936) und Tireman (1955) bezüglich des Wortschatzes, grammatikalischer Strukturen, Satzstellung und Morphologie viele Problemfelder bei Bilingualen.<sup>182</sup> Travis und Johnson (1937) stellen eine signifikant größere Häufigkeit der Sprachstörung des Stotterns bei zweisprachigen als bei einsprachigen Kindern fest. Seidl (1937) und Darcy (1946) belegen anhand ihrer Forschungsergebnisse bei bilingualen Kindern Verzögerungen im Spracherwerb.<sup>183</sup>

In der Forschungstätigkeit zum Thema Wechselwirkung zwischen Bilingualismus und Intelligenz galt Zweisprachigkeit in der Anfangsphase ebenso als Hindernis für die Entwicklung der Intelligenz. Studien aus den 20er und 30er Jahren des 20. Jahrhunderts erzielten einstimmig das Ergebnis, dass zweisprachige Kinder über einen niedrigeren Intelligenzquotienten (IQ) als einsprachige verfügen.<sup>184</sup>

Zum gleichen Zeitpunkt gab es in Amerika ähnliche Forschungen,<sup>185</sup> deren Ergebnisse dahingehend interpretiert wurden, dass Zweisprachigkeit zur Verzögerung der intellektuellen Entwicklung führt. Folglich kann das abwechselnde Denken und Sprechen in zwei verschiedenen Sprachen für eine linguistische Verwirrung in Form von Sprachmischung und

---

<sup>179</sup> Döpke (1992), S. 3.

<sup>180</sup> Weisgerber (1966), S. 85.

<sup>181</sup> ebd.

<sup>182</sup> Grosjean (1982), S. 220.

<sup>183</sup> Kegel (1987), S. 78.

<sup>184</sup> Grosjean (1982), S. 221.

<sup>185</sup> Unter anderem Manuel & Wright (1929), Mitchell (1937) und Rigg (1939).

Sprachstörung verantwortlich sein. Dies stellt eine mentale Erschöpfung und Belastung für bilinguale Kinder dar und wirkt sich nachteilig auf die Höhe ihrer Intelligenz aus.<sup>186</sup>

Die oben aufgeführten Standpunkte, in denen Bilingualismus als Verfallssyndrom dargestellt wird, verdeutlichen, welche kritischen Ansichten die herkömmliche Sprachwissenschaft gegenüber der Zwei- beziehungsweise Mehrsprachigkeit vertrat. Derartige verneinende Thesen wurden durch spätere Studien widerlegt. Die positiven Bewertungen der Zweisprachigkeit sollen im folgenden untersucht werden.

## 6.2 Positive Bewertungen der Zweisprachigkeit

In den gegenwärtigen Studien werden zunehmend die positiven Seiten des Bilingualismus hervorgehoben. Dabei wird Bilingualismus als ein Gewinn für das Kind angesehen. Befürworter dieser Richtung sind unter anderem Peal und Lambert (1962) sowie Balkan (1970).

### 6.2.1 Bilingualismus und Intelligenz

Die in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts durchgeführten Forschungsprojekte kamen zu dem Ergebnis, dass Bilingualismus nicht nur unschädlich ist, sondern offenbar positive Auswirkungen auf die Intelligenz haben kann. Der Hauptgrund für diesen Wandel liegt darin, dass zahlreiche methodische Schwächen und Mängel in Intelligenztests der älteren Studien festgestellt werden konnten, die zu negativen Aussagen bezüglich der Bewertung von Bilingualismus geführt hatten. In den früheren Forschungen wurden verschiedene mitwirkende Variablen, wie zum Beispiel Alter, Geschlecht und sozioökonomische Klassenzugehörigkeit der Versuchspersonen, die den Intelligenzbegriff berühren, nicht ausreichend sorgfältig überprüft. Es herrschte keine Klarheit darüber, ob die Zweisprachigkeit oder eher die genannten Faktoren die schwachen Testergebnisse auslösten.<sup>187</sup> Lambert (1977) äußert sich dazu wie folgt:

---

<sup>186</sup> McLaughlin (1978), S. 169.

<sup>187</sup> Porsché (1983), S. 55.

„One trouble with most of the early studies was that little care was taken to check out the essentials before comparing monolingual and bilingual subjects“ (Lambert 1977, S. 27).

Aus diesem Grund müssen die bilingualen Testpersonen und monolingualen Kontrollkinder, die gegenübergestellt werden sollen, bezüglich dieser Charakteristika möglichst vergleichbar sein,

„damit etwaige Intelligenzunterschiede zwischen den Gruppen mit einiger Sicherheit allein ihrer [Sprachkompetenz] zugeschrieben werden können“ (Porsché 1983, S. 55).

Ein anderer Kritikpunkt an den früheren Studien besteht darin, dass die Testsprache in den Studien die Muttersprache der monolingualen Kinder war. Wenn diese zum Zeitpunkt der Untersuchung die schwächer ausgeprägte Sprache bilingualer Testkinder darstellte, war eine sprachliche Benachteiligung in der Untersuchung meist vorprogrammiert. Demnach liegt die Vermutung nahe, dass einige zweisprachige Kinder aufgrund geringerer Kenntnisse in der Testsprache einen niedrigeren IQ erzielten. Wäre der Test in ihrer starken Sprache durchgeführt worden, hätten sie womöglich bessere Ergebnisse und somit einen höheren IQ erreicht.<sup>188</sup>

Schließlich sollten alle Kinder sowohl verbalen als auch nonverbalen Intelligenztests unterzogen werden, um eine Vielfalt von Aspekten zu berücksichtigen.<sup>189</sup>

Die gegenwärtigen Standardtests beachten daher mehrere zusätzliche Faktoren wie Sozialstatus, Testsprache und nonverbale Intelligenz. Im folgenden werden zwei wichtige Studien, die mit größerer methodischer Sorgfalt konzipiert wurden, kurz dargestellt.

---

<sup>188</sup> Arnberg (1987), S. 22.

<sup>189</sup> Arnberg (1987), S. 20.

### 6.2.1.1 Peal und Lambert

Der Wendepunkt in der Debatte über die Relation zwischen Bilingualismus und Intelligenz war die groß angelegte Studie der kanadischen Wissenschaftler Peal und Lambert (1962). Ihre Untersuchung gilt als die erste Studie, die die positiven Auswirkungen der Zweisprachigkeit herausarbeitet und betont.<sup>190</sup>

Peal und Lambert verglichen in ihrer Studie englisch-französische Kinder, die bilingual erzogen wurden, mit französischen monolingualen Kindern unter Einbezug von deren Geschlecht, Alter und sozialem Status. Dabei wurden sowohl verbale als auch nonverbale Intelligenztests durchgeführt.<sup>191</sup>

Die Ergebnisse zeigten, dass die zweisprachigen Kinder im gesamten Test den monolingualen Kindern gegenüber signifikant überlegen waren. Daraus zogen Peal und Lambert den Schluss, dass die bilingualen Kinder eine höhere Intelligenz und mehr Kreativität aufwiesen.<sup>192</sup>

Allerdings wurde dabei das Verhältnis zwischen Ursache und Wirkung nicht klargestellt. Peal und Lambert räumten dazu folgendes ein:

„It is not possible to state from the present study whether the more intelligent child became bilingual or whether bilingualism aided his intellectual development [...]“ (Peal & Lambert 1962, S. 20, zit. nach Grosjean 1982, S. 221f).

Dennoch hat die Studie von Peal und Lambert einen bedeutenden Beitrag geleistet. Sie diente als Auslöser von neuen Impulsen weiterer Forschungen auf diesem Gebiet und läutete einen Richtungswechsel ein. Danach wurden vor allem die positiven Auswirkungen der Zweisprachigkeit auf die intellektuelle Entwicklung betrachtet.

---

<sup>190</sup> Grosjean (1982), S. 221.

<sup>191</sup> ebd.

<sup>192</sup> ebd.



### 6.2.1.2 Balkan

Die Studie von Balkan (1970) gilt als eine wichtige Nachfolgeuntersuchung zum Thema Bilingualismus und Intelligenz. Sie näherte sich einem Beweis der von Peal und Lambert offen gelassenen Ursache-Wirkungs-Frage. Balkans These lautete, dass Zweisprachigkeit die geistige Flexibilität des Bilingualen fördert und nicht nur ein Nebenprodukt der höheren Intelligenz darstellt.<sup>193</sup>

Um diese spezielle Problematik angemessen zu behandeln, wurde die Auswahl von zwei Versuchsgruppen so getroffen, dass nicht nur ihr Alter, Geschlecht und Sozialstatus möglichst angeglichen waren, sondern auch ihre allgemeine Intelligenz. Die getestete Zielgruppe waren elf- und sechzehnjährige englisch-französische bilinguale und gleichaltrige französische einsprachige Kinder.<sup>194</sup>

Balkan kam zu dem Ergebnis, dass zweisprachige Kinder tatsächlich in der Mehrheit der Testgebiete besser abschnitten. Ein signifikanter Unterschied ergab sich im Bereich der verbalen und mentalen Flexibilität, die laut Balkan eine Funktion der Bilingualität ist. Er ist der Ansicht, dass durch das Sprachumschalten eine permanente Änderung des Blickwinkels zustande kommt. Dies führt zu einer Art geistiger Beweglichkeit, die den Bilingualen bei Problembewältigungen und Neustrukturierungen eine wichtige Hilfe leisten kann.<sup>195</sup>

Auch weitere Forschungsprojekte<sup>196</sup> in anderen Ländern erzielten ähnliche Resultate und unterstützten weitgehend die Befunde von Peal und Lambert sowie Balkan.<sup>197</sup>

---

<sup>193</sup> Porsché (1983), S. 60.

<sup>194</sup> ebd.

<sup>195</sup> Porsché (1983), S. 62.

<sup>196</sup> Unter anderem Simms (1977) und Bain & Yu (1978).

<sup>197</sup> Porsché (1983), S. 66f.

## 6.2.2 Bilingualismus und Kognition

Neuere Forschungsprojekte konzentrieren sich auf die Auswirkungen von Bilingualität auf die kognitive Leistung des Kindes.<sup>198</sup> Zahlreiche Studien auf diesem Wissenschaftssektor belegen, dass Bilingualismus zu einem gewissen Vorsprung in der Kognition gegenüber gleichaltrigen Monolingualen beiträgt.<sup>199</sup>

Hinsichtlich der Thematik Bilingualismus und Kognition machte bereits Leopold (1939) bei der Beobachtung des bilingualen Spracherwerbs seiner Tochter darauf aufmerksam, dass sie schon in der frühen Entwicklungsstufe neues Vokabular für benannte Objekte in der einen Sprache aufnahm und die Bezeichnung in der anderen Sprache erfragte. Außerdem ersetzte sie beim Auswendiglernen von Gedichten und Liedern den Reim durch Wörter, die in der anderen Sprache eine ähnliche Bedeutung hatten.<sup>200</sup> Diese Verhaltensweise ist ein Indiz für ein metalinguistisches Bewusstsein, das heißt die individuelle Leistung, über das Wesen und die Funktion der Sprache zu reflektieren. Dieses Können wird als Teilaspekt metakognitiver Fähigkeiten betrachtet.<sup>201</sup>

Ein weiterer einflussreicher Hinweis in diesem Gebiet stammt von Wygotski (1962). In seinen Studien über den Zusammenhang zwischen Sprache und Denken ging er davon aus, dass die Tatsache, gleiche Einheiten in zwei Sprachen zu äußern, dem Kind verhilft,

„[...] to see his language as one particular system among many, to view its phenomena under more general categories, and this leads to awareness of his linguistic operations“ (Wygotski 1962, S. 109, zit. nach Tunmer & Myhill 1984, S. 183).

Durch den Einfluss vorausgegangener Ansätze von Leopold und Wygotski setzen neuere Untersuchungen seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts ihren Schwerpunkt verstärkt auf die gegenseitige Relation zwischen metasprachlichem Bewusstsein und Zweisprachigkeit. In den folgenden Ausführungen werden zwei wesentliche Studien dargestellt.

---

<sup>198</sup> McLaughlin (1978), S. 181f.

<sup>199</sup> Grosjean (1982), S. 221.

<sup>200</sup> Tunmer & Myhill (1984), S. 178.

<sup>201</sup> Tunmer & Myhill (1984), S. 177f.

### 6.2.2.1 Ianco-Worrall

Ianco-Worralls Studie (1972) verglich die kognitive Flexibilität von englisch-afrikanischen Kindern im Alter von vier bis sechs und sieben bis neun Jahren mit der einer monolingualen Kontrollgruppe. Sie überprüfte die semantischen Präferenzen gegenüber phonetischen Wörtern, indem die Testkinder Wörter zur Auswahl erhielten, die entweder im semantischen oder im phonetischen Sinne mit dem Stimuluswort vergleichbar waren. Beispielsweise wurde die Frage gestellt: „Ich habe drei Wörter, ‚cap‘, ‚can‘, ‚hat‘, welches ist ‚cap‘ ähnlicher, ‚can‘ oder ‚hat‘?“<sup>202</sup>

Die Antwort mit „can“ wurde als phonetische, mit „hat“ als semantische Bevorzugung eingestuft. Die bilingualen Kinder im Alter von vier bis sechs wählten häufiger das semantisch relevante Wort „hat“, während die gleichaltrigen Monolingualen sich nach dem phonetischen Aspekt richteten und „can“ antworteten. Unter älteren Kindern tendierten sowohl Ein- als auch Zweisprachige zur Auswahl der Worte auf der semantischen Basis.<sup>203</sup>

Ianco-Worrall zog aus seinem gesamten Ergebnis den Schluss, dass bilingualen Kinder bereits sehr früh über die Trennungsfähigkeit von Wortklang und Wortbedeutung verfügen und damit ein fortgeschrittenes Stadium des metalinguistischen Bewusstseins erreichen. Die semantische Präferenz im Test war ein Indikator für ihr metasprachliches Wissen, dass ein einzelnes Objekt mehr als eine phonologische Realisierung beinhalten kann.<sup>204</sup>

### 6.2.2.2 Cummins

Die Studie von Cummins (1978) überprüfte die Annahme der größeren begrifflichen Flexibilität bei den englisch-irischen Bilingualen der dritten und sechsten Schulklasse.

Die Experimente testeten verschiedene Bereiche der metalinguistischen Fähigkeiten der Kinder. Beispielsweise sollten Kinder im Experiment „Bedeutung und Referent“ die Frage

---

<sup>202</sup> Grosjean (1982), S. 222.

<sup>203</sup> ebd.

<sup>204</sup> ebd.

beantworten, ob Wörter wie „Giraffe“ bedeutungslos wären, wenn dieses Tier aussterben würde. Der größte Teil bilingualer Kinder äußerte, dass der Sinn des Wortes weiterhin erhalten blieb, während die monolingualen Kinder meinten, dass das Wort sinnlos wäre.<sup>205</sup>

Im Experiment „Arbiträrheit der Sprache“ wurde den Kindern zum Beispiel die Frage gestellt: „Angenommen du kannst Dinge benennen, kannst du die Sonne Mond und den Mond Sonne nennen?“ Hier zeigte sich erneut der Vorsprung der bilingualen Kinder, die Merkmale eines Objektes von seiner Bezeichnung zu unterscheiden, indem sie in der Mehrzahl gegenüber den monolingualen Kindern antworteten, dass die Namen austauschbar sind.<sup>206</sup>

Cummins zog aus seiner Untersuchung den Schluss, dass bilinguale Kinder in den Tests insgesamt eine höhere begriffliche Flexibilität aufweisen als monolinguale Kinder.

Taeschner (1983) stellte anhand der Verwertung ihrer Daten auch fest, dass Zweisprachigkeit für bilinguale Kinder, die die Existenz von zwei äquivalenten Lexika und die sprachlichen Funktionen erkannt haben, eine Bereicherung für ihre metalinguistische Fähigkeit bedeutet, wie das folgende Beispiel deutlich macht:

Lisa (9;5): Mami, weisst du dass Deutsch und Italienisch ganz egal sind?  
Mutter: Ach ja?  
Lisa: Ja guck, man sagt doch: io ho smesso, tu hai smesso, egli ha smesso. Und in deutsch: ich bin gegangen, du bist gegangen, er ist gegangen! Ist immer dasselbe. Bemerkst du nicht Mami? Das ist doch klar! Käseleicht.  
(Taeschner 1983, S. 235)

Nach Taeschner kann sich das soziale Umfeld des bilingualen Kindes positiv auf seine kognitive Entwicklung auswirken. Eine zweisprachige Person wächst nicht nur mit zwei Sprachen, sondern auch mit zwei Kulturen heran:

„Balanced bilingualism may also be achieved by means of the individual’s ability to have different social identities exist side by side. The bilingual has learned to perceive his own role according to his interlocutor’s linguistic background, and thus he has learned not only to speak two languages, but to be socially flexible” (Schönpflug 1977, S. 161, zit. Nach Taeschner 1983, S. 235).

---

<sup>205</sup> Grosjean (1982), S. 222.

<sup>206</sup> ebd.

Dieser Vorgang kann wiederum die allgemeine kognitive Flexibilität des bilingualen Kindes erhöhen.<sup>207</sup>

### 6.2.2.3 Schwellenniveau-Hypothese von Cummins

Cummins (1976 & 1978) versuchte, den Zusammenhang zwischen Zweisprachigkeit und kognitiver Leistung durch seine Schwellenniveau-Hypothese zu begründen. Danach ist die Kompetenz eines bilingualen Kindes in seinen zwei Sprachen ein ausschlaggebender Faktor für die kognitive Entwicklung.<sup>208</sup>

Nach der Schwellenniveau-Hypothese kann das kognitive Wachstum durch den Bilingualismus erst dann positiv wirksam werden, wenn eine bestimmte Schwelle an Fähigkeit in beiden Sprachen erlangt wird. Cummins stellt dabei zwei Schwellenstufen für das linguistische Kompetenzniveau eines Bilingualen fest: Die Stufe unter der ersten Schwelle signalisiert ein niedriges Niveau in beiden Sprachen und ist mit Defiziten in der Kognition verbunden. Das Sprachniveau zwischen der ersten und der zweiten Schwelle ist als dominante Zweisprachigkeit einzuordnen. Dies bedeutet eine hohe muttersprachliche Beherrschung einer der beiden Sprachen. Nach Cummins übt die Zweisprachigkeit in dieser Phase keinen Einfluss auf die Kognition aus. Die Sprachkompetenz bewirkt erst dann die Kognition, wenn der Grad der Zweisprachigkeit die zweite Schwelle erreicht hat, das heißt ein hohes Kompetenzniveau in beiden Sprachen.<sup>209</sup>

Die Schwellenniveau-Hypothese erklärt das Phänomen, dass manche Migrantenkinder lediglich ein niedriges Kompetenzniveau in beiden Sprachen erlangen, um den gesellschaftlichen und schulischen Anforderungen zu genügen. Für diesen Fall trifft Semilingualismus beziehungsweise doppelte Zweisprachigkeit zu. Einer der Entstehungsfaktoren dafür liegt in der durchgängigen Verwendung der späterworbenen Sprache, die die Majoritätssprache in der monolingualen Umgebung darstellt und im schulischen Umfeld erworben wird. Dies bewirkt eine Regression der Erstsprache aufgrund mangelhafter Kontakte und Übungs-

---

<sup>207</sup> Taeschner (1983), S. 235.

<sup>208</sup> Cummins (1982), S. 37f.

<sup>209</sup> ebd.

möglichkeiten. Gleichzeitig wird auch die zweite Sprache lediglich unzureichend beherrscht.<sup>210</sup>

Die Schwellenhypothese von Cummins, in der die Sprachkompetenz als unentbehrlicher Faktor für die kognitive Entwicklung der Kinder sehr betont wird, findet in späteren Studien breite Unterstützung. Jedoch weist McLaughlin (1984) auf die anderen Variablen hin, die die Auswirkung von Bilingualismus mitbestimmen können:

„It may, however, be an oversimplification to define the threshold levels on the basis of purely linguistic criteria. There are also social and motivational factors, that have to be considered to explain why some children fail to profit from a bilingual experience“ (McLaughlin 1984, S. 211).

### Zusammenfassung

Es existieren weitaus differenzierte und widersprüchliche Meinungen über die positiven oder negativen Folgen von Zweisprachigkeit auf ein bilinguales Kind. Endgültige Aussagen dazu werden bis heute nicht geliefert. Insgesamt ist hervorzuheben, dass Zweisprachigkeit an sich weder positive noch negative Folgen hat. So äußert sich McLaughlin (1978) dazu folgendermaßen:

„In short, almost no general statements are warranted by research on the effects of bilingualism. It has not been demonstrated that bilingualism has positive or negative consequences for intelligence, linguistic skills, educational attainment, emotional adjustment, or cognitive functioning. In almost every case, the findings of research are either contradicted by other research or can be questioned on methodological grounds. The one statement that is supported by research findings is that command of a second language makes a difference if a child is tested in that language – a not very surprising finding“ (McLaughlin 1978, S. 206).

Positive oder negative Auswirkungen des Bilingualismus hängen neben den linguistischen in erster Linie von den sozialen und psychologischen Faktoren ab.

Es ist offenkundig, dass die Lebensbedingungen eine bedeutende Variable für die Auswirkungen des Bilingualismus darstellen. In der Regel werden positive Einflüsse der Zwei-

---

<sup>210</sup> Fthenakis et al. (1985), S. 19. Semilingualismus tritt meist bei Minoritäten zu Tage, die negative soziale Vorurteile und Identitätskonflikte erleben. In zweisprachigen Familien stellt dieses Phänomen hingegen selten ein Problem dar. Da in dieser Arbeit bilinguale Familien untersucht werden, wird hier auf eine detaillierte Darstellung des Semilingualismus verzichtet.

sprachigkeit mit dem Umfeld der privilegierten Ober- oder Mittelschicht in Verbindung gebracht, in dem der Erwerb von zwei Sprachen des Kindes erwünscht und von den Eltern unterstützt wird. Hinzu kommt, dass die zweite Sprache einen relativ hohen Stellenwert im sozialen Kontext hat, in den das Kind eingegliedert ist. Dadurch stellt Bilingualismus eine Bereicherung und keine Belastung beziehungsweise keinen Zwang dar. Negative Auswirkungen der Zweisprachigkeit werden dagegen im Prinzip mit einer Umgebung assoziiert, in der das Kind einer sozialen Minderheitsgruppe angehört. Während das Kind in der Schule die Majoritätssprache der monolingualen Umwelt erlernt, wird die Erhaltung der Minoritätssprache selten gefördert. Diese Situation trifft vor allem auf Migrantenkinder zu, die einer unterprivilegierten Sozialschicht angehören.<sup>211</sup>

Zusammenfassend lässt sich aus dem theoretischen Teil schlussfolgern, dass Bilingualismus ein sehr komplexes Erscheinungsbild ist. Diese Aussage wird durch die Uneinigkeit über eine allgemein gültige Definition, die verschiedenen Betrachtungsweisen für seine Formen, die Vielfalt seiner sprachlichen Besonderheiten sowie die Kontroverse über seine möglichen Auswirkungen verdeutlicht. Um Bilingualismus zu interpretieren, bedarf die Forschung einer Mehrdimensionalität. Die relevanten Variablen – die sozialen, die psychologischen und die pädagogischen – werden neben den linguistischen Überlegungen im empirischen Teil dieser Arbeit untersucht.

---

<sup>211</sup> Arnberg (1987), S. 22f.

## II Empirische Untersuchung

Nachdem der vorangegangene Teil der Arbeit den Themenkomplex des Bilingualismus in seinen theoretischen Grundzügen behandelt hat, werden in den nachfolgenden Ausführungen die Methode, der Gegenstand und die Ergebnisse der empirischen Untersuchung dargestellt.

### 1 Methode, Zielsetzung und Gegenstand der Untersuchung

Im folgenden werden die Methode, die Zielsetzung und der Gegenstand der Untersuchung beschrieben.

#### 1.1 Methode

Das Hauptanliegen der vorliegenden Untersuchung besteht in einer Beschreibung von deutsch-chinesischen Familien in Hongkong. Dabei geht es darum, möglichst vielschichtige Informationen über das Thema zu gewinnen. Die geeignete Methode dazu ist ein qualitatives Vorgehen, weil dadurch komplexe Gegenstände erfasst werden können.

Für den ersten Teil der Datenerhebungsmethode wurde eine mündliche Befragung in Form von qualitativen und teilstandardisierten Leitfaden-Interviews gewählt,<sup>212</sup> die mit deutsch-chinesischen Familien und Lehrern der deutsch-schweizerischen und einer chinesischen Schule in Hongkong durchgeführt wurden.

Diese Art von Interview ist dadurch zu charakterisieren, dass jeder individuelle Fall bezüglich der zu beleuchtenden Problematik intensiv erforscht wird. Im Vergleich zur standardisierten Befragung weist das qualitative Interview eine größere Flexibilität auf, denn dem Interviewer liegt kein formalisierter Fragebogen mit festgelegten Fragen, Abfolgen und

---

<sup>212</sup> Schlobinski (1996), S. 38 und Mayring (1993), S. 45ff.



Antwortkategorien vor, sondern ein Themenkatalog mit wichtigen Leitfragen, an die weitere spezifische Fragen anknüpfen. Durch die Offenheit des Frageschemas wird es dem Befragten ermöglicht, sich frei auszudrücken.<sup>213</sup>

Der Interviewleitfaden dieser Untersuchung wurde aus eigenen Überlegungen konzipiert, wobei Fragestellungen früherer Veröffentlichungen zu anderen Forschungsschwerpunkten und Sprachkombinationen Berücksichtigung fanden.<sup>214</sup> Die Befragung richtet sich einerseits an deutsch-chinesische Familien zu den Themen Familienstruktur, Einstellungen zur Zweisprachigkeit, Spracherziehung sowie Beurteilung der Sprachkompetenz der Kinder. Andererseits umfassen die Fragen bei Interviews mit Lehrern der deutschen und chinesischen Schule in Hongkong die linguistischen Elemente beziehungsweise die Einschätzung von Sprachleistungen der deutsch-chinesischen Kinder. Der Interviewleitfaden wurde nach Themenbereichen aufgestellt, die nach einzelnen Fragenkomplexen geordnet waren:

Interview mit den Eltern

1. Familienstruktur
2. Einstellungen der Eltern, Großeltern, Freunde und Kinder zur Zweisprachigkeit
3. Zweisprachige Erziehung in der Familie
4. Sprachentwicklungsstand und Sprachbesonderheiten

Interview mit den Lehrern

1. Beurteilung der Sprachkenntnisse
2. Sprachbesonderheiten

Der zweite Teil der Datenerhebung ergab sich aus der Dokumentation von Gesprächen mit den deutsch-chinesischen Kindern, die als Grundlage für die Analyse ihrer Sprachfähigkeit und Sprachbesonderheiten dient. Diese Dialoge wurden zum Teil in die Befragung mit den Eltern eingebettet, da diese in vielen Fällen in Anwesenheit der Kinder durchgeführt wurden und es gelegentlich zu Gesprächen zwischen Eltern und Kindern kam.

Die Daten wurden außerdem durch die direkte und aufmerksame Beobachtung der befragten Familien im Verlauf des Interviews gewonnen. Dies gilt in besonderem Maße für den Sprachgebrauch zwischen den Eltern und den Kindern. Auf diese Weise wurden die in der Befragung erhobenen Materialien ergänzt.<sup>215</sup>

---

<sup>213</sup> vgl. Mahlstedt (1996), S. 38.

<sup>214</sup> Weber Egli (1992) und Mahlstedt (1996).

<sup>215</sup> vgl. Mahlstedt (1996), S. 39.

Aufgrund der großen Altersunterschiede der untersuchten Kinder<sup>216</sup> wurde zur Überprüfung von linguistischen Leistungen auf jegliche Art von Sprachtests verzichtet. Die Bewertung der Sprachkompetenz der Kinder erfolgt hauptsächlich durch Aussagen der Eltern, die die Sprachentwicklung der eigenen Kinder über eine längere Zeitspanne begleitet haben. Der Beurteilung von Seiten der Lehrer kommt auch eine wichtige Rolle zu, da diese auf einer objektiveren Sicht basiert. Die Einschätzung der Interviewerin dient als Ergänzung und Überprüfung dazu.

In dieser Untersuchung geht es nicht um repräsentative Aussagen, sondern um eine detaillierte Darstellung von Fallbeispielen. Außerdem beinhaltet die Arbeit keine Longitudinalstudie, in der die Veränderungen innerhalb eines bestimmten Zeitrahmens aufgezeigt werden, sondern eine Beschreibung der Situation bilingualer Familien und der linguistischen Kompetenz der Kinder zum Zeitpunkt der Datenerhebung. Dennoch wird durch die Resultate gewissermaßen ein Einblick in die allgemeinen Tendenzen der Sprachentwicklung geschaffen, da Kinder verschiedener Altersgruppen miteinbezogen werden.

Die Daten der vorliegenden Erhebung wurden anhand von Aufnahmen und Transkripten zusammengestellt. Der Interviewleitfaden und die gesamte Verschriftlichung der Sprachmaterialien befinden sich im Anhang dieser Arbeit. Die qualitative Auswertung der Befragung und die Untersuchungsergebnisse werden in den folgenden Kapiteln dargestellt.

## 1.2 Durchführung

Nachfolgend wird die Durchführung der Befragung hinsichtlich Zeitspanne, Ort, Dauer, Gesprächsteilnehmer, Aufnahme, Gesprächsart und Sprachwahl beschrieben.

---

<sup>216</sup> Zwischen dem zweiten und fünfzehnten Lebensjahr.

### 1.2.1 Zeitraum, Ort und Dauer

Die vorliegenden Daten wurden in der Zeitspanne vom 10. September 2001 bis zum 25. Oktober 2001 in Hongkong erhoben. Die Interviews mit den zweisprachig erziehenden Eltern und deren Kindern wurden im privaten Bereich durchgeführt, meistens bei den Familien zu Hause, einmal im Büro und einmal im Restaurant. Die Befragung der Lehrer fand ausschließlich im Lehrerzimmer der Schule statt.

Die Interviewdauer mit den Eltern betrug pro Familie durchschnittlich zwei bis drei Stunden, wohingegen die Befragung der Lehrer 20 bis 30 Minuten in Anspruch nahm.

### 1.2.2 Gesprächsteilnehmer

In Bezug auf die Interviews mit den Eltern war ursprünglich eine Familienbefragung vorgesehen, das heißt, dass alle Familienmitglieder teilnehmen sollten. Dies konnte allerdings nicht immer realisiert werden, da aufgrund beruflicher Verpflichtungen der Väter manchmal keine einheitlichen Termine vereinbart werden konnten. In vier Fällen waren beide Elternteile anwesend, in den anderen wurde das Interview mit Mutter und Vater getrennt vorgenommen. Da die Mutter meistens die engere Bezugsperson und die Hauptverantwortliche für die Zweisprachigkeitserziehung ist, wird die Akzentuierung auf ihre Aussage gelegt. Im Anhang wurden folglich die Aussagen der Mütter dokumentiert, während die Darstellungen der Väter meist nicht aufgenommen sind. Sie können auch deshalb unberücksichtigt bleiben, weil sie sich mit den Aussagen ihrer Ehefrauen deckten.

Bei der Lehrerbefragung wurden Lehrer aus der deutsch-schweizerischen Schule und einer chinesischen Schule interviewt. Es war aufgrund von Terminproblemen nicht möglich, die Lehrer aller untersuchten Kinder zu interviewen. Die Beurteilung der Lehrer dient daher als allgemeiner Überblick der gesamten Lernsituation der deutsch-chinesischen Kinder.

### 1.2.3 Aufnahme

Bei den Interviews mit den Familienvätern wurden in den meisten Fällen aufgrund der Kürze der Befragung nur Notizen statt Tonbandaufnahmen gemacht. Die Gespräche mit den Müttern, den Kindern und den Lehrern dagegen wurden auf Tonträger aufgezeichnet. Der Einsatz von Aufnahmegeräten hierbei war insofern wichtig, als die Interviews umfangreiche Sachverhalte beinhalteten, durch die präzise und breite Datenmaterialien gewonnen werden konnten. Ferner waren Aufnahmen von Dialogen mit Kindern für eine sorgfältige Analyse von deren linguistischen Leistungen unerlässlich. Da die Interviewerin sich ein Jahr vor der Datenerhebung mit den Familien in Verbindung gesetzt und einen Teil von ihnen persönlich kennen gelernt hatte, bestand auf diese Weise zum Zeitpunkt der Befragung eine gewisse Vertrauensbasis. Somit war die gesamte Interviewatmosphäre für alle Beteiligten entspannt. Dies wirkte sich positiv auf die Authentizität der Aussagen aus.

Abgesehen von wenigen schüchternen Kindern zeigte der überwiegende Teil von ihnen Offenheit und Bereitschaft zu einem Gespräch. Dem Tonbandgerät schenkten zwar einige Kinder besondere Aufmerksamkeit, aber sie reagierten neugierig darauf, nicht ablehnend. Manchen machte es Spaß, aufgenommen zu werden, und sie baten darum, ihnen das Gerät kurz auszuleihen. Da zahlreiche Kinder während der Interviews mit den Eltern anwesend waren und hin und wieder Kommentare dazu machten, können ihre Gesprächsbeiträge als authentisch bezeichnet werden. Es ist daher nicht davon auszugehen, dass der Kommunikationsvorgang durch den Einsatz der Aufnahmegeräte behindert wurde.

### 1.2.4 Gesprächsart

Die Sprachdaten der Kinder umfassen einerseits gelenkte alltägliche Dialoge. Andererseits beziehen sich die Materialien auf ihre spontanen und natürlichen Äußerungen, die in authentischen und kommunikativen Gesprächssituationen stattfanden, beispielsweise beim Spielen oder in der Interaktion mit verschiedenen Bezugspersonen in ihrer gewohnten Umgebung.

Ziel der Gespräche mit den Kindern war, durch offene Fragen die Kinder über Themen sprechen zu lassen. Dies war aber in der Realität nicht immer möglich. Manche Kinder zeigten sich sehr offen, hielten sich aber sprachlich in diesen ersten Begegnungen zurück und beantworteten primär Entscheidungsfragen.

Bei Gesprächen der Kinder war das Verhältnis zwischen den beteiligten Sprachen nicht ausgewogen: Bei manchen herrschte das Deutsche vor, einige haben nur Chinesisch gesprochen, andere wiederum überwiegend Englisch. Auch unter Geschwistern gab es Unterschiede bei der Menge der Sprachdaten. Bei einigen waren die Dialoge ausführlicher als bei den anderen.

### 1.2.5 Sprachwahl

Die Fragen wurden in der jeweiligen Muttersprache der Befragten gestellt. Beim Interview der Eltern orientierte sich die Sprachwahl einheitlich nach ihrer Muttersprache. Die Sprachwahl der Eltern richtete sich auch konsequent nach ihrer Primärsprache, damit der Gewinn von detailreichen und wahrheitsgemäßen Informationen ohne Risiko des Missverständens durch Sprachbarrieren gesichert werden konnte.

Die Sprachwahl während der Gespräche mit den deutsch-chinesischen Kindern vollzog sich ohne strikte Regeln. Es wurde in beiden Sprachen interagiert, um deren Kompetenzniveau gleichermaßen zu überprüfen, wobei die Sprache, die in der schwächeren Position war, mehr berücksichtigt wurde, da sie mit besonderer Aufmerksamkeit bewertet werden sollte. Gelegentlich folgte ein gezieltes Wechseln zwischen den Sprachen durch die Interviewerin, um die Reaktionen der Kinder auf das Sprachumschalten zu beobachten.

Die Interviews mit den Lehrern wurden durchgängig entweder auf Deutsch oder Chinesisch geführt.

### 1.3 Befragte

Insgesamt bildeten 15 deutsch-chinesische Familien und 28 Kinder in Hongkong die Zielgruppe der Befragung mit den Eltern. Das Alter der Kinder lag zwischen dem zweiten und fünfzehnten Lebensjahr. Die Erhebung konzentrierte sich ausschließlich auf Familien, in denen die Elternteile jeweils Deutsch oder Chinesisch als Muttersprache besitzen und diese den Kindern beibrachten. Das bedeutet, dass die Zweisprachigkeit auf natürliche Weise ohne gezielten Unterricht erlangt wurde.

Die Kontaktaufnahme mit den Familien erfolgte durch persönliche Bekanntschaft sowie durch weitere Vermittlungen der bereits kontaktierten Familien. Da das Hauptaugenmerk der vorliegenden Untersuchung auf dem Aufzeigen diverser einzelner Fallbeispiele liegt, wurden die meisten empfohlenen Familien in die Zielgruppe aufgenommen.<sup>217</sup> Die Auswahl erfolgte nicht strikt nach dem Kriterium, dass Kinder von Anfang an bis zum Zeitpunkt der Befragung ohne Ausnahme zweisprachig erzogen worden sind. Es handelt sich um sechs Familien, in denen die Zweisprachigkeit mit Unterbrechung und zeitweise sogar mit Wegfall der schwächeren Sprache praktiziert wurde. Derartige Fälle können als Vergleich zu den „regulären“ Familien dienen.

Die Zielgruppe der befragten Erzieher setzte sich aus fünf Deutsch- und zwei Chinesischlehrern zusammen, die in der „Deutsch-Schweizerischen Internationalen Schule“ und einer chinesischen Schule Hongkongs tätig waren. Davon unterrichteten drei in der Sekundarstufe, drei in der Grundschule und eine in der Vorschule. Alle Interviewten waren Deutsch- oder Chinesischmuttersprachler.

### 1.4 Zielsetzung, Gegenstand und Fragestellung

Die vorliegende Arbeit hat das Ziel, Bilingualismus mit der Sprachkombination Deutsch und Chinesisch in einem mehrsprachigen Umfeld – Hongkong – zu erforschen. Dabei werden die Konstellationen der einzelnen Fälle dokumentiert und miteinander verglichen. Eine

---

<sup>217</sup> Es wurde auf zwei vermittelte deutsch-chinesische Familien verzichtet, in denen die Kinder von Anfang an einsprachig aufgewachsen sind.

weitere Zielsetzung besteht darin, Empfehlungen für Eltern zu geben, die ihre Kinder zweisprachig erziehen möchten.

In Anbetracht der Komplexität der Themenstellung wird ein interdisziplinärer Ansatz gewählt, durch den der sprachsoziologische, der psychologische, der pädagogische und der linguistische Aspekt der Zweisprachigkeit näher erfasst werden.

Die sprachsoziologische Perspektive wird in dieser Arbeit vorangestellt, da diese die Hintergründe beziehungsweise Bedingungen für den bilingualen Spracherwerb bildet. Dabei werden der historische Hintergrund, die Sprachsituation Hongkongs und der Stellenwert der deutschen Sprache untersucht. Ob und in welchem Ausmaß sich die Dominanz des Englischen auf den deutsch-chinesischen Spracherwerb auswirkt, bleibt zu ergründen. In soziologischer Hinsicht sind die sozialen Umstände des Kindes zweifellos von Relevanz. Dabei muss man zwischen der inner- und außerfamiliären Umgebung unterscheiden. Die innerfamiliäre Umgebung betrifft das Umfeld innerhalb der Familie. Dazu gehören Sozialvariablen wie Bildung, Beruf der Eltern und Sozialschicht der Familie. Die Schule ist eine der wichtigsten außerfamiliären Umgebungen. Hier wird unter anderem der Frage nachgegangen, welche Angebote die deutsche Schule liefert, die als einzige Institution in Hongkong eine Ausbildung in der deutschen Sprache anbietet.

Im psychologischen Sektor beeinflussen vor allem die Einstellungen zur Zweisprachigkeit den Erfolg. Dabei handelt es sich um die Fragen, welchen Wert die Eltern und die nähere Umgebung des Kindes der Zweisprachigkeit beimessen, und wie das Kind selbst seine Zweisprachigkeit bewertet. Daran schließen sich weitere Fragen an: Welche Vor- und Nachteile bringt die Zweisprachigkeit nach Ansicht der Eltern? Haben die Eltern Bedenken gegenüber den möglichen negativen Auswirkungen der Zweisprachigkeit? Da die Einstellung der Eltern zur Zweisprachigkeitserziehung durch die der anderen Personen des näheren Umfeldes beeinflusst werden kann, ist es angebracht, diese auch zu berücksichtigen. Im Hinblick auf die Einstellungen des Kindes stellt sich die Frage, ob die Kinder beide Sprachen gleichermaßen gern sprechen oder eine davon bevorzugen, und ob und in welchen Situationen eine Ablehnung einer Sprache auftritt.

Im Rahmen des pädagogischen Aspektes steht die bilinguale Erziehung in der Familie im Mittelpunkt. Zuerst werden Erziehungsmethoden der Eltern untersucht. Der Sprachgebrauch der Ehepartner im Alltag, zwischen Eltern und Kindern und unter Geschwistern wird im nächsten Schritt studiert. Dazu gehört die Hauptfrage: Erfolgt im Sprachgebrauch eine funktionale Trennung oder herrschen Willkür und Mischung vor? Darüber hinaus werden bestimmte Kommunikationsstrategien beleuchtet, die die Eltern bei der Sprach-erziehung einsetzen, um die Zweisprachigkeit der Kinder zusätzlich zu fördern.

Dem linguistischen Aspekt wird in der vorliegenden Arbeit besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Dabei steht der Sprachentwicklungsstand der bilingualen Kinder im Vordergrund. Es stellen sich folgende Kernfragen: Wie beherrschen die Kinder die beteiligten Sprachen – Deutsch und Chinesisch? Welche Sprachbesonderheiten treten bei der Kombination von zwei stark kontrastierenden Sprachen auf? Ist Sprachdominanz zu beobachten? Kommt es oft zu Sprachmischung, Sprachinterferenz oder zum Sprachumschalten?

Neben der Erfassung der vier Aspekte liegt das Spannungsfeld dieser Arbeit darin, die Zusammenhänge zwischen diesen verschiedenen Gesichtspunkten herauszuarbeiten und aufzuzeigen. Die zentralen Fragestellungen dazu lauten: Beeinflussen die Sprachsituation und der Stellenwert der im Land dominierenden Sprachen die Einstellungen zur Zweisprachigkeit? Welche Bedeutung haben die Einstellungen für die konkrete Sprach-erziehung? Ist das Ausmaß der Sprachleistung der Kinder abhängig von der Durchführung der bilingualen Erziehung?

## 2 Untersuchungsergebnisse

Im folgenden werden die Untersuchungsergebnisse dargestellt. Dabei werden einerseits die Aussagen zu den vier Aspekten in die jeweilige Theorie eingebettet. Andererseits werden anhand von praktischen Beispielen theoretische Konzepte überprüft. Die Daten zur Erfassung der linguistischen Leistungen der Kinder werden mit Hilfe der Interviews mit den Eltern, den Lehrern sowie der Dokumentation der Gespräche mit den Kindern erhoben, während die Ergebnisse zu den ersten drei Themenbereichen durchgängig auf den elter-



lichen Befragungen beruhen. Hierbei werden Dialogausschnitte beziehungsweise Äußerungen der Befragten zur Veranschaulichung in den fortlaufenden Text eingebaut. Das gesammelte Sprachmaterial ist dem Anhang dieser Arbeit beigelegt.

## 2.1 Sprachsoziologischer Aspekt

Zu den sprachsoziologischen Variablen gehören zum einen die geschichtlichen, gesellschaftlichen und sprachlichen Prämissen des Erhebungsortes der vorliegenden Untersuchung, zum anderen die sozialen Charakteristika der befragten Familien.

Wie mehrfach erwähnt wurde, stellt die Problematik des Bilingualismus nicht nur ein rein sprachliches Faktum dar, sondern beinhaltet auch soziale Aspekte. Es wäre nicht sinnvoll, die Zweisprachigkeit deutsch-chinesischer Kinder zu thematisieren, ohne dabei die spezifischen sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen der betroffenen Familien miteinzubeziehen.<sup>218</sup> Nach Oksaar (1977) gehören Umweltfaktoren zu den wichtigsten Konstituenten der äußeren mitwirkenden Voraussetzungen des Spracherwerbs. Sie prägen das Ausmaß der zweisprachigen Kompetenz.<sup>219</sup> Folglich steht der sprachsoziologische Aspekt in der folgenden Interpretation der Resultate im Vordergrund.

Zunächst werden die durch die koloniale Geschichte geprägten Besonderheiten der Sprachsituation Hongkongs dargestellt, die die zentrale Sprachumgebung und die Ausgangsbedingungen für den deutsch-chinesischen Spracherwerb bilden. Zur deren Veranschaulichung dient im ersten Schritt ein Einblick in die historische, kulturelle und damit auch bildungspolitische Entwicklung Hongkongs. Darauf folgend werden die Sprachenpolitik<sup>220</sup> und der Stellenwert der beteiligten Sprachen in Hongkong, insbesondere der Nichtumgebungssprache Deutsch, unter die Lupe genommen. Schließlich folgt eine Beschreibung des sozialen Umfeldes der interviewten Familien.

---

<sup>218</sup> vgl. Radisoglou (1984), S. 36.

<sup>219</sup> Oksaar (1977), S. 155.

<sup>220</sup> Oft wird in der Literatur wenig zwischen den Begriffen Sprachpolitik und Sprachenpolitik unterschieden. Nach Glück (1997) bedeutet der Begriff Sprachenpolitik die Politik in Bezug auf die Verhältnisse zwischen verschiedenen Sprachen. Die politischen Maßnahmen innerhalb einer Einzelsprache werden dagegen mit dem Begriff Sprachpolitik umschrieben (S. 44f). Diese Unterscheidung wird in der vorliegenden Arbeit übernommen.

## 2.1.1 Hongkong: ein englisch-chinesisches Umfeld

Die Entstehung des englisch-chinesischen Umfeldes in Hongkong ist eng mit seinen geschichtlichen, gesellschaftlichen und bildungspolitischen Hintergründen verbunden, die im folgenden dargestellt werden.

### 2.1.1.1 Geschichte Hongkongs: chinesisch – englisch – chinesisch

Die Geschichte Hongkongs lässt sich bis auf 4000 v. Chr. zurückführen. Die südchinesische Insel diente Piraten infolge ihrer günstigen Lage an den Seehandelswegen als ein beliebter Zufluchtsort. Eine historisch bedeutsame Rolle hat Hongkong in der Folgezeit bis zum 19. Jahrhundert jedoch nicht gespielt.<sup>221</sup>

Im Zusammenhang mit der westlichen Expansion seit dem 17. Jahrhundert begann Großbritannien Anfang des 19. Jahrhunderts in Asien Fuß zu fassen.<sup>222</sup> In den 30er Jahren widmeten sich britische Händler verstärkt dem lukrativen Opiumgeschäft in der südchinesischen Stadt Kanton. Hongkong wurde damals als Aufenthaltshafen für britische Schiffe genutzt. Während die Profite der britischen Kaufleute in diesem Zeitraum exorbitant zunahmen, wuchs das Haushaltsdefizit Chinas, und die Gesellschaft verwahrloste.<sup>223</sup> Daraufhin wurde 1839 das chinesische Opiumeinfuhrverbot erlassen, das den ersten britisch-chinesischen Opiumkrieg, der von 1839 bis 1842 dauerte, auslöste.<sup>224</sup>

Mit der Niederlage Chinas im Opiumkrieg begannen die Verhandlungen über die Abtretung der Stadt Hongkong, die damals als „Tor des Handels nach China“<sup>225</sup> bezeichnet wurde. Hongkong wurde zur Kronkolonie Großbritanniens, deren Gründung durch drei völkerrechtliche Verträge vollzogen wurde, im Wesentlichen durch den aus dem Jahre 1842 stammenden „Vertrag von Nanking“. Dieser sah die Übertragung der Insel Hongkong an England vor. Weitere Verträge wurden 1860 und 1898 abgeschlossen und hatten die

---

<sup>221</sup> Viedebant (1991), S. 103.

<sup>222</sup> Martin (1997), S. 28.

<sup>223</sup> Martin (1997), S. 29.

<sup>224</sup> Viedebant (1991), S. 104.

<sup>225</sup> You (1992), S. 60.

Gebietserweiterungen des Landes auf Pachtbasis zum Inhalt. Die Halbinsel „Kowloon“ wurde 1860 anhand des „Vertrags von Tientsin“ auf unbestimmte Zeit gepachtet, während die Einbeziehung des Festlandteils „New Territories“ als Pachtabtretung über 99 Jahre mit der „Konvention von Peking“ vom Jahre 1898 besiegelt wurde.<sup>226</sup>

Am 1. Juli 1997 wurde ein neues Kapitel in der Geschichte Hongkongs aufgeschlagen: Die Kronkolonie ist nach 156 Jahren britischer Herrschaft an das Mutterland China zurückgefallen. Die Übernahme des kapitalistischen Wirtschaftsplatzes und Finanzzentrums Hongkong durch das sozialistische Entwicklungsland China wird als ein einzigartiges politisches Experiment beurteilt.

Nach dem Souveränitätswechsel herrschen in Hongkong einerseits Spekulationen darüber, ob die große Freizügigkeit ein Ende haben werde, andererseits wackelt der Status Hongkongs als ein internationales Handelszentrum angesichts der Wirtschaftskrise.<sup>227</sup> Die Zukunftsaussichten Hongkongs sowohl im politischen als auch wirtschaftlichen Sinne sind offen. Zugleich scheint ein weiterer Aspekt spannend zu sein: Ob sich dieses englisch-chinesische Umfeld allmählich zu einem rein chinesischen umwandelt.

#### 2.1.1.2 Integration der englischen und chinesischen Kultur

Die Kulturpolitik Hongkongs ist ein spezielles Kapitel ost-westlicher Interaktion. Unter den 6,7 Millionen Einwohnern Hongkongs sind etwa 98 Prozent Chinesen. Die chinesische Kultur ist hiermit eindeutig dominant. Dennoch ist die britische beziehungsweise anglo-amerikanische Kultur spürbar. Dies ist nicht zuletzt sprachlich nachzuweisen: In Hongkong sind Straßenschilder und öffentliche Durchsagen auf Englisch und Chinesisch gehalten. In der Umgangssprache hat sich die so genannte „Chinglish-Sprache“ entwickelt, ein mit englischen Wörtern durchmisches Chinesisch, das für Hongkong-Bewohner charakteristisch ist.<sup>228</sup>

---

<sup>226</sup> Horlemann (1992), S. 7.

<sup>227</sup> Zum ersten Mal nach Jahrzehnten des Aufwärtstrends ist die Wirtschaft Hongkongs geschrumpft, so im Jahre 1998 um 5,1 Prozent (Sendung „Thema“ am 02.07.1999 bei n-tv). Dieser negative Trend hat sich bis heute fortgesetzt.

<sup>228</sup> Beispiele: 你 do 什麼? (Was machst du gerade?); 我同他很 friend. (Ich bin sehr gut mit ihm befreundet.); 有 face (Gesicht bewahren).

### 2.1.1.3 Charakteristik des Bildungswesens

Das Erziehungswesen Hongkongs orientiert sich sowohl vor als auch nach der Übergabe 1997 am britischen Modell. Das Schulsystem besteht aus einer sechsjährigen Grund- und einer fünfjährigen Sekundarschulbildung, die in der Regel in Ganztageschulen stattfindet. Diese schließt mit dem „Hong Kong Certificate of Education Examination“ ab. Das „Hong Kong Advanced Level Examination“, als weitere zweijährige Schulausbildung, eröffnet den Weg zu den Hochschulen. Bezüglich des Universitätsstudiums wird eine Unterteilung in „undergraduate“ und „postgraduate studies“ vorgenommen. Überdies besteht die Möglichkeit, ein zweijähriges „Master Degree“ auf das drei Jahre dauernde „Bachelor Degree“ aufzubauen.<sup>229</sup>

In Hongkong genießt Bildung ein hohes Ansehen und gilt zugleich als Schlüssel zum Erfolg. Es ist daher oberstes Ziel der Eltern, ihren Kindern eine qualifizierte Ausbildung zu ermöglichen.<sup>230</sup> Der hohe Stellenwert der Bildung birgt allerdings den Nachteil, dass Kinder schon ab dem Kindergarten unter einem großen Leistungsdruck stehen.<sup>231</sup> Daraus resultiert ein extrem stark prüfungsorientiertes Curriculum. Verstärkt wird die harte Konkurrenz durch den Mangel an Studienplätzen. Nach dem Ausbau der Hochschulen in Hongkong seit Anfang der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts bieten inzwischen sechs Universitäten 18 Prozent<sup>232</sup> der Sekundarschulabgänger einen Studienplatz an. Durch diesen Fortschritt entschlossen sich mehr Hongkong-Bewohner, im Inland zu studieren. Da aber die Studiemöglichkeiten immer noch begrenzt sind, ist der Anteil von Studenten aus Hongkong, die im Ausland studieren, höher als der Anteil, der im Inland bleibt.<sup>233</sup>

---

<sup>229</sup> Länderkonzeption (1998), S. 2.

<sup>230</sup> ebd.

<sup>231</sup> Vergleichbar ist auch die Situation in anderen asiatischen Ländern wie in Japan und Korea.

<sup>232</sup> Bis Anfang der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts lediglich zwei Prozent (Länderkonzeption 1998, S. 2).

<sup>233</sup> Länderkonzeption (1998), S. 3.

## 2.1.2 Sprachenpolitik und Stellenwert der deutschen Sprache im Kontext Hongkongs

Seitdem Hongkong zu einer britischen Kronkolonie erklärt wurde, ist die Sprachenpolitik von der Nebeneinanderstellung bis hin zu einem Wettbewerb zwischen dem Englischen und dem Chinesischen geprägt.<sup>234</sup> Beide galten und gelten vor und nach dem Souveränitätswechsel 1997 als offizielle Sprachen. Da etwa 98 Prozent der chinesischen Familien in Hongkong aus der Provinz Kanton stammen, ist der südchinesische Dialekt Kantonesisch<sup>235</sup> die Alltagssprache unter den Einheimischen.

In der kolonialen Zeit Hongkongs wurden nie irgendwelche Verbote des Chinesischen angestrebt, denn „es kam den Engländern als Kolonialherren nicht in den Sinn, mit einer großen Tradition zu konkurrieren“.<sup>236</sup> Dennoch schob der britische Sprachkolonialismus von Anfang an das Englische an die erste Stelle: De facto war Englisch die Rechts-, Verwaltungs- und vor allem Erziehungssprache. Damit konnten die chinesischen Schulabsolventen als Angestellte vor Ort für die Handelsinteressen der Kolonialherren eingesetzt werden. Die größte Wirkung erzielte diese Sprachenpolitik im pädagogischen Bereich, besonders in der Anerkennung des Englischen als Unterrichtssprache.<sup>237</sup> Somit war Englisch in der Kolonialzeit die Unterrichtssprache an über 90 Prozent der Hongkonger Sekundarschulen und Hochschulen. Zugleich erlangte die englische Sprache mit zunehmendem Einfluss größere Bedeutung in der Gesellschaft. Personen mit guten Englischkenntnissen besaßen ein höheres Sozialprestige und bessere Karriereaussichten. Der Gebrauch des Englischen ist dadurch eine der Grundlagen für den sozialen Aufstieg geworden.<sup>238</sup> Damit sank die soziale Stellung der traditionellen chinesischen Schulen.

---

<sup>234</sup> Witte (1996), S. 108.

<sup>235</sup> Kantonesisch unterscheidet sich von Mandarin, der Verkehrssprache in China, überwiegend im lautlichen Bereich. Die Schriftsprache ist größtenteils angeglichen. Zwar gibt es auch historisch bedingt Unterschiede in der Schriftsprache zwischen dem Standardchinesischen in China (Kurzzeichen: vereinfachte Form) und der in Hongkong benutzten Schreibweise (Langzeichen: traditionelle Schrift), dies wiederum kann vernachlässigt werden, weil die Differenzen sehr gering sind, so dass Langzeichen von einem Kurzzeichen beherrschenden Chinesen gelesen werden können und umgekehrt.

<sup>236</sup> Martin (1997), S. 64.

<sup>237</sup> Witte (1996), S. 108.

<sup>238</sup> Vergleichbar sind andere ehemaligen britischen Kolonien (ebd.).

Auch nach der Übergabe 1997 bleibt Englisch in Hongkong neben dem Chinesischen Amtssprache. Mit der im Herbst 1998 einsetzenden Bildungsreform versuchte die neue Hongkonger Regierung, Kantonesisch als Unterrichtssprache im Rahmenplan für die Primar- und Sekundarstufen einzuführen. Allerdings stieß dieser Schritt bei einem Großteil der chinesischen Eltern auf Ablehnung, weil sie eine Benachteiligung ihrer Kinder gegenüber den englischsprachig Ausgebildeten fürchteten. Ausgenommen von dieser Reform existieren derzeit etwa 100 Schulen, die weiterhin als Unterrichtssprache das Englische verwenden.<sup>239</sup> Dies gilt als Anzeichen dafür, dass die Beherrschung der englischen Sprache weiterhin eine grundlegende Bedingung für vertikale soziale Mobilität ist.<sup>240</sup> Dennoch besteht nach der Entkolonialisierung 1997 zunehmend mehr Nachfrage nach Mandarin, der Standardsprache in China, die als Wahlfach an den Sekundarschulen angeboten wird.

Damit ist das Verhältnis der verwendeten Sprachen in diesem knapp 1020 km<sup>2</sup> großen Territorium vielfältiger Natur. Historisch ist Englisch die dominante Sprache. Kantonesisch wie auch Mandarin sind dabei, dem Englischen im Wettbewerb um den ersten Platz Konkurrenz zu machen. Die vorherrschende Stellung des Englischen und die neue Bedeutung des Chinesischen führen dazu, dass Fremdsprachen wie Deutsch oder Französisch weniger erlernt werden.

Deutsch ist keine bedeutende Sprache in Hongkong und wird kaum gebraucht, was durch die geringe Anzahl der dort lebenden Deutschen verständlich wird. Deutsch als Fremdsprache zeigt auch eine schwache Präsenz. Die Erklärungen dafür liegen zunächst in der Sprachüberforderung der Schüler durch den englischsprachig durchgeführten Unterricht. Die Einführung des Mandarin in die Sekundarschulen stellt eine zusätzliche linguistische Herausforderung dar. Daher werden Fremdsprachen, worunter das Deutsche fällt, nicht an den Sekundarschulen gelehrt. Deutsch ist nur auf tertiärer Bildungsebene angesiedelt.<sup>241</sup>

Eine Sprache kann in einer pragmatisch orientierten Gesellschaft wie Hongkong von Bedeutung sein, wenn deren ökonomischer Gebrauchswert hoch ist. Die wirtschaftlichen Beziehungen zwischen Deutschland und Hongkong sind bemerkenswert. Die Wirtschaft

---

<sup>239</sup> Länderkonzeption (1998), S. 2.

<sup>240</sup> Witte (1996), S. 154.

<sup>241</sup> Hess (1996), S. 36.

Deutschlands ist in Hongkong mit Firmen und Banken gut vertreten: 460 deutsche Firmen waren im Jahre 1994 im Territorium repräsentiert. Im Hinblick auf den Export ist Deutschland weltweit Hongkongs drittstärkster, europaweit der größte Handelspartner. Bezüglich des Imports steht Deutschland an siebter Stelle.<sup>242</sup> Allerdings ist Englisch auch bei deutschen Firmen in Hongkong die Konzernsprache, so dass Deutschkenntnisse keine notwendige Berufsqualifikation darstellen.<sup>243</sup>

In Anbetracht all dieser Ausgangspunkte ist hervorzuheben, dass Deutsch einen bescheidenen Stellenwert in Hongkong besitzt. Angesichts der bemerkenswerten Handelsbeziehungen zwischen Deutschland und Hongkong wird Deutsch als Muttersprache meistens von Diplomaten und entsandten deutschen Experten sowie deren Kindern gesprochen. In Bezug auf Deutsch als Fremdsprache waren im Jahre 1998 etwa 1000 von insgesamt etwa 53 000 Studenten, die Deutsch entweder als Neben- oder Wahlfach und in Kombination mit anderen Studienfächern belegten. Im Bereich der Erwachsenenbildung ist das Goethe-Institut der wichtigste Anbieter für Deutschunterricht in Hongkong. Die Kurse werden in einem drei Monate dauernden Semester von etwa 600 Teilnehmern jährlich frequentiert.<sup>244</sup>

### 2.1.3 Soziales Umfeld der untersuchten Familien

Nach der Darstellung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen wird in diesem Abschnitt die unmittelbar nahe soziale Situation der Zielgruppe untersucht. Dabei werden die Struktur und der Sozialstatus der Familien sowie das schulische Umfeld der Kinder beleuchtet.

#### 2.1.3.1 Familienstruktur

Zur Familienstruktur gehören Angaben über Muttersprache, Bildung, Beruf der Eltern, Anzahl, Alter, Geburtsort, Geschlecht der Kinder, bisheriger Wohnort, Planung des Umzuges nach Deutschland und soziales Niveau der Familien.

---

<sup>242</sup> Hess & Wingate (1994), S. 520.

<sup>243</sup> Hess & Wingate (1994), S. 522.

<sup>244</sup> Länderkonzeption (1998), S. 3.

### *Muttersprache der Eltern*

<u>Mutter</u>	<u>Anzahl</u>	<u>Vater</u>	<u>Anzahl</u>
Deutsch	6	Deutsch	9
Chinesisch	9	Chinesisch	6

Diese Übersicht zeigt, dass Chinesisch überwiegend von Müttern als Muttersprache und Deutsch von den Vätern repräsentiert werden. In der gängigen Literatur findet sich hinsichtlich der Vertretung der Sprache der Mutter und des Vaters allgemein die Ansicht, dass die Sprache der Mutter eine wichtigere Rolle für die Sprachentwicklung des Kindes spielt als der Vater. Folglich soll die Erhaltung einer Sprache eine höhere Erfolgsaussicht haben, wenn sie von der Mutter gesprochen wird, da ihr gewöhnlich ein größeres Gewicht in der Kindererziehung, insbesondere vor der Einschulung des Kindes, eingeräumt wird.<sup>245</sup>

### *Bildung der Eltern*

<u>Mutter</u>	<u>Anzahl</u>	<u>Vater</u>	<u>Anzahl</u>
Hochschule	9	Hochschule	13
Abitur	6	Abitur	2

Aus dieser Tabelle ist ersichtlich, dass die interviewten Eltern durchschnittlich einen sehr hohen Bildungsstand aufweisen. Hierbei besteht kein signifikanter Unterschied zwischen den Familien. Diese erfassten Daten stehen als Indiz für das in der Literatur skizzierte Bild, wonach gemischtsprachige Familien oft der gebildeten Bevölkerungsschicht angehören.

In der Literatur wird dargestellt, dass der gehobene Bildungsgrad der Eltern für das Gelingen des Zweisprachigkeitserwerbs eine gewisse Rolle spielt. Eltern, die Akademiker, besonders Linguisten sind, verfügen über ein größeres Sprach- und Normbewusstsein sowie ausreichende wissenschaftliche Kenntnisse und zeigen in der bilingualen Erziehung ihrer Kinder großes Engagement.<sup>246</sup> Jedoch widerlegt der Fall Leopold die These, dass ein hoher Bildungsgrad automatisch mit dem Erfolg einhergeht, insbesondere wenn die Eltern mit der Sprachrolle nicht konsequent umgehen.

---

<sup>245</sup> Egger (1977), S. 71.

<sup>246</sup> Mahlstedt (1996), S. 82.



### *Beruf der Eltern*

<u>Mutter</u>	<u>Anzahl</u>	<u>Vater</u>	<u>Anzahl</u>
Hausfrau	9	Manager	6
Lehrerin	4	Unternehmer	3
Sozialarbeiterin	1	Architekt	2
Unternehmerin	1	Büroangestellter	1
		Lehrer	1
		Professor	1
		Sozialarbeiter	1

Diese Tabelle zeigt, dass weniger als die Hälfte der Mütter einen Beruf ausübt, während alle Ehemänner berufstätig sind. Trotz Beruf widmen sich die Mütter der Erziehung ihrer Kinder und stellen dadurch die engste Bezugsperson zum Kind dar. Hinsichtlich der Spracherziehung übernehmen sie eine Vorbildfunktion.

### *Familienmitglieder*

<u>Anzahl der Kinder</u>	<u>Familien</u>	<u>Andere Familienmitglieder</u>	<u>Familien</u>
1	2	Hausangestellte (philippinisch)	8
2	13	Großvater (chinesisch)	1

Hieraus ergeben sich zwei Aspekte: Erstens entspricht die Kinderanzahl derjenigen einer Kernfamilie mit einem oder zwei Kindern. Eine Untersuchung zu bilingualen Familien, in denen es mehrere Kinder gibt, sieht sich mit komplexeren Problemen konfrontiert, denn

„jedes Kind weist einen individuellen Charakter und eine Lebenssituation auf, die von Geschwistern verschieden sein kann. Auch der Spracherwerb sowie die Probleme, die sich während der Zweisprachigkeitserziehung ergeben, können zwischen Geschwisterkindern sehr unterschiedlich sein“ (Mahlstedt 1996, S. 47).

Inwiefern sich die Sprachkompetenz bei Geschwistern unterscheidet, wird im Rahmen dieser Arbeit lediglich in begrenztem Umfang beantwortet. Das Thema der individuellen Sprachbegabung und die Komplexität charakterlicher Eigenarten von Kindern führen zu weit vom Fokus dieser Arbeit weg.

Zweitens zeigt sich in Hongkong eine Besonderheit, indem in vielen Familien eine Hausangestellte tätig ist. Dies betrifft hier über die Hälfte der befragten Familien. Alle Haus-

angestellte sind aus den Philippinen. Hier stellt sich die Frage, welche Rolle sie für den Spracherwerb der Kinder spielen.

#### *Alter der Kinder*

<u>Alter</u>	<u>Anzahl</u>
2-3	2
3-4	2
4-5	2
5-6	4
6-7	2
7-8	3
8-9	2
9-10	3
10-11	4
12-13	1
13-14	2
15-16	1

Bei der Untersuchung werden Kinder von zwei bis fünfzehn Jahren betrachtet, wobei es sich vorwiegend um jüngere Kinder handelt: Mehr als zwei Drittel von ihnen sind jünger als zehn Jahre. Durch die Befragung älterer Kinder kann Einsicht in die Auswirkungen einer längerfristigen Sprachentwicklung und -erziehung sowie die möglicherweise auftretenden Probleme gewonnen werden.<sup>247</sup>

Gleichzeitig sollten bei einer Betrachtung der Sprachentwicklung über die verschiedenen Altersgruppen hinweg auch der spezifische familiäre Kontext berücksichtigt werden: Denn Probleme, die bei 13-jährigen in einer Familie sichtbar sind, sind nicht notwendigerweise für Kinder vorherzusehen, die in anderen Umständen aufwachsen.

#### *Geschlecht der Kinder*

	<u>Anzahl</u>
männlich	18
weiblich	10

---

<sup>247</sup> vgl. Mahlstedt (1996), S. 48.

Hinsichtlich der Verteilung des Geschlechts der Kinder herrscht kein Gleichgewicht. Jungen sind stärker vertreten als Mädchen. Hier stellt sich die Frage bezüglich der aufgrund der Geschlechtsspezifität der Kinder resultierenden Unterschiede im Spracherwerb. Die Beantwortung dieser Fragestellung würde jedoch wieder den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

### *Geburtsort der Kinder*

	<u>Anzahl</u>
Hongkong	16
Deutschland	9
China	3

Für mehr als die Hälfte der Kinder ist Hongkong ihr Geburtsort. Zwölf Kinder sind in Deutschland oder China geboren, wobei fünf davon durch den Umzug der Eltern kurz nach ihrer Geburt im Grunde in Hongkong aufgewachsen sind.

Diese Betrachtung kann für die Entwicklung der Sprachleistung hinsichtlich der Herausbildung der starken und schwachen Sprache bedeutend sein. Allgemein stellt die Umgebungssprache des Landes, in dem das Kind lebt, die überlegene Sprache dar. Die Sprachdominanz wird unter dem linguistischen Aspekt thematisiert.<sup>248</sup>

### *Bisheriger Wohnort der Familie*

	<u>Anzahl</u>
bislang in Hongkong	8
seit 1989 in Hongkong, zuvor in Deutschland	1
seit 1989 in Hongkong, mit zwei Jahren Zwischenaufenthalt in Deutschland	1
seit 1996 in Hongkong, zuvor in China	2
seit 1999 in Hongkong, zuvor in Deutschland	2
seit 2000 in Hongkong, zuvor in Deutschland	1

Acht Familien haben ausschließlich in Hongkong gelebt. Für sieben andere Fälle dagegen gilt Hongkong als ein Auslandsaufenthalt. Der Umzug nach Hongkong erfolgt nahezu

---

<sup>248</sup> siehe S. 147ff.

ausnahmslos nach einem Muster: Die Familienväter werden von ihren Arbeitgebern mit einem befristeten Vertrag nach Hongkong entsandt. Lediglich eine Familie ist aus privaten und geschäftlichen Gründen nach Hongkong eingewandert.

Die Fragestellung nach dem Wohnort zielt wie die Frage nach dem Geburtsort darauf, die bisherige Sprachumgebung der Kinder zu untersuchen, denn das Umfeld kann den Grad der Sprachkompetenz miterklären. Die Vermutung liegt nahe, dass Kinder, die sich zuvor überwiegend in Deutschland aufgehalten haben, stärkere linguistische Leistungen im Deutschen zeigen als ihre Altersgenossen, die bisher in Hongkong gelebt haben. Es besteht die Annahme, dass Familien, die einen festen Wohnsitz in Hongkong haben, großen Wert auf die hier gebrauchten Sprachen legen: Chinesisch und Englisch, während andere, die sich für befristete Zeit in Hongkong aufhalten und beabsichtigen, nach Deutschland zurückzukehren, die deutsche Sprache bei der bilingualen Erziehung akzentuieren.

#### *Umzug beziehungsweise Rückkehr nach Deutschland*

Die Frage nach dem eventuellen Umzug nach Deutschland wird gestellt, um herauszufinden, ob diese Variable die Schulwahl und die Grundrichtung der Zweisprachigkeits-erziehung beeinflusst. Familien, bei denen ein Umzug nach Deutschland in Aussicht steht, legen vermutlich ihren Fokus auf Deutsch, während Familien, die vorhaben, längerfristig in Hongkong zu bleiben, Chinesisch verstärkt fördern.

Bei sechs befragten Familien wurde der deutsche Vater als Fachexperte nach Hongkong entsandt. Diese Familien haben von Anfang an geplant, in Zukunft nach Deutschland zurückzukehren. Fünf andere Fälle werden künftig möglicherweise nach Deutschland umziehen. Vier Familien dagegen haben keine Pläne für einen Umzug nach Deutschland.

#### *Sozioökonomischer Status der Familien*

Alle interviewten Familien können aufgrund der Angaben zum Bildungsgrad und zum Beruf der Eltern der gehobenen Mittelschicht zugeordnet werden. Die überdurchschnittlichen

sozialen Verhältnisse lassen sich besonders bei Familien bestätigen, deren Kinder eine internationale Schule besuchen, da die Schulgebühren sehr hoch sind.

Der soziale Kontext unter der Zielgruppe ist vergleichbar. Dieser Umstand liegt am Auswahlverfahren, bei dem die Befragten durch Vermittlung von einem Fall zum nächsten zusammengestellt wurden. In der Regel ähnelt sich das soziale Umfeld unter den Familien. Sicherlich wäre es für weitere Untersuchungen aufschlussreich, Familien aus allen Sozial-schichten zu berücksichtigen, um eine breitere Repräsentativität abzusichern. Allerdings dürften die meisten deutsch-chinesischen Familien in Hongkong einen hohen sozialen Status aufweisen, da unter ihnen vor allem selbständige Unternehmer und aus Deutschland entsandte Experten vertreten sind.

Der Einfluss der sozialen Schicht auf das Ausmaß der Zweisprachigkeit ist strittig. In der einschlägigen Literatur werden Migrantenfamilien mit ungünstigen sozioökonomischen Situationen in Verbindung gebracht. Nach Fthenakis et al. (1985) sind Kinder aus derartigen Familien im Vergleich zur monolingualen Mehrheit benachteiligt und erzielen daher nur schwache Sprachleistungen. Aleemi (1991) und Mahlstedt (1996) sind wiederum der Meinung, dass eine niedrige oder gehobene Sozialschicht in gemischtsprachigen Familien per se nicht das Scheitern oder den Erfolg für die Zweisprachigkeit impliziert. Inwiefern der Familienstatus Einfluss auf den Erfolg der Zweisprachigkeitserziehung übt, wird im Rahmen dieser Arbeit diskutiert.

### 2.1.3.2 Schulisches Umfeld der Kinder

	<u>Anzahl</u>
chinesische Schule/Kindergarten <sup>249</sup>	6
deutsch-schweizerische internationale Schule	17
englische internationale Schule	2
zuerst chinesischer Kindergarten, danach deutsche Schule	2
zuerst englischer Kindergarten, danach deutsche Schule	1

---

<sup>249</sup> Alle befragten Kinder, die eine chinesische Schule besuchen, haben Englisch als Unterrichtssprache.

In Hongkong stehen den Eltern deutsche, chinesische und englische Schulen zur Auswahl. Die Tabelle zeigt, dass die Mehrheit der Kinder die deutsche Schule besucht. Die Gründe für die Schulwahl sind im folgenden zusammengefasst:

Als ausschlaggebenden Grund für die Wahl der Schule geben die interviewten Familien den Ort an, wo sie beziehungsweise die Kinder in Zukunft längerfristig leben. Der oben erwähnte Ortsfaktor nimmt somit einen großen Einfluss auf die Schulwahl und die Sprach-erziehung. Ist Deutschland der Ort, an dem die Familie längerfristig leben will, so gehen die Kinder auf die deutsche Schule, wie es bei sechs Familien der Fall ist. Ist es Hongkong, wählen die Eltern für die Kinder die chinesische Schule, beispielsweise bei drei Familien. All diese Familien betonen, dass die Kinder die Landessprache als Schulsprache lernen sollen. Für Familien, die vorher in Deutschland lebten und erst vor kurzem nach Hongkong zuzogen, wird der Besuch der deutschen Schule in Hongkong als eine Fortsetzung der deutschen Schulausbildung ihrer Kinder betrachtet.

Ein ähnlicher Grund, der zur Entscheidung über die Schulwahl führt, besteht im Wunsch der Eltern von drei Familien, dass ihre Kinder künftig im Land studieren sollen, dessen Sprache sie nun in der Schule erlernen beziehungsweise festigen sollen. Ein entsprechender Schulbesuch bereitet die Kinder optimal vor, da sie sich an das Ausbildungssystem gewöhnen und die Sprache perfekt beherrschen lernen. Dies führte in zwei Fällen zur Wahl der deutschen und in einem Fall zur Wahl der englischen Schule.

Bemerkenswert ist, dass drei Familien einen Schulwechsel für ihre Kinder planen. In zwei Fällen besuchen die Kinder einen chinesischen Kindergarten und sollen danach in der deutschen Schule eingeschult werden. Das Motiv der Eltern liegt darin, beide Sprachen dadurch ins Gleichgewicht zu bringen. In einem anderen Fall wird das Kind in einen englischen Kindergarten geschickt, bevor es auf die deutsche Schule kommt, um gute Englischkenntnisse zu erwerben. Auch in diesem Fall ist ein künftiger Studienaufenthalt in Deutschland der Grund für den deutschen Schulbesuch.

Es ist sehr deutlich, dass nahezu alle Familien sich bei der Schulwahl an der Sprache des zukünftigen Ortes orientieren, an dem die Kinder leben oder studieren. Daraus lässt sich ableiten, dass sich die Eltern nach pragmatischen Überlegungen ausrichten, das heißt an

dem Gebrauchswert der Sprache. Die Mehrheitssprache des Landes soll als Schulsprache erlernt werden, um eine Perfektion hinsichtlich der Kompetenz zu erlangen. Das Erlernen der künftigen Umgebungssprache wird dabei als die notwendige Voraussetzung für bessere Berufs- und Lebensperspektiven gesehen. Familien, die sich aufgrund befristeter beruflicher Beschäftigung in Hongkong aufhalten und einen Umzug nach Deutschland von vornherein beabsichtigen, wählen für ihre Kinder die deutsche Schule. Familien, die bislang in Hongkong waren und sein werden, entscheiden sich für die chinesische Schule. Familien, die Deutschland als eventuellen Auswanderungs- oder Studienort der Kinder in Betracht ziehen, lassen ihre Kinder auch die deutsche Schule besuchen.

### *Deutsch-Schweizerische Internationale Schule in Hongkong*

Nachfolgend wird der schulische Kontext der befragten Kinder näher betrachtet. Da zum einen die chinesische Schule bereits im Abschnitt „Charakteristik des Bildungssystems“<sup>250</sup> beschrieben wurde, zum anderen der Besuch einer englischen Schule lediglich einen Fall betrifft und eine Ausnahme darstellt, konzentriert sich die folgende Darstellung auf das deutsche Schulumfeld. Hierzu wird im folgenden die „Deutsch-Schweizerische Internationale Schule“ in Hongkong vorgestellt, die besonders im Hinblick auf ihre Ziele und Angebote untersucht wird.

#### a) Allgemein

Die Deutsch-Schweizerische Internationale Schule (DSIS) in Hongkong wurde vor etwa 30 Jahren eröffnet und ist die einzige Institution vor Ort, die die deutsche Allgemeinbildung vom Kindergarten bis zum Abitur anbietet und eine unmittelbare Anbindung an die Bildungssysteme der deutschsprachigen Länder ermöglicht. Die DSIS unterrichtet in parallel geführten Zweigen, das heißt im deutschen und internationalen, nach dem deutschen und englischen Schulsystem. Die Schüler können entweder mit dem deutschen Abitur oder dem englischen „General Certificate of Secondary Education“ und „General Certificate of Education at Advanced Level“ ihre Schullaufbahn abschließen.

---

<sup>250</sup> siehe S. 78.

Der Schulabschluss der DSIS wird in Deutschland, Hongkong, England, Österreich und der Schweiz anerkannt und eröffnet den Absolventen Ausbildungsmöglichkeiten an Hochschulen insbesondere in den genannten Ländern.<sup>251</sup>

#### b) Schüler und Lehrkräfte

Die Schüler der DSIS stammen aus drei Hauptgruppen: Kinder von Diplomaten, von gemischtsprachigen Familien und von Familien entsandter deutscher Experten. Allerdings befinden sich hier auch einheimische Kinder, hauptsächlich im englischen Zweig. Die Gründe dafür sind vielfältig. Zunächst hoffen zahlreiche Eltern in Hongkong auf günstigere Aussichten auf dem Arbeitsmarkt, wenn ihre Kinder gute Englischkenntnisse besitzen. Weiterhin liegt es an den begrenzten Studienmöglichkeiten in Hongkong.<sup>252</sup> Der Abschluss an einer internationalen Schule wird als Erleichterung für die Aufnahme an Hochschulen im Ausland betrachtet. Schließlich gilt die traditionelle chinesische Schule als extrem streng, die Kinder unter einen enormen Leistungsdruck setzt. Daher nimmt in Hongkong die Anzahl von einheimischen Kindern in internationalen Schulen stetig zu.<sup>253</sup>

Nach der Schätzung im Jahre 1998 waren 1142 Schüler an der DSIS eingeschrieben, davon 456 im deutschen und 686 im internationalen Zweig.<sup>254</sup> Insgesamt sind etwa 120 Lehrkräfte an der Schule tätig.<sup>255</sup>

#### c) Schulsystem

Das Schulsystem im deutschen Zweig richtet sich strikt nach den Ausbildungsvorgaben in Deutschland. Grundsätzlich muss ein Kind drei Jahre alt sein, um in den Kindergarten aufgenommen zu werden, während für die Vorschule die Vollendung des fünften Lebensjahres vorgesehen ist. Im Alter von sechs Jahren wird das Kind in die Grundschule einge-

---

<sup>251</sup> Sonderheft der DSIS (2001/02), S. 4.

<sup>252</sup> siehe S. 78.

<sup>253</sup> Yip (2001), S. 122.

<sup>254</sup> Länderkonzeption (1998), S. 6.

<sup>255</sup> Sonderheft der DSIS (2001/02), S. 4.



schult, die vier Jahre umfasst. Darauf folgt die Sekundarstufe, die einschließlich der Oberstufe weitere neun Jahre dauert und mit dem Abitur abgeschlossen wird. Die Lehrpläne der DSIS orientieren sich an denen des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen.

#### d) Ziele und Angebote

Ein besonderer Schwerpunkt der DSIS ist die Sprachförderung. Im deutschen Zweig ist Deutsch die Unterrichtssprache, während es im internationalen Zweig als erste Fremdsprache erlernt wird. Dort wird der Deutschunterricht im zweiten Grundschuljahr eingesetzt und bis in die Sekundarstufe mit vier bis fünf Wochenstunden unterrichtet. In der Oberstufe ist Deutsch Wahlfach.<sup>256</sup> Neben Deutsch legt man durch die spezifische Situation der Stadt großen Wert auf Englisch:

„Unsere Schüler sollten so gut Englisch lernen, dass sie sich in Hongkong zurechtfinden und bei längerer Verweildauer echte Zweisprachigkeit erreichen können“ (Sonderheft der DSIS 2001/02, S. 4).

Englisch wird sowohl im deutschen als auch im englischen Zweig bereits ab dem Eintritt in den Kindergarten unterrichtet, wobei vor der Grundschule wenig Lese- und Schreibübungen durchgeführt werden, sondern es handelt sich eher um die Herausbildung von Hör- und Sprechfertigkeiten.

Neben dem regulären Unterricht bietet die DSIS auch außerschulische Freizeitaktivitäten in Form von Nachmittagskursen an, unter anderem Sprachen. Beispielsweise wird Förderunterricht für Deutsch veranstaltet, in dem die Sprachkenntnisse der Schüler verbessert werden. Seit dem Jahr 2000 wird auch ab der vierten Klasse Chinesischunterricht angeboten, der zweimal pro Woche jeweils 40 Minuten dauert. Zu bemerken ist, dass außer Deutsch- und Chinesischsprachkursen alle anderen Angebote überwiegend in der englischen Sprache gehalten werden. Diese Tatsache bestätigt erneut, welch großes Gewicht die DSIS Englisch beimisst.

---

<sup>256</sup> Länderkonzeption (1998), S. 6.

## Zusammenfassung

Hongkong ist infolge seiner historischen Entwicklung durch sein englisch-chinesisches Umfeld zu charakterisieren. Die Bildungs- und Sprachenpolitik in der Kolonialzeit zielte im Hinblick auf Kolonial- und Handelsinteressen in erster Linie darauf ab, die englische Sprache im Bildungs-, Rechts- und Verfassungssystem einzusetzen und deren Stellung zu festigen. Die chinesische Sprache galt in der Kolonialzeit zwar aufgrund der klaren Mehrzahl von Muttersprachlern (98%) neben dem Englischen als offizielle Sprache, dennoch spielte sie sowohl in den Politikorganen als auch im Bildungsbereich kaum eine Rolle. Der Erwerb guter Englischkenntnisse war die Grundlage für einen sozialen Aufstieg und die Einnahme einer Elitestellung innerhalb der Hongkonger Gesellschaft. Diese Zusammenhänge sind infolge der 156 Jahre Kolonialgeschichte so tief verwurzelt, dass sich nach der Übergabe 1997 an China starker Widerstand regte gegen die Bildungsreform, in der Chinesisch als Unterrichtssprache gefordert wurde. Dennoch kann man seit 1997 eine Trendwende mit einer Aufwertung der chinesischen Sprache beobachten. Mandarin, das Standardchinesische, gewinnt zunehmend an Bedeutung.

Die komplizierte Sprachsituation führt dazu, dass für Fremdsprachen wenig Freiraum bleibt. In Hongkong ist Deutsch keine bedeutende Sprache. Aufgrund der intensivierten wirtschaftlichen Beziehungen zwischen Deutschland und Hongkong ließe sich annehmen, dass Deutsch im Handelsbereich eine Rolle spielen könnte. Doch auch dort ist Englisch die Konzernsprache, selbst bei deutschen Firmen.

Die sozialen Daten der interviewten Familien verdeutlichen, dass es sich um eine homogene Zielgruppe handelt, die ein hohes Bildungsniveau und einen gehobenen Sozialstatus aufweist.

Im Gegensatz zur großen Homogenität der Sozial- und Bildungsschicht der Befragten zeichnet sich bezüglich ihrer nationalen Herkunft kein einheitliches Bild ab. Die Familien sind in zwei Hauptgruppen geteilt: Etwa die Hälfte sind Hongkong-Familien, die bisher ausschließlich als Familien in Hongkong gelebt haben. Die andere Hälfte gehört zu den sogenannten Einwanderer-Familien, die zuvor in Deutschland oder China lebten und aus beruflichen Gründen nach Hongkong umzogen.

Weitere Fragestellungen aus dem sozialen Sektor ergeben sich aus der Tatsache, dass die Mehrheit der Familien ein philippinisches Hausmädchen beschäftigt. Aufgrund seines intensiven Kontaktes zu den Kindern dürfte es einen Einfluss auf deren Sprachentwicklung ausüben. Ebenfalls wird der Frage nach der Vertretung der Sprache durch die Mutter oder den Vater ein Platz eingeräumt.

Die hier untersuchten deutsch-chinesischen Kinder stammen aus einer breiten Altersgruppe, wodurch auch die allgemeinen Sprachentwicklungstendenzen beobachtet werden können. Die Mehrheit von ihnen besucht die deutsche Schule in Hongkong. Die Entscheidung für die Schulwahl hängt unmittelbar mit dem künftigen Wohn- oder Studienort der Kinder zusammen. Hier zeigt sich deutlich die pragmatische Bedeutung der Sprache als notwendiges Kommunikationsmittel.

Die oben genannten Problematiken werden in den folgenden Kapiteln bearbeitet.

## 2.2 Psychologischer Aspekt

Dieses Kapitel befasst sich mit dem psychologischen Aspekt des Bilingualismus. Im Mittelpunkt stehen die Einstellungen zur Zweisprachigkeit. Zunächst wird die elterliche Wertschätzung der Zweisprachigkeit dargestellt. Darauffolgend werden ihre positiven und/oder negativen Urteile und ihre Bedenken gegenüber der Erlernung von zwei Sprachen behandelt. Die Meinungen der Großeltern und der Freunde der Eltern werden auch berücksichtigt, da sie Einfluss auf die der Eltern ausüben könnten. Abschließend werden die Einstellungen des Kindes zu seinem eigenen Bilingualismus beleuchtet.

### 2.2.1 Einstellungen der Eltern, Großeltern und Freunde zur Zweisprachigkeit

Nach Kielhöfer und Jonekeit (1983) spielen die Einstellungen der Eltern, der engen Bezugspersonen und des Kindes zur Zweisprachigkeit für das Gelingen oder Misslingen des

bilingualen Spracherwerbs eine beachtliche Rolle. Diese Aussage ist darin zu begründen, dass die Verhaltensweisen einer Person gegenüber einer Sprache größtenteils von der Wertschätzung derselben abhängen.<sup>257</sup> Die persönlichen Einstellungen des Kindes, besonders des jungen Kindes, werden meist durch die Beurteilung der Eltern und anderer Bezugspersonen geprägt, da es die Sprache nach dem Vorbild der Mitmenschen in seinem näheren Kreis beurteilt.<sup>258</sup>

Kielhöfer und Jonekeit bewerten soziolinguistische Motive als den wichtigsten mitbedingenden Faktor für die Einstellungen zur Zweisprachigkeit. Soziolinguistische Erwägungen erfassen insbesondere das im letzten Kapitel behandelte Sprachprestige. In der Regel steht das soziale Ansehen einer Sprache mit der ökonomischen und politischen Bedeutung dieser Sprache im engen Bezug. Sprachen, die diesbezüglich einen hohen Wert repräsentieren, haben eine hohe Sozialstellung, und deren Erwerb wird angestrebt.<sup>259</sup>

Grosjean (1982) schließt sich dieser Ausgangsposition an, dass vorwiegend bedeutende, höher angesehene Sprachen gelernt werden. Wird dagegen eine der beteiligten Sprachen in der sozialen Umgebung abgewertet, führt dies häufig zu einer negativen Einstellung zur Erlernung und im Extremfall zur Verweigerung dieser Sprache durch das Kind.<sup>260</sup>

#### 2.2.1.1 Einstellungen der Eltern zur Zweisprachigkeit

Es herrscht bei den befragten Eltern eine einheitlich positive Einstellung zur Zweisprachigkeit. Alle Familien befürworten die Zweisprachigkeit ihrer Kinder. Zwölf befragte Familien sind sogar nachdrücklich für eine bilinguale Spracherziehung.

Die durchgehend positiven Einstellungen zum Erwerb von Deutsch und Chinesisch sind auf zwei wesentliche Gründe zurückzuführen: Zum einen sind sie durch die Internationalisierung der heutigen Welt bedingt, die durch Mehrsprachigkeit und eine transnationale Kommunikationsnotwendigkeit geprägt ist. Allerdings ist Hongkong durch seine Koloni-

---

<sup>257</sup> Radisoglou (1983), S. 55.

<sup>258</sup> Arnberg (1987), S. 13.

<sup>259</sup> Kielhöfer & Jonekeit (1983), S. 24.

<sup>260</sup> Grosjean (1982), S. 121f.

algeschichte schon lange von Internationalisierung erfasst: In dieser internationalen Handelsstadt und multikulturellen Gesellschaft gehört die Begegnung mit Menschen anderer Völker und Fremdsprachen zum Alltag. Dadurch entstehen Offenheit und eine tolerante Einstellung für Fremdheit. Zahlreiche Eltern in Hongkong erhoffen sich, dass ihre Kinder mehrsprachig aufwachsen. Man kann davon ausgehen, dass die bejahenden Einstellungen der befragten Eltern über Zweisprachigkeit im Allgemeinen durch das mehrsprachige Traditionsfundament Hongkongs zusätzlich unterstützt werden.<sup>261</sup>

Zum anderen werden die positiven Einstellungen vom Prestige der Sprachen unterstützt: Aufgrund der kolonialen Sprachenpolitik und der Dominanz des Englischen wurde lange Zeit Chinesisch in den Hintergrund gedrängt. Jedoch ist Chinesisch durch die klare Mehrheit der chinesischen Bevölkerung unangefochten die Alltagssprache. Außerdem ist Chinesisch neben Englisch Amtssprache in Hongkong. Deutsch wird dort zwar kaum gebraucht und wenig gesprochen, aber es liegt gegenüber der deutschen Sprache auch keine ablehnende beziehungsweise negative Haltung von Seiten der Gesellschaft vor. Weltweit zählen die beiden Sprachen zu den zwei großen Sprachnationen und genießen ein beachtliches Prestige. Im internationalen Raum gehört Deutsch mit etwa 94 Millionen Muttersprachlern zu einer der meist gesprochenen Sprachen der Welt.<sup>262</sup> Neben den etwa 1,3 Milliarden Chinesen, die Chinesisch als Muttersprache vertreten, gewinnt die chinesische Sprache infolge des stetigen wirtschaftlichen Wachstums von China zunehmend an Gewicht.

Alle Eltern bewerten die bilinguale Erziehung positiv. Nachteile werden dagegen nicht erwähnt. Der am häufigsten genannte Vorteil bezieht sich darauf, dass Kinder auf imitativ-intuitive Art natürlich, mühelos, spontan und schnell mit Sprachen vertraut werden, während dieser Vorgang für Erwachsene ein mühsamer Weg ist und einen enormen Zeit- und Arbeitsaufwand bedeutet.

---

<sup>261</sup> In der gesamten Kolonialzeit Hongkongs gab es kaum Konflikte der britischen Kolonialherrschaft mit der Bevölkerung, da Großbritannien eine sehr liberale Kolonialpolitik praktizierte. Das primäre Interesse der Kolonialherren galt den eigenen Wohlstand durch eine liberale Wirtschaftspolitik zu maximieren. Diese politischen Richtlinien kamen auch den einflussreichen chinesischen Handelsleuten zugute.

<sup>262</sup> Dazu zählt der deutschsprachige Raum: Deutschland (etwa 82 Millionen), Österreich (etwa acht Millionen) und die Schweiz (etwa vier Millionen). Genaue Daten siehe „Statistisches Bundesamt Deutschland“: [www.destatis.de](http://www.destatis.de).

Die Begründung dieser weitverbreiteten Ansicht liegt im neurophysiologischen Ansatz, der unter anderem von Penfield (1959), Lenneberg (1967) und Lamendalla (1978) vertreten wird. Die Autoren behaupten, dass die Gehirnreifung mit ihrer Lateralisation der Sprachzentren bis zum Pubertätsalter als abgeschlossen gilt. Lenneberg postuliert dazu die „critical period hypothesis“. Er geht davon aus, dass das menschliche Gehirn mit den anfänglichen umfangreichen Speicherkapazitäten für Sprachelemente nach dem Erreichen der Pubertät, ungefähr mit der Vollendung des zwölften Lebensjahres, allmählich weniger plastisch und aufnahmefähig ist, so dass der Spracherwerb mit fortschreitendem Alter verlangsamt und erschwert wird.<sup>263</sup>

Allerdings stießen die angeführten Thesen auf Kritik. Erfahrungen haben gezeigt, dass man auch im Erwachsenenalter fähig ist, Sprachen gut zu lernen. Grosjean (1982) und Arnberg (1987) berichten, dass lediglich nachgewiesen wurde, dass die optimale Phase für den Erwerb der Phonologie auf muttersprachlichem Niveau eher in der Kindheit liegt und nicht im postpubertären Alter.<sup>264</sup> Felix (1982) unterstützt diese These:

„Die allgemeine Fähigkeit des Menschen, eine zweite Sprache zu erwerben, geht offenbar mit der Pubertät nicht verloren, sondern sie wird bestenfalls dahingehend eingeschränkt, daß die Phonologie zumeist nicht mehr zur vollen Kompetenz hin erlernt werden kann“ (Felix 1982, S. 95f).

Eine bessere Zukunftsperspektive und ein erfolgreicherer Berufsleben durch Mehrsprachigkeit gelten als weitere Vorteile. Hier ist von der pragmatischen Funktion der Sprache die Rede.

Ferner ist der Erwerb von Deutsch und Chinesisch durch die Kinder für die Kommunikation mit den Großeltern und den Verwandten wichtig, da bei der deutsch-chinesischen Sprachkombination selten zu erwarten ist, dass die Bezugspersonen der Familien die zweite Sprache beherrschen.

Vier Familien erwähnen den Stellenwert und die Besonderheiten des Deutschen und Chinesischen. Ihrer Ansicht nach stellen diese schwierige, aber bedeutende Sprachen dar. Deshalb sollte die Gelegenheit, dass die Kinder die beiden Sprachen von klein auf erwer-

---

<sup>263</sup> Fthenakis et al. (1985), S. 122.

<sup>264</sup> Grosjean (1982), S. 193 und Arnberg (1987), S. 81.

ben, hoch geschätzt werden. Dazu bietet die bilinguale Umgebung, die sich durch unterschiedliche Muttersprachen beider Elternteile ergibt, eine ideale Voraussetzung.

Zwei Familien betonen positive Einflüsse durch Zweisprachigkeit auf die Entwicklung der Intelligenz. Angesichts der hohen Komplexität dieser Thematik und der divergenten Ausgangspositionen zu Wirkungen des Bilingualismus auf das intellektuelle Reifen des Kindes, wie es im theoretischen Teil dieser Arbeit ausführlich behandelt wurde, bleibt hier eine weitere Diskussion außer Acht. Mahlstedt (1996) zog aus ihrer Untersuchung den Schluss, dass

„der Einfluß dieses Merkmals auf die [Zweisprachigkeit] offensichtlich gering ist, [...] da die Eltern keinesfalls allein durch die Hoffnung einer Intelligenzförderung ausreichend zur Zweisprachigkeitserziehung motiviert sind. Vertreten die Eltern die Auffassung, daß die Zweisprachigkeit sich negativ auf die Intelligenz auswirke, bestehen meist auch anderweitige Bedenken, die nur in ihrer Komplexität einen Einfluß haben“ (Mahlstedt 1996, S. 127).

Eine andere Familie sieht einen Gewinn der Zweisprachigkeit in der Möglichkeit, andere Fremdsprachen besser erlernen zu können, weil den Kindern die Sprachstruktur durch den Erwerb von zwei Sprachen nähergebracht wird, was wiederum das Fremdsprachenlernen im schulischen Kontext begünstigen soll.

Weitere angegebene Vorteile beziehen sich auf das Herausbilden von Bikulturalismus, von Toleranz in Begegnung mit anderen Völkern durch das Kennenlernen zweier Kulturen.

#### 2.2.1.2 Bedenken der Eltern gegenüber der Zweisprachigkeit

Häufig werden Eltern durch negative Beurteilungen der Zweisprachigkeit in ihrem Vorhaben zur bilingualen Erziehung verunsichert. Die Vorurteile umfassen Schäden durch den Bilingualismus, wie sie im Kapitel „Konsequenzen der Zweisprachigkeit für das bilinguale Individuum“ beschrieben wurden.<sup>265</sup> Dies kann die sprachliche, kognitive und persönliche Entwicklung des Kindes betreffen.

---

<sup>265</sup> siehe S. 54ff.

Acht der befragten Familien äußern Bedenken gegenüber einer verzögerten Sprachentwicklung und können dieses Phänomen bei ihren Kindern feststellen. Allerdings gibt es wiederum Kinder, die trotz der Zweisprachigkeit einen frühen Sprechbeginn zeigen. Deshalb sind drei Familien der Auffassung, dass Sprachverspätung nicht durch Bilingualismus verursacht wird, sondern eher von der Individualität abhängig ist, zum Beispiel der Sprachbegabung des Kindes. Während für das eine Kind der Spracherwerb einwandfrei erfolgt, können bei einem anderen Probleme auftreten. Diese Situation kommt laut Beobachtung der Eltern selbst unter den Geschwistern vor:

Frau D: „我的大女兒是一種語言長大的。她的語言表達能力不太好。我的小女兒三歲前是雙語長大的。她的語言表達能力特別好。一歲半時她看表演時用中文說：‘阿姨跳舞！’大女兒兩歲多才說話。“ (Meine ältere Tochter ist einsprachig aufgewachsen. Ihr Ausdrucksvermögen ist nicht besonders gut. Meine jüngere Tochter ist vor dem dritten Lebensjahr zweisprachig aufgewachsen. Sie ist sehr sprachbegabt. Als sie etwa anderthalb Jahre alt war, hat sie einer Tänzerin zugeschaut und auf Chinesisch gesagt: „Sie tanzt!“ Meine ältere Tochter hat erst mit zwei angefangen zu sprechen.)

(Anhang S. 39)

Drei Familien haben mögliche Nachteile der Zweisprachigkeit erfahren und zweifelten anfänglich an der bilingualen Erziehung. Beispielsweise konnte eine Familie Sprachmischung in den ersten zwei Lebensjahren des Kindes beobachten, die sich jedoch mit der Zeit regulierte und im Alter von vier Jahren ganz verschwand.

Eine weitere Hauptsorge betraf die Sprachunausgewogenheit. Hierbei stimmen die Meinungen der interviewten Eltern grundsätzlich überein, dass die Perfektion in beiden Sprachen in der Realität nur eine Ausnahme darstellt. Sie räumen ein, dass es häufig eine starke und eine schwache Sprache gibt. Die unterlegene Sprache wird mit grammatikalischen Abweichungen gesprochen und ist in Bezug auf die Sprachleistung selten auf dem Niveau von gleichaltrigen Einsprachigen. Jedoch hat keine Familie Zweifel an einer zumindest durchschnittlichen Leistung der starken Sprache durch den Schulbesuch. Sie sind der Meinung, dass die Gefahr, dass keine der beiden Sprachen richtig gesprochen wird, bei ihren Kindern auszuschließen ist.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Bedenken der Eltern hauptsächlich die Sprachverzögerung, kaum Sprachmischung und nicht eine doppelte Halbsprachigkeit betreffen. In der Tat haben Eltern, die ihre Kinder zweisprachig erziehen, häufig die Besorgnis, dass sich diese



sprachlich später entwickeln. Klein (1987) geht auf diese Problematik ein und liefert die Begründung, dass das bilinguale Kind beim gleichzeitigen Erwerb von zwei Sprachen eine doppelte Aufgabe zu erfüllen hat. Es muss zwei Systeme ausbilden und beide Elemente des Inputs auseinander halten. Er äußert sich dazu folgendermaßen:

„Ob der bilinguale [Spracherwerb] länger dauert, ist schwer zu beurteilen, da es erhebliche individuelle Variationen schon beim monolingualen [Spracherwerb] gibt [...]; auf keinen Fall ist der bilinguale [Spracherwerb] jedoch auffällig länger“ (Klein 1987, S. 26f).

Folglich ist die Behauptung nicht angemessen, dass bilingual aufwachsende Kinder grundsätzlich Sprachverzögerung aufweisen. Der Beobachtung der Befragten zufolge brauchen ihre Kinder eine gewisse Zeit, um die jeweilige Sprache der entsprechenden Person zuzuordnen. Diese anfängliche Phase, in der die Sprachentwicklung der Kinder im Vergleich zu Einsprachigen zurückliegt, wird aber später aufgeholt. Sie kann als eine Orientierungsstufe bezeichnet werden. Nach deren Überwindung können sich beide Sprachen durchaus regulär entwickeln.

Wie bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit erläutert wurde, tritt Sprachmischung überwiegend im Kleinkindalter auf, in dem zwei Sprachsysteme noch nicht getrennt werden können. Bei älteren Kindern ist dies ein Sonderfall und kommt vor, wenn eine Mischsprache von Seiten der Eltern vorliegt.<sup>266</sup> Die Problematik der Sprachmischung wird unter dem Gesichtspunkt „Sprachbesonderheiten“ separat behandelt.<sup>267</sup>

Hinsichtlich der Bedenken gegenüber dem Semilingualismus lässt sich feststellen, dass sich beim simultanen Spracherwerb im Normalfall die Mehrheitssprache zur starken Sprache mit hoher Leistung herausbildet. Sie gewinnt mit zunehmendem Alter des Kindes an Bedeutung, da durch Schule und Freunde dem Kind ausreichender Kontakt in der Umgebungssprache angeboten wird. Folglich wird die Gefahr des Semilingualismus in einer bilingualen Familie allgemein auf ein Minimum reduziert.<sup>268</sup>

Zusammenfassend halten sich die Bedenken der befragten Eltern gegenüber der Zweisprachigkeit der Kinder in Grenzen.

---

<sup>266</sup> Arnberg (1987), S. 13.

<sup>267</sup> siehe S. 149ff.

<sup>268</sup> vgl. Kielhöfer & Jonekeit (1983), S. 22.

### 2.2.1.3 Einstellungen der Großeltern zur Zweisprachigkeit

Die Einstellungen der Großeltern zur Bilingualität spielen eine wichtige Rolle, da sie generell neben den Eltern die engen Bezugspersonen der Kinder sind und deren Sprachumgebung repräsentieren.

Bei allen Familien leben die deutschen Großeltern in Deutschland, während die chinesischen Großeltern bei acht Familien in Hongkong und bei sieben in China leben.

Alle Großeltern sowohl auf deutscher als auch auf chinesischer Seite stehen der Zweisprachigkeit positiv gegenüber. Insbesondere betrachten sie die Erlernung ihrer Muttersprache durch die Enkelkinder als Grundlage für die Kommunikation und für den Kontakt mit ihnen. Ferner ist eine Interaktion ohne Sprachbarrieren die Voraussetzung für ein enges Verhältnis zwischen den Enkelkindern und den Großeltern. In drei Familien sind die Großeltern sogar sehr stolz auf die Bilingualität ihrer Enkelkinder. Entsprechend bewundern und unterstützen sie dieses Vorhaben. In drei anderen Fällen befürworten die Großeltern Zweisprachigkeit, haben jedoch eine sehr liberale Sprachhaltung, das heißt, sie begrüßen zwar die Beherrschung ihrer Sprache durch die Enkelkinder, verlangen das jedoch nicht.

### 2.2.1.4 Einstellungen im Freundeskreis der Eltern zur Zweisprachigkeit

Die Einstellungen der Freunde können die der Eltern beeinflussen, da häufig im Bekanntenkreis der Familie über Vor- und Nachteile der Zweisprachigkeit und der bilingualen Erziehung diskutiert wird.

Alle befragten Eltern äußern, dass ihre Freunde die Zweisprachigkeit durchgängig positiv bewerten. Hierbei wird die multikulturelle und offene Gesellschaft Hongkongs erneut betont. Allerdings geht eine Familie auf die allgemeine Erwartung in Hongkong ein, dass in einer Mischehe der ausländische Partner unabhängig von seiner Herkunftssprache Englisch mit den Kindern spricht. Das verdeutlicht nochmals den hohen Stellenwert des Englischen in Hongkong.

## 2.2.2 Einstellungen des Kindes zur Zweisprachigkeit

Nachfolgend wird die Haltung des Kindes zur seiner eigenen Zweisprachigkeit untersucht. Es wird den Fragen nachgegangen, ob die Kinder beide Sprachen gleichermaßen gern sprechen oder ob sie eine Sprache bevorzugen und die andere sogar verweigern. Wie bereits angesprochen, ist für das bilinguale Kleinkind der Zweisprachigkeitserwerb im Gegensatz zu seinen Eltern keine Prestigefrage. Folglich kann die Meinung des Kindes vor der Sozialisation durch Schule nicht durch Stellungnahmen geprägt werden, die den gesellschaftlich-materiellen Wert der Bilingualität betonen.<sup>269</sup> Die Einstellungen eines jüngeren Kindes gegenüber einer Sprache werden daher überwiegend durch die Haltung seiner Eltern beeinflusst.

### 2.2.2.1 Sprachbevorzugung

Die Betrachtung, inwiefern Kinder eine Sprache bevorzugen, gibt Aufschluss über die psychische Situation und linguistische Kompetenz eines Kindes, denn die bevorzugte Sprache ist meistens mit emotionaler Nähe verbunden, und das Kind kann sich in ihr besser ausdrücken. In den Interviews wurde den älteren Kindern diese Frage direkt gestellt, um ihre Einstellungen unmittelbar zu erfahren.

Ausgenommen von zwei Familien, bei denen die Kinder beide Sprachen gleichermaßen gern sprechen, ziehen alle anderen eine Sprache vor. In drei Fällen geben die Kinder Chinesisch den Vorzug, wohingegen in neun Familien Deutsch beziehungsweise Deutsch und Englisch vor Chinesisch rangieren, in einem anderen Fall Englisch favorisiert wird.

Die Ergebnisse zeigen, dass die bestimmte Vorliebe für eine Sprache hauptsächlich mit der linguistischen Dominanz dieser Sprache zusammenhängt.<sup>270</sup> Dies lässt sich dadurch erklären, dass Kinder die Sprache, in der sie sich zu Hause fühlen, für die Interaktion mit Mit-

---

<sup>269</sup> Bogdain (1988), S. 111.

<sup>270</sup> Ebenfalls kann der Einfluss der Peergroup für die Bevorzugung einer Sprache eine Rolle spielen. Dieser gesamte psychologische Faktor wird in dieser Arbeit jedoch ausgeklammert, da eine vernünftige Untersuchung den Rahmen dieser Arbeit sprengt.

menschen vorziehen. Die Eltern und zum Teil die älteren befragten Kinder sagen aus, dass eine Sprache deshalb bevorzugt wird, weil sie besser beherrscht wird:

**Beispiel 1: Familie K**

Herr K: „Die Kinder bevorzugen Deutsch, weil sie das besser beherrschen als Chinesisch.“

Int.: 喜歡說什麼話？中文，德文，還是兩種都喜歡？(Welche Sprache sprichst du gern? Chinesisch, Deutsch oder beides?)

Eddie (10;4): 比較喜歡說德文。(Ich spreche lieber Deutsch.)

Int.: 爲什麼？(Warum?)

Eddie: 因爲我說得比較好。(Weil ich das besser sprechen kann.)

(Anhang 113 & 120)

**Beispiel 2: Familie M**

Frau M: „Die Kinder bevorzugen Deutsch vor Chinesisch, weil sie Chinesisch selten und nicht gut sprechen.“

Int.: Kannst du bitte sagen, welche Sprache du gern sprichst und warum?

Fabienne (7;1): Ich spreche gern Deutsch, weil ich das besser spreche.

Int.: Chinesisch?

Fabienne: Nicht so gern. Ich kann nicht so viel sprechen.

(Anhang S. 136)

Sprachüberlegenheit entsteht nicht zuletzt dadurch, dass beide Sprachen nicht gleichmäßig gebraucht werden, beispielsweise durch die Schulausbildung, in der die Kinder intensiver mit der Schulsprache konfrontiert werden. Diese Problematik wird unter dem Aspekt „Sprachdominanz“ ausführlich bearbeitet.<sup>271</sup>

### 2.2.2.2 Sprachverweigerung

Es kann vorkommen, dass ein bilinguales Kind im Verlauf der Sprachentwicklung den aktiven Gebrauch einer der beiden Sprachen verweigert. In Anlehnung an Kielhöfer und Jonekeit (1983) sowie Aleemi (1991) können die mitbedingenden Faktoren für eine Sprachverweigerung emotionaler, sozialer und linguistischer Natur sein.

Emotionale Faktoren können eine gestörte affektive Bindung des Kindes zu einem Elternteil sein, was eine Ablehnung von dessen Sprache zur Folge haben kann. Aleemi fügt hin-

---

<sup>271</sup> siehe S. 147ff.

zu, dass eine negative Einstellung der Umgebung und elterliche Unsicherheit sich negativ auf das Kind auswirken, indem es dies erkennt und übernimmt. Demzufolge verweigert es schließlich diese Sprache.<sup>272</sup>

Soziale Auslöser, die zur Sprachverleugnung führen, sind zunächst das bereits angesprochene niedrige Sozialprestige einer Sprache. Einen weiteren Grund sehen Kielhöfer und Jonekeit im so genannten sozialen Konformismus in einer monolingualen Umgebung, in der Einsprachigkeit als Norm vorgegeben ist, so dass sich zweisprachige Kinder „andersartig“ fühlen und deshalb ihre „andere“ Sprache ablehnen.<sup>273</sup>

Erfahrungsgemäß ist eine tiefe psychologische und emotionale Störung als Grund für eine Sprachverweigerung bei bilingualen Kindern ein seltener Fall. Die häufigste Ursache für die bewusste Ablehnung einer Sprache ist linguistischer Art. Kielhöfer und Jonekeit gehen diesbezüglich von einer kritischen Schwelle in der Sprachbeherrschung aus, deren Unterschreitung eine große Sprachnot für das Kind in dieser Sprache bedeutet. Die schwache Ausprägung der Sprache ist auf Faktoren wie seltene Übung und fehlende Motivation zurückzuführen.<sup>274</sup> Aus diesem Grund ist bei dieser Art von Sprachvermeidung eine Verbesserung der Sprachkompetenz durch eine gezielte und intensive Förderung am sinnvollsten.<sup>275</sup>

Wenn eine starke Abneigung gegen die Sprache bereits vorhanden ist, ist es nicht ratsam, weiterhin das Sprachmuster gegenüber dem Kind beizubehalten, da dies auf lange Sicht das Eltern-Kind-Verhältnis beeinträchtigen kann. In einer derartigen Situation ist es angemessener, das Ziel der Spracherziehung zu ändern. In diesem Fall müssen die Eltern eine perzeptive Zweisprachigkeit des Kindes hinnehmen, das heißt, dass es eine Sprache zwar versteht, allerdings in einer anderen Sprache antwortet. Diese Regel erweist sich als praktikabler Kompromiss mit dem Nutzen, dass ein aktiver Gebrauch der Sprache zu einem späteren Zeitpunkt ermöglicht wird, da die passiven Kenntnisse vorhanden sind.<sup>276</sup>

---

<sup>272</sup> Aleemi (1991), S. 49.

<sup>273</sup> Kielhöfer & Jonekeit (1983), S. 63.

<sup>274</sup> ebd.

<sup>275</sup> Bogdain (1988), S. 121.

<sup>276</sup> Harding & Riley (1986), S. 137.

Unter den Befragten wird die Sprachverweigerung in neun Fällen nicht festgestellt. In sechs Familien können die Eltern dieses Phänomen beobachten.

Ursachen für die Sprachablehnung liegen durchgängig in mangelhaften Kenntnissen in der schwachen Sprache aufgrund der fehlenden Sprachumgebung. Psycho-emotionale und soziale Faktoren, wie negative Einstellungen der Eltern, niedriges Sprachprestige oder gestörte Beziehung spielen hierbei keine Rolle. Vom sozialen Konformismus ist die befragte Zielgruppe auch nicht betroffen, denn der Gebrauch einer Fremdsprache ist in der multikulturellen Gesellschaft Hongkongs weitverbreitet und wird akzeptiert.

In sechs Familien sind konkrete Beispiele der Sprachverweigerung festzustellen. In zwei Familien hat der chinesische Elternteil Chinesisch in der Interaktion mit den Kindern nicht eingesetzt, so dass die Kinder es sehr mangelhaft beherrschen. In drei weiteren Familien wurde den Kindern Chinesisch zwar von klein auf vermittelt, jedoch nicht konsequent und intensiv. Dadurch setzt sich Deutsch allmählich durch, wohingegen der Entwicklungsstand im Chinesischen vergleichsweise zurückfällt und die Sprache nicht aktiv gebraucht wird. Im letzten Fall werden Chinesisch und Deutsch seit der Einschulung in eine englische Schule vernachlässigt, weil die englische Umgebung weitaus dominanter ist.

Durch diese Fallbeispiele lässt sich veranschaulichen, dass die Verweigerung einer Sprache insbesondere dann auftritt, wenn eine Sprache in linguistischer Hinsicht viel besser als die andere beherrscht wird. Außerdem wird deutlich, dass bei den ersten fünf Fällen die Inkonsistenz im Sprachverhalten der Eltern für die schwache Ausprägung einer Sprache und damit für die Ablehnung dieser Sprache mitverantwortlich ist. Somit stehen die Sprach-erziehung durch die Eltern und ihr Vorbild mit der Haltung der Kinder gegenüber der Zweisprachigkeit in engster Relation. Der letzte Fall impliziert, in welchem Umfang Einschulung Einfluss auf die weitere Entwicklung der kindlichen Spracheinstellung ausübt.

Es stellt sich heraus, dass die Vermittlung einer positiven Einstellung der Eltern zur Zweisprachigkeit und damit eine enge emotionale Bindung zu beiden Sprachen die Haltung des Kindes zu seiner Zweisprachigkeit beeinflussen. Beispielsweise betonen beide Elternteile der einen Familie häufig durch ermunternde Äußerungen im Gespräch mit ihren Kindern den Wert und die Wichtigkeit der Zweisprachigkeit, so dass die Kinder eine außerordent-

lich starke gefühlsmäßige Beziehung zu ihrer Bilingualität entwickelt haben und unabhängig vom Sprachvermögen und Schuleintritt motiviert sind, beide Sprachen, besonders die schwache Sprache, aktiv zu sprechen:

Frau N: „我到德國學校接兩個小孩子時，他們也都和我講中文。有的小朋友學他們講中文：‘輕衝輕衝’。他們就會說：‘你們不會講中文吧，但是我會講。’他們對會說中文感到很自豪。“ (Wenn ich die beiden Kinder von der deutschen Schule abhole, sprechen sie auch Chinesisch mit mir. Manche Kinder ahmen ihr Chinesisch nach: „qingchongqingchong“ [eine Art Nachahmung der chinesischen Aussprache]. Dann sagen sie: „Ihr könnt nicht Chinesisch sprechen, aber ich kann es.“ Sie sind sehr stolz darauf, Chinesisch zu sprechen.)

(Anhang S. 148)

## Zusammenfassung

Als Ergebnis der Untersuchung ist festzuhalten, dass die Wertschätzung der Eltern, der Großeltern und des engsten Freundeskreises der interviewten Familien gegenüber dem bilingualen Spracherwerb der Kinder ausschließlich positiv ist. Diese anerkennende und unterstützende Haltung gegenüber der Zweisprachigkeit muss als günstige Grundlage für die bilinguale Entwicklung der Kinder bewertet werden.

Zum einen wirkt sich die multilinguale Umgebung Hongkongs fördernd auf die Meinung zur Mehrsprachigkeit aus. Zum anderen ist dieser Umstand auf den insgesamt bedeutenden Stellenwert beider beteiligten Sprachen – Deutsch und Chinesisch – zurückzuführen. Bedenken gegenüber der Zweisprachigkeit sind kaum nennenswert. Allenfalls wird in einigen Fällen von einer zeitlichen Verzögerung hinsichtlich der Sprachentwicklung berichtet, die jedoch nicht als generelles Hindernis für den Spracherwerb beider Sprachen insgesamt bezeichnet wird.

Hinsichtlich der Einstellungen des Kindes zu seiner eigenen Zweisprachigkeit zeigt sich, dass beinahe alle Kinder ihre starke Sprache bevorzugen. Die Sprachdominanz wird im Kontext der linguistischen Besonderheiten der Bilingualen eingehend untersucht.<sup>277</sup>

---

<sup>277</sup> siehe S. 147ff.

Schließlich zeigen die Untersuchungsergebnisse aus dem psychologischen Bereich, dass gelegentlich Sprachverweigerung auftritt. Insgesamt wird sie hauptsächlich durch ein niedriges Kompetenzniveau in der weniger ausgeprägten Sprache ausgelöst, das durch die elterliche Spracherziehung und die Einschulung bedingt ist. Emotional-psychologische Ursachen, wie gestörte Beziehung zu den Eltern oder Vermeidung des Andersseins, sind bei den befragten Kindern nicht festzustellen.<sup>278</sup>

Durch die Konfrontation mit den psychologischen Aspekten wird ein Einblick in die mentale Ebene gewonnen. Die Thematik, inwiefern diese Ebene Auswirkungen auf die bilinguale Spracherziehung der Eltern und die Sprachkompetenz der Kinder haben kann, wird in separaten Fragen behandelt und in den nächsten Kapiteln dargelegt, die sich den beiden Gesichtspunkte widmen.

## 2.3 Pädagogischer Aspekt

Im Rahmen des pädagogischen Aspektes wird die bilinguale Erziehung in der Familie untersucht. Dabei stehen die Methoden der Zweisprachigkeitserziehung, der Sprachgebrauch der Familienmitglieder und die Förderung der Zweisprachigkeit durch die Eltern im Mittelpunkt. Dadurch wird Einsicht in die praktische Umsetzung der Spracherziehung der befragten Familien gewonnen. Die Ergebnisse dienen als Grundlage für Empfehlungen im abschließenden Teil der Arbeit.

### 2.3.1 Methoden der bilingualen Erziehung in der Familie

Wie bereits erwähnt, nimmt die Anzahl gemischtsprachiger Familien durch die gesellschaftliche und wirtschaftliche Interdependenz stetig zu. Damit sehen sich immer mehr Eltern aus interethnischen Ehen mit den Problemen und Chancen einer bilingualen Erziehung ihrer Kinder konfrontiert. Sie stehen vor der Entscheidung zur Ein- oder Zweisprachigkeitserziehung ihrer Kinder. Dabei müssen sie sich mit einer Reihe von Fragen ausein-

---

<sup>278</sup> Allerdings ist dies durch das Interview allein nicht auszuschließen. Dafür wäre eine Langzeitbeobachtung notwendig.



ander setzen. In erster Linie handelt es sich um die konkrete Vorgehensweise einer zweisprachigen Erziehung und Richtlinien für die Sprachkompetenz der Kinder.<sup>279</sup>

Wenn der Entschluss zur Zweisprachigkeitserziehung gefasst ist, ist man bei der Frage angelangt, worin die Unterschiede zwischen einer erfolgreichen und einer erfolglosen bilingualen Erziehung liegen. Im Hinblick darauf spielt eine geeignete Spracherziehungsmethode eine zentrale Rolle. Dabei bildet ein konsequentes Ordnungsprinzip eine wichtige methodische Grundlage. Die funktionale Sprachtrennung scheint die beste Voraussetzung dafür zu liefern. Diese sieht vor, dass jede Sprache bestimmten Funktionen zugeordnet ist, zum Beispiel Personen, Situationen oder Gesprächsthemen, und dass die Sprachen nicht willkürlich eingesetzt und gewechselt werden sollen. Die häufigsten Sprachverteilungsmöglichkeiten sind „Familiensprache – Umgebungssprache“ und personengebunden „Muttersprache – Vatersprache“. Andere Trennungsvariationen sind zum Beispiel „Schulsprache – Familiensprache“ und „Spielsprache – Familiensprache“.<sup>280</sup>

In Anbetracht der Individualität jeder einzelnen bilingualen Familie kann keine allgemein gültige Einteilungsweise zur Sprachverwendung aufgestellt werden. Die gegenwärtige Lage und künftige Planung der Familien sowie die Persönlichkeit der Kinder können dabei als Kriterien für die Entscheidung einer entsprechenden Sprachtrennung dienen, wenn eine gezielte Spracherziehung verfolgt werden soll.<sup>281</sup>

Im folgenden werden zwei bilinguale Erziehungsprinzipien dargestellt, wobei das Augenmerk auf die Methode „eine Person – eine Sprache“ gelegt wird, da diese Strategie in der Praxis häufig anzutreffen ist und meistens zum Erfolg führt.<sup>282</sup> Dabei geht es um den simultanen Bilingualismus des Kindes, dessen zweisprachige Erziehung sich vom Grundmuster „eine Person vertritt eine Sprache“ leiten lässt.

---

<sup>279</sup> Aleemi (1991), S. 47f.

<sup>280</sup> Kielhöfer & Jonekeit (1983), S. 20.

<sup>281</sup> Saunders (1982), S. 42.

<sup>282</sup> siehe S. 44ff.

### 2.3.1.1 Nichtumgebungssprache als Familiensprache

In einer monolingualen Umgebung stellt sich die Assimilierung der Minoritätssprache durch die Majoritätssprache leicht ein. Wenn Eltern die Minderheitssprache als vollwertiges Kommunikationsmittel einsetzen, zum Beispiel als Familiensprache, ist dies ein großer Vorteil für die Kinder. Denn in diesem Fall ergibt sich unweigerlich ein größerer Input der Minoritätssprache, als wenn nur ein Elternteil Kontaktmöglichkeit zur dieser Sprache bietet. Somit werden der eindeutige Kontrast im Gebrauch und Nutzen zwischen den beiden Sprachen und die Gefahr der Sprachverweigerung relativiert. Erfahrungsgemäß wird der Familiensprache bis zur Einschulung der Kinder eine wichtige Rolle eingeräumt. Wenn die Nichtumgebungssprache nach dem Schuleintritt weiterhin als Familiensprache verwendet wird, ist sie in ihrem Stellenwert und Gebrauch zu der Umgebungssprache relativ ausgeglichen. Die Anwendung dieser Methode ist daher sehr sinnvoll. Allerdings setzt sie voraus, dass der Elternteil der Mehrheitssprache über ein sehr hohes Kompetenzniveau in der Minoritätssprache verfügt.<sup>283</sup>

### 2.3.1.2 Eine Person – eine Sprache

Die Spracherziehungsmethode „eine Person – eine Sprache“ wurde bereits im theoretischen Teil in ihren Grundelementen erläutert. Diese bekannteste und am meisten praktizierte bilinguale Erziehungsmethode geht auf den französischen Linguisten Ronjat (1913) zurück, der sie in seiner deutsch-französischen Familie erfolgreich anwandte und erstmalig detailliert beschrieb.<sup>284</sup> Dieses Prinzip besagt, dass in einer bilingualen Familie jeder Elternteil seine Muttersprache mit dem Kind spricht, so dass jede Sprache ausschließlich von jeweils einem Elternteil verkörpert wird, ohne die festgelegten sprachlichen Rollen zu vertauschen.

Das disziplinierte Einhalten des Prinzips „eine Person – eine Sprache“ findet nahezu ausnahmslos in allen Studien zur simultanen Zweisprachigkeit der bilingualen Familie ihre Anwendung und stellt sich dabei als die entscheidende methodische Grundlage für den

---

<sup>283</sup> Arnberg (1987), S. 32 & 90.

<sup>284</sup> McLaughlin (1978), S. 74.

Erfolg heraus. Es bestehen viele Gründe, die für die Anwendung dieser Strategie sprechen. Die Vorzüge lassen sich in Anlehnung an Arnberg (1987) und Mahlstedt (1996) wie folgt knapp zusammenfassen:<sup>285</sup>

- Da jede Sprache klar an eine bestimmte Person gebunden ist, wird das Kind unterstützt, die Sprachen voneinander zu trennen und ihre Vermischung zu vermeiden oder gering zu halten.
- Der Erwerb beider Sprachen erfolgt mühelos und natürlich in familiärer Umgebung durch das sprachliche Vorbild des jeweiligen Elternteils ohne Einsatz von speziellen Übungstechniken und Fremdsprachenunterricht.
- Die Methode „eine Person – eine Sprache“ bringt nicht nur für das Kind, sondern auch für die Eltern Vorteile, denn jeder Elternteil kann seine Muttersprache für die Interaktion mit dem Kind verwenden, wodurch mehr Geborgenheit und Spontaneität vermittelt werden können. Auf diese Weise können eine emotionale Beziehung und eine affektive Bindung ohne sprachliche Hindernisse zum Kind hergestellt werden.

Hinsichtlich der Methode „eine Person – eine Sprache“ ist bedeutend, dass der Elternteil der Minoritätssprache in höchstem Maße konsequent bei seinem Sprachmuster bleibt. Besonders wenn er die einzige Person ist, die den ständigen Kontakt des Kindes mit dieser Sprache bietet. Andernfalls könnte es sich auf die Motivation des Kindes bei der aktiven Anwendung dieser Sprache negativ auswirken, was dazu führt, dass das Kind im Laufe der Zeit eher in seiner dominierenden Sprache reagiert. Zeigt der Elternteil Konsistenz im Gebrauch dieser Sprache gegenüber dem Kind, so kann diese zumindest im passiven Sinne erhalten bleiben.<sup>286</sup>

Im Alltag ist das konsequente Prinzip „eine Person – eine Sprache“ schwer einzuhalten. Es gibt Situationen, in denen Abweichungen dieser funktionalen Sprachtrennung auftreten.<sup>287</sup> Es darf nicht übersehen werden, dass das Bedürfnis für die familiäre Kommunikation stärker ist als die Vorschrift, strikt bei der Sprachrolle zu bleiben.

Unter den 15 befragten Familien kommt der Einsatz der Methode „Nichtumgebungsprache als Familiensprache“ zur Etablierung der Zweisprachigkeit nicht vor. Die Strategie „eine Person – eine Sprache“ dagegen ist allen bekannt und findet breite Anerkennung. Einige Eltern haben sich mit der Fachliteratur beschäftigt. Die gängigeren Wege zur

---

<sup>285</sup> Arnberg (1987), S. 87 und Mahlstedt (1996), S. 60.

<sup>286</sup> Arnberg (1987), S. 87.

<sup>287</sup> Eine Darstellung konkreter Ausnahmesituationen, in denen die Strategie „eine Person – eine Sprache“ teilweise außer Kraft gesetzt wird, findet sich bei Saunders (1982), S. 75ff und Kielhöfer & Jonekeit (1983), S. 28ff.

Kenntnisnahme dieser Methode sind einerseits Beobachtung und Empfehlung anderer interethnischer Familien. Tatsache ist, dass bilinguale Familien zahlreiche Kontakte zu anderen gemischtsprachigen Familien knüpfen. Dabei werden häufig Informationen und Erfahrungen über die Zweisprachigkeitserziehung ausgetauscht. Andererseits liegt der Grund in der Intuition der Eltern, da die Trennung nach der Person und deren Muttersprache für sie als die natürlichste Methode erscheint.

Insgesamt haben neun Familien die bilinguale Erziehung unter der Anwendung der Methode „eine Person – eine Sprache“ seit der Geburt der Kinder praktiziert. Ihrer Meinung nach bauen die Kinder für jede Sprache eine systematische Ordnung auf und gewöhnen sich im Laufe der Zeit an die Sprachrollen. Infolge dieser Vorgehensweise handelt es sich hierbei gleichzeitig um die Form des simultanen Zweisprachigkeitserwerbs, das heißt, dass die Kinder von Anfang an durch die unterschiedliche sprachliche Herkunft ihrer Eltern in familiärer Umgebung mit Deutsch und Chinesisch konfrontiert sind.

Allerdings bestehen Unterschiede in den Familien in Bezug auf den Gebrauch der dritten Sprache – Englisch. Es gibt zwei Familien, in denen den Kindern nur Deutsch und Chinesisch ohne Englisch nähergebracht werden, da die Elternsprachen Chinesisch oder Deutsch sind. In den anderen sieben Familien dagegen sind die Kinder neben der Vermittlung des Deutschen und Chinesischen durch die Anwendung des Englischen als Elternsprache mit der englischen Sprache konfrontiert.

In den restlichen sechs Familien erfolgt bei der Umsetzung des Prinzips „eine Person – eine Sprache“ eine zeitweilige Unterbrechung oder gar der Wegfall der Zweitsprache, so dass der bilinguale Spracherwerbsprozess nicht als simultan bezeichnet werden kann. Dabei setzt ein Elternteil entweder die Sprache des Partners oder das Englische bei der Interaktion mit den Kindern ein. Die zweisprachige Erziehung variiert nach Zeitpunkten, Geschwistern, Ortswechsel und Entscheidung der Eltern.

Im ersten Fall sind die beiden Töchter seit ihrer Geburt mit Deutsch und Englisch konfrontiert. Die Elternsprache war Englisch. Dies führte dazu, dass der chinesische Vater aus Bequemlichkeit in seiner Interaktion mit den Kindern auch in die englische Sprache gerutscht ist und keine Konsistenz in der Vermittlung des Chinesischen zeigte.

Im zweiten Fall ist die ältere Tochter einsprachig deutsch aufgewachsen, da die Familie damals in Deutschland war und die chinesische Mutter sich der Umgebungssprache anpasste. Als das Kind zwei Jahre alt wurde, zog die Familie aus Deutschland nach Hongkong. Aufgrund der chinesischen Umgebung in Hongkong entschied sich die Mutter, die jüngere Tochter deutsch-chinesisch zu erziehen, wohingegen sie weiterhin Deutsch mit der älteren Tochter sprach, weil die Sprachwahl bereits zur Gewohnheit wurde. Die deutsch-chinesische Spracherziehung der jüngeren Tochter dauerte lediglich bis zum dritten Lebensjahr, weil sie ab diesem Zeitpunkt in einen englischen Kindergarten ging und seitdem Chinesisch nicht mehr aktiv gebraucht. Die Mutter hat die Vermittlung des Chinesischen nicht weiterhin beibehalten, zumal die ältere Tochter es nicht verstehen konnte, so dass sie seitdem mit beiden Töchtern einheitlich Deutsch spricht.

Im dritten Fall haben beide Elternteile bis Ende des zweiten Lebensjahres des älteren Sohnes in der Interaktion mit ihm nur Englisch gesprochen, damit einerseits der Informationsstand der Familie auf der gleichen Ebene sein konnte, andererseits weil sie über eine mögliche Sprachmischung besorgt waren und meinten, dass das Kind sich auf eine Sprache konzentrieren sollte. Englisch wurde gewählt, weil es die Elternsprache war. Ab dem dritten Lebensjahr wurde der ältere Sohn mit Chinesisch und Englisch konfrontiert, denn die chinesische Mutter hielt es für sinnvoll, im chinesischen Umfeld Hongkong Chinesisch sprechen zu können. Ab seinem sechsten Lebensjahr wurde Deutsch miteinbezogen, da die Eltern keinerlei Sprachmischung feststellen konnten. Chinesisch und Englisch blieben weiterhin in Verwendung. Nach dieser Erkenntnis wurde der jüngere Sohn von Anfang an hauptsächlich deutsch-englisch, zum Teil chinesisch erzogen. Er war eher in einer deutschen und englischen Umgebung als chinesischen, da die chinesische Mutter aufgrund ihrer Berufstätigkeit oft nicht zu Hause war und dafür ein philippinisches Kindermädchen anstellte. Außerdem wurde Englisch als Familiensprache gesprochen. Das deutsche Umfeld ergab sich durch die Kommunikation zwischen dem deutschen Vater und seinen Kindern.

Im vierten Fall handelt es sich um eine Anpassung der deutschen Mutter an die Umgebungssprache des Chinesischen. Der ältere Sohn wurde bis zur Aufnahme in den Kindergarten deutsch-chinesisch erzogen. Danach ist er überwiegend chinesisch aufgewachsen, da die Eltern beschlossen haben, den Schwerpunkt auf eine Sprache, am sinnvollsten auf die Mehrheitssprache des Landes, zu legen, damit eine Perfektionierung in dieser Sprache

erzielt werden konnte. Der jüngere Sohn ist seit der Geburt nur mit Chinesisch konfrontiert, zumal der chinesische Großvater zu der Familie gezogen ist. Ab diesem Zeitpunkt sprach die deutsche Mutter nur Chinesisch mit den Kindern, damit alle Familienmitglieder dieselbe Sprache verwenden konnten. Deutsch findet seitdem kaum Gebrauch und stellt eine Art Feriensprache für den Deutschlandaufenthalt dar.

Im fünften Fall ist der ältere Sohn von Anfang an deutsch-chinesisch aufgewachsen. Da sich bei ihm eine Sprachverzögerung zeigte, wuchs sein jüngerer Bruder bis zum Sprechbeginn nur deutsch einsprachig auf. Chinesisch wurde als die zweite Sprache sukzessiv eingeführt.

Im letzten Fall waren die beiden Kinder überwiegend mit dem Deutschen und Englischen konfrontiert, da der chinesische Vater hauptsächlich Englisch sprach und nur dann ins Chinesische wechselte, wenn er mit den Kindern allein war. Auch in diesem Fall ist Englisch die Elternsprache.

In Anbetracht der Beschreibung der bilingualen Erziehungsmethode der Familien ist sichtbar, dass nicht alle Kinder, die in einer zweisprachigen Familie heranwachsen, automatisch bilingual aufgezogen werden.<sup>288</sup> In manchen Familien wird nur eine der beiden beteiligten Sprachen gepflegt. In vielen Fällen fließt die dritte Sprache – Englisch – mitein, so dass einige Kinder deutsch-englisch oder dreisprachig aufwachsen, besonders wenn Englisch als Familiensprache verwendet wird oder wenn beide Elternteile aus beruflichen Gründen oft abwesend sind und dafür ein philippinisches Kindermädchen angestellt haben, das sich intensiv mit den Kindern beschäftigt. Wenn Englisch lediglich als Elternsprache zum Einsatz kommt, handelt es sich eher um Sprachperzeption der Kinder ohne aktive Anwendung.

Hauptgründe für die Inkonsequenz des Einsatzes einer Sprache liegen zum einen in der Anpassung an die Umgebungssprache, zum anderen im breiten Gebrauch des Englischen aufgrund der Sprachbesonderheit in Hongkong. Englisch wird in einigen Fällen als Eltern- oder Familiensprache verwendet, so dass ein Elternteil sich aus Nachlässigkeit in der Interaktion mit den Kindern auch des Englischen bedient.

---

<sup>288</sup> vgl. Taeschner (1983), S. 192.

### 2.3.2 Sprachgebrauch

Durch die Etablierung einer bilingualen Familie und Durchführung der Spracherziehung ergibt sich eine breite Anzahl möglicher Varianten für den Sprachgebrauch der Familienangehörigen. Dies gilt für die Interaktion der Eltern untereinander und mit den Kindern, der Kinder mit dem jeweiligen Elternteil, unter den Geschwistern sowie mit den Großeltern. Wenn in einer Familie eine festgelegte funktionale Trennung vorliegt, richtet sich die Sprachanwendung in der Regel nach deren Vorschrift. In diesem Sinne dient die Frage nach dem Sprachgebrauch der Überprüfung, ob eine konsequente Sprachverhaltensweise der jeweiligen Familienmitglieder vorliegt.

#### 2.3.2.1 Gegenseitige Sprachkenntnisse der Eltern

Ein günstiges familiäres Umfeld für das bilinguale Heranwachsen des Kindes ist, wenn jeder Elternteil sich an seine Muttersprache hält, gleichzeitig die Sprache seines Partners genügend beherrscht oder zumindest versteht. Die Vorteile liegen zum einen darin, dass eine gegenseitige Kenntnis der Sprache des anderen die Kommunikation in der Familie erleichtern wird, da jeder Elternteil die Unterhaltungen des Kindes und anderer Partner verfolgen kann. Das bedeutet, dass kein Familienmitglied von der Interaktion ausgeschlossen ist. Zum anderen ergeben sich mehrere Varianten der Sprachwahl innerhalb der Familie. So können die Eltern die Minoritätssprache für die Eltern- oder Familiensprache verwenden.<sup>289</sup>

Allerdings trifft die Erfüllung dieser Forderung in der Praxis nur in wenigen Fällen zu. Generell besitzt der Elternteil der Minoritätssprache aufgrund der kommunikativen Notwendigkeit in einem monolingualen Umfeld relativ hohe Kompetenz in der Majoritätssprache, besonders wenn diese eine internationale Sprache ist. Der Elternteil der Mehrheitsprache dagegen verfügt häufig nur über geringe Kenntnisse der Minderheitssprache.<sup>290</sup> Das Erlernen der Minoritätssprache ist allgemein von individuellen und pragmatischen Faktoren abhängig, beispielsweise das Interesse an dieser Sprache und deren Nützlichkeit.

---

<sup>289</sup> Bogdain (1989), S. 235.

<sup>290</sup> Arnberg (1987), S. 87f und Afshar (1998), S. 77.

Es besteht ein breites Spektrum von Sprachmöglichkeiten in der Kommunikation zwischen den befragten Eltern: Es gibt lediglich zwei Familien, in denen beide Elternteile ein hohes Niveau in der Muttersprache des Partners aufweisen. Unter dieser Bedingung wäre es sehr sinnvoll, die weniger ausgeprägte Sprache des Kindes als Eltern- und/oder Familiensprache einzusetzen. Kielhöfer und Jonekeit (1983) weisen jedoch darauf hin, dass in diesem Fall eine disziplinierte Sprachhaltung der Eltern besonders gefordert ist, denn nach der Methode „eine Person – eine Sprache“ muss jeder Elternteil trotz der hohen Kompetenz in der anderen Sprache mit dem Kind „nur“ seine Muttersprache sprechen.<sup>291</sup>

In drei Fällen besitzt ein Elternteil gute Sprachkenntnisse des anderen. Dabei handelt es sich um die jeweilige Mehrheitsprache, in zwei Fällen Chinesisch, in einem Fall Deutsch, da die Familie sich über einen längeren Zeitraum in Deutschland aufgehalten hat. Diese Situation lässt sich, wie oben dargestellt, durch den Einfluss der Umgebung erklären.

In sechs Familien können beide Elternteile Gesprächen in der Muttersprache des Partners in groben Zügen folgen. Diese Tatsache bietet eine gute Basis für die Anwendung des Sprachprinzips „eine Person – eine Sprache“, da alle Familienmitglieder die angewandten Sprachen verstehen können.

Schließlich gibt es vier Familien, in denen beide Elternteile die Muttersprache des anderen gering bis kaum verstehen. In diesem Fall ist es sehr schwierig, das Modell „eine Person – eine Sprache“ einzusetzen, weil ein Elternteil sich dadurch ausgeschlossen fühlt.

### 2.3.2.2 Elternsprache

Die Frage nach der Kompetenz in der Sprache des Partners knüpft unmittelbar an die Thematik der Elternsprache an. Die Sprachwahl in der Kommunikation zwischen den Elternteilen spielt eine nicht zu unterschätzende Rolle für die Zweisprachigkeit der Kinder. Im Falle von Ronjat (1913) unterhielten sich die Eltern in der Nichtumgebungssprache. Die Tatsache, in einem französischen Umfeld Deutsch als Kommunikationsmittel der Eltern zu wählen, war für die bilinguale Sprachentwicklung des Kindes sehr förderlich. Denn wenn

---

<sup>291</sup> Kielhöfer & Jonekeit (1983), S. 21.



die Eltern über hohe Sprachkenntnisse der Minoritätssprache verfügen und diese als Partnersprache einsetzen, sichert es dem Kind mehr Kontakt zu dieser Sprache, als wenn die Eltern die Umgebungssprache benutzen, die ohnehin die starke Sprache ist.<sup>292</sup>

In den 15 befragten Familien verwenden zwei Familien Chinesisch und eine Deutsch für die Interaktion unter den Eltern. In zwei anderen Familien finden alternativ beide Sprachen – Deutsch und Chinesisch – ihren Gebrauch. In zehn Familien wird Englisch als Elternsprache eingesetzt.

Den Aussagen der Eltern zufolge ist zum einen deutlich, dass die Wahl der Partnersprache grundsätzlich von der Sprachkompetenz abhängt. Die besser beherrschte Sprache wird als Elternsprache gewählt. In zwei Familien ist Chinesisch die Elternsprache, weil die deutsche Mutter eine hohe Leistung darin vorweist. Dies gilt für einen weiteren Fall, in dem die chinesische Mutter sehr gute Deutschkenntnisse besitzt, so dass Deutsch als die Partnersprache angewandt wird. Bei ausgeglichenen Zweitsprachkenntnissen beider Partner werden beide Sprachen für die Interaktion miteinander benutzt. Diese Situation trifft für zwei Familien zu. In zehn anderen Familien, in denen die Elternteile die Muttersprache des Partners nicht oder gering beherrschen, hat sich eine dritte beziehungsweise Ausweichungssprache, in diesem Fall Englisch, als Partnersprache etabliert.

Dieser Tatbestand zeigt wiederum die Vorherrschaft des Englischen in Hongkong. Das Einwirken der englischen Sprachtradition und einer damit verbundenen Sprachenpolitik führt dazu, dass Chinesisch und Deutsch selten von Einwanderern beherrscht werden, weil sie keine zwingende Notwendigkeit für Kommunikation in Hongkong darstellen.

### 2.3.2.3 Sprachgebrauch der Eltern in der Interaktion mit den Kindern

In sechs Familien wird die Sprachtrennung seitens der Eltern nach der Strategie „eine Person – eine Sprache“ strikt eingehalten. Sie sprechen durchgängig ihre Muttersprache in Gesprächen mit ihren Kindern, unbeirrt auch in Anwesenheit des Partners und anderssprachiger Personen.

---

<sup>292</sup> Mahlstedt (1996), S. 27.

In sechs weiteren Familien hält sich ein Elternteil strikt an seine Sprachrolle, während der andere seine Muttersprache in beschränkten Bereichen einsetzt, beispielsweise im Alleinsein mit den Kindern oder in Anwesenheit von Personen dieser Sprache. Gespräche mit den Kindern, bei denen der andere Partner anwesend ist, werden zum großen Teil auf Englisch oder in der Sprache des Partners geführt.

In drei Fällen wird das Prinzip „eine Person – eine Sprache“ durch einen Elternteil eingehalten, wohingegen der andere ganz auf seine Muttersprache verzichtet und strikt entweder die Muttersprache des Partners oder Englisch einsetzt.

Die Ergebnisse zeigen, dass lediglich sechs untersuchte Familien die Methode „eine Person – eine Sprache“ konsequent verfolgen. In sechs anderen Familien demonstriert ein Elternteil bei Verwendung seiner Sprache keine disziplinierte Sprachhaltung. Schließlich gibt es drei Familien, in denen nur eine Sprache gepflegt wird. In zwei Fällen passt sich der Elternteil der Minderheitssprache an die Mehrheitssprache an. In einem Fall ist Englisch die Partnersprache, so dass ein Elternteil aus Bequemlichkeit in seinen Gesprächen mit den Kindern auch Englisch verwendet.

Einzelne Befragte bewerten die Anwendung der Methode „eine Person – eine Sprache“ trotz der Einsprachigkeit eines oder beider Elternteile als einen belastenden Faktor für die familiäre Atmosphäre, da sich ein Elternteil von der Kommunikation zwischen seinem Partner und den Kindern ausgeschlossen fühlt. Deshalb einigen sie sich entweder auf eine Sprache oder auf Englisch in Gesprächssituationen, in denen der Partner anwesend ist. Die Eltern wenden ihre Muttersprache nur dann an, wenn sie mit den Kindern allein sind. Diese Situation stellt keine günstige Grundlage für das Ergebnis der bilingualen Erziehung dar. Denn eine solche Begrenzung des Sprachgebrauchs führt zu einer drastischen Einschränkung der Konfrontation des Kindes mit einer bestimmten Sprache,<sup>293</sup> besonders wenn diese ohnehin die schwächere Stellung einnimmt.

---

<sup>293</sup> vgl. Bogdain (1988), S. 114.

Nicht alle Familien empfinden es als störend, wenn man sich darauf einigt, dass jeder Elternteil ohne gegenseitige Sprachkenntnisse nur seine Sprache mit dem Kind spricht. Eine Familie ist der Meinung, dass die Eltern bei dieser Gelegenheit jeweils die Sprache des anderen mitlernen können:

Frau H: „Nein, das stört mich nicht, denn das ist eine Gelegenheit für mich, Chinesisch mitzulernen.“

Herr H: „不介意。反而我可以一起學。“ (Nein, das stört mich nicht. Im Gegenteil, ich kann dadurch Deutsch mitlernen.)

(Anhang S. 83 & 84)

Eine andere Familie berichtet, dass die Kinder, die im Laufe der Entwicklung eine so hohe Sprachkompetenz erreichten, um inzwischen zwischen zwei Sprachen mühelos zu wechseln, die Dolmetscherrolle als Verbindungsglied in der Familie übernehmen können:

Frau N: „如果我先生想知道我和孩子們在說什麼，他會問，或者小孩子自己會翻譯，剛才說了什麼。這根本沒有問題。現在小孩子的中文和德文已經達到可以翻譯的程度了，因為我和我先生一直堅持講自己的語言。“ (Wenn mein Mann wissen will, was ich mit meinen Kindern gesprochen habe, fragt er nach, oder die Kinder übersetzen selbst, was gerade gesagt wurde. Das ist überhaupt kein Problem. Die Kinder haben jetzt schon das Niveau erreicht, um zwischen Chinesisch und Deutsch zu übersetzen, weil ich und mein Mann nur unsere Sprache mit ihnen gesprochen haben.)

(Anhang S. 152)

Dennoch tragen Kenntnisse der Eltern in der anderen Sprache zumindest auf Verständnisebene zu einer harmonischen sprachlichen Situation innerhalb der Familie bei, da kein Familienmitglied von der Interaktion ausgeschlossen wird.<sup>294</sup> Andernfalls kann die gesamte familiäre Kommunikation längerfristig negativ beeinflusst werden:

Frau O: „Es ist sehr schwierig, wenn man die Sprache des Partners nicht versteht, denn man kann nicht immer übersetzen. Ein Elternteil wird immer von den Gesprächen ausgeschlossen. Auf Dauer ist das wirklich nicht einfach für die Kommunikation in der Familie. Immer wenn ich mit der chinesischen Familie zusammen bin, ist es sehr langweilig, weil ich nichts verstehen und nicht mitreden kann.“

(Anhang S. 161)

---

<sup>294</sup> vgl. Saunders (1982), S. 48.

#### 2.3.2.4 Sprachgebrauch der Kinder in der Interaktion mit den Eltern

Das Resultat der Untersuchung zeigt, dass das sprachliche Vorbild der Eltern sich maßgebend auf den Sprachgebrauch der Kinder ihnen gegenüber auswirkt. In den meisten Fällen stimmt das Sprachverhalten der Eltern mit dem der Kinder überein. So wählen Kinder aus den sechs Familien, in denen die Eltern der Methode „eine Person – eine Sprache“ strikt folgen, konsequent die richtige Sprache für die Interaktion mit dem jeweiligen Elternteil. Denn beim Einsatz dieser funktionalen Sprachtrennung von Geburt an wird jede Sprache mit einer Person assoziiert. Durch eine disziplinierte Durchführung wird diese Verknüpfung zur Standardisierung und bleibt konsistent. Diese auch in anderen Forschungen erzielte These wird durch die Ergebnisse dieser Untersuchung bestätigt:

Frau H: „Niklas spricht immer die richtige Sprache, weil wir von Anfang an darauf geachtet haben, dass ich nur Deutsch spreche und mein Mann nur Chinesisch. Er hat sich mit der Zeit daran gewöhnt, dass er nur Deutsch mit mir spricht und Chinesisch mit seinem Vater. Das ist bei ihm automatisch geworden. Deswegen finde ich wichtig, dass die Eltern immer nur ihre eigene Sprache sprechen.“

(Anhang S. 83)

Eine deutsche Mutter gibt an, dass ihr Kind in einer Phase versucht hat, sie auf Chinesisch anzusprechen, da sie die Sprache sehr gut beherrscht. Dadurch, dass sie weiterhin Deutsch mit ihm gesprochen hat, gebraucht es jetzt ausschließlich Deutsch in der Interaktion mit ihr. Hier hebt sich nochmals die Bedeutung der unbeirrten Konsequenz des Sprachverhaltens der Eltern heraus.

Kinder verwenden die Sprachen der Eltern, auch in den Fällen, in denen ein Elternteil die Strategie „eine Person – eine Sprache“ strikt, der andere Elternteil die Methode jedoch inkonsequent einhält. In diesen Fällen sprechen die Kinder den einen Elternteil durchgängig in seiner Sprache an, während die Sprache des anderen begrenzt bis passiv benutzt wird. Die Sprachdaten dieser Arbeit verdeutlichen auch, dass bei dieser Herangehensweise die Kinder häufig im Gespräch mit einem Elternteil in der anderen Sprache antworten als in seiner Sprache:

**Beispiel 1**

Frau F: 講呀，你的生日會怎麼樣呀？(Erzähl doch mal, wie war deine Geburtsparty?)  
Florin (5;0): Good.  
(Anhang S. 67)

**Beispiel 2**

Frau K: 你也可以畫一只小豬。(Du kannst auch ein Schweinchen malen.)  
Alex (5;2): Nein, das kann ich nicht.  
(Anhang S. 119)

Im Spezialfall, das heißt, dass ein Elternteil die Muttersprache seines Partners oder Englisch in der Interaktion mit seinen Kindern verwendet, gebrauchen die Kinder ausschließlich diese Sprache.

Es finden sich zwei Ausnahmefälle in der Konstellation, in der ein Elternteil seine Muttersprache konsequent anwendet, die Kind-Eltern-Interaktion aber nicht reziprok geprägt ist. In beiden Fällen ist Englisch die dominante Sprache bei den Kindern.

In der einen Familie verwendet die deutsche Mutter strikt Deutsch mit den Kindern, während der chinesische Vater Englisch einsetzt. Das Sprachverhalten der älteren Tochter stimmt mit dem ihrer Eltern überein, während die jüngere Tochter auch ihrer Mutter auf Englisch antwortet. Hierbei könnten einige Faktoren zusammenwirken. Zunächst ist die deutsche Mutter berufstätig. Die jüngere Tochter geht erst seit drei Wochen in einen chinesischen Kindergarten und verbringt die meiste Zeit zu Hause, wo Englisch als Elternsprache und zusätzlich vom Kindermädchen gesprochen wird. Das Übergewicht des Englischen ist unverkennbar. Dagegen geht ihre Schwester bereits seit drei Jahren auf die deutsche Schule, wodurch ein Gegengewicht zur Dominanz des Englischen geschaffen wird.

In der anderen Familie sprechen beide Kinder überwiegend Englisch mit der chinesischen Mutter, obwohl sie von Anfang an konsequent mit den Kindern Chinesisch gesprochen hat. Tatsache ist, dass die Kinder eine englische Schule besuchen und dadurch reichhaltige Kontakte zu der englischen Sprache und zu englischsprachigen Personen haben. Außerdem wird Englisch auch als Elternsprache und zu 50 Prozent zwischen dem deutschen Vater und den Kindern gesprochen.<sup>295</sup>

---

<sup>295</sup> In diesem Fall kann auch der Einfluss der Peergroup eine Rolle spielen, da die Kinder bereits vier und sechs Jahre alt sind.

Genau diese Beispiele demonstrieren die Komplexität des bilingualen Spracherwerbs in einem Umfeld, in dem eine weitere Sprache dominiert, hier die englische Sprache. Dies stellt eine erschwerte Bedingung für eine bilinguale Sprachentwicklung dar.

Zu erwähnen ist auch, dass hinsichtlich des Sprachgebrauchs in manchen Fällen Unterschiede zwischen den Geschwistern vorliegen. Der Hauptgrund besteht in den verschiedenen Herangehensweisen der Spracherziehung der Eltern. Wie im Abschnitt „Methoden der bilingualen Erziehung in der Familie“ beschrieben wurde,<sup>296</sup> wird innerhalb einer Familie ein Kind intensiver mit zwei Sprachen konfrontiert, während das andere aus vielschichtigen Gründen eher einsprachig erzogen wird.

Insgesamt ist festzustellen, dass die Sprachhaltung der Kinder mit dem Sprachgebrauch der Eltern eng verbunden ist.

#### 2.3.2.5 Familiensprache

Die Familiensprache ist die Sprache, die die Mitglieder innerhalb der Familie untereinander im engen Familienkreis anwenden. Diese sollte nach Kielhöfer und Jonekeit (1983) bei einem angestrebten hohen Grad an Zweisprachigkeit gezielt ausgewählt werden.<sup>297</sup>

Wie bereits an anderen Stellen erwähnt wurde, erweist sich die Strategie der Übernahme der schwachen Sprache, in der Regel der Minoritätssprache, als Medium zwischen den Familienmitgliedern in der Praxis der bilingualen Erziehung als sehr aussichtsreich. Durch den Gebrauch der Nichtumgebungssprache in Familiendialogen steigert sich die Intensität der Konfrontation mit dieser Sprache, die generell gegenüber der Umgebungssprache durch die Sozialisierung des Kindes eine schwächere Position einnimmt. Dadurch wird die Minoritätssprache besonders gefördert, die Sprecher stärken ihre Kompetenz, und es wird eine gewisse Balance zwischen den beiden Sprachen hergestellt.<sup>298</sup>

---

<sup>296</sup> siehe S. 106ff.

<sup>297</sup> Kielhöfer & Jonekeit (1983), S. 21.

<sup>298</sup> Bogdain (1988), S. 102.

Unter den 15 Familien kommt die ideale Situation, dass die schwache Sprache der Kinder als Familiensprache gewählt wird, nicht vor. In zwei Familien wird zwar Deutsch, das heißt die Nichtumgebungssprache, als Familiensprache eingesetzt, allerdings ist Deutsch hierbei nicht die schwache, sondern die starke Sprache der Kinder, da sie zum einen auf die deutsche Schule gehen. Zum anderen sind die Kinder einer Familie in Deutschland aufgewachsen. Die Kinder der anderen Familie leben zwar seit zwölf Jahren in Hongkong, sie wurden jedoch von Geburt an hauptsächlich deutsch aufgezogen, da auch die chinesische Mutter Deutsch angewandt hat. Durch Beobachtung dieser Fallbeispiele wird die Erkenntnis gewonnen, dass die Umgebungssprache nicht ausnahmslos gleichzeitig die starke Sprache ist.

In zwei weiteren Familien wird auch die starke Sprache der Kinder für die familiäre Kommunikation benutzt. In einem Fall handelt es sich um die Verwendung des Chinesischen, im anderen um die des Deutschen.

In neun anderen Fällen existiert keine einheitliche Familiensprache. Es werden verschiedene Sprachen gesprochen, wenn die Familienmitglieder zusammenkommen, das heißt, jeder bleibt in seiner Sprachrolle, und die Kinder wählen die Sprache des jeweiligen Elternteils.

In den restlichen zwei Familien ist die Familiensprache überwiegend Englisch.

#### 2.3.2.6 Geschwistersprache

Die Wahl der Geschwistersprache der befragten Kinder richtet sich allgemein nach ihrer linguistischen Kompetenz. Die Geschwistersprache ist in der Regel die stärkere Sprache, da sich die Kinder bei freier Sprachwahl mit ihren Geschwistern für die Sprache entscheiden, in der sie sich am besten ausdrücken können.

Mit einem Ausnahmefall, in dem Englisch im innerfamiliären Umfeld dominant ist und auch als Geschwistersprache verwendet wird, stellt sich bei allen Familien die Schulsprache der Kinder als die Geschwistersprache dar. Dies deutet darauf hin, dass zum einen die

Schulsprache die starke Sprache ist, zum anderen die Einschulung einen enormen Einfluss auf die Sprachentwicklung nimmt. Den Aussagen der Eltern zufolge ist für die meisten Kinder vor dem Schuleintritt die Sprache der Mutter Geschwistersprache:

Frau E: „沒有上德文學校前小孩子們之間講中文，上了學後慢慢轉成講德文。現在基本上都是用德文來溝通了。“ (Vor der Einschulung in die deutsche Schule haben die Kinder untereinander Chinesisch gesprochen, danach haben sie allmählich ins Deutsche gewechselt. Jetzt benutzen sie im Grunde genommen Deutsch für die Kommunikation.)

(Anhang S. 51)

Sofern eine relativ ausgewogene Fertigkeit der beiden Sprachen zumindest im mündlichen Bereich erreicht wird, alternieren die Kinder gelegentlich zwischen beiden Sprachen. Die Ursache dieser Aktion liegt in der Funktion der „Lückenfüller“ oder im Einsatz der stilistischen Mittel, um die Äußerungen zutreffender zum Ausdruck bringen zu können:

Frau B: „孩子們之間說德語的概率多一些。中文也說。有時在說德文時有一些字不會，就用一些中文字，或者在說中文時想不起來一些字，就用德文字補救。“ (Die Kinder sprechen untereinander mehr Deutsch als Chinesisch. Chinesisch sprechen sie auch. Wenn sie Deutsch sprechen und ihnen ein Wort nicht einfällt, verwenden sie einige chinesische Wörter, oder auch umgekehrt, sie ergänzen Chinesisch mit deutschen Wörtern.)

(Anhang S. 21)

Frau E: „有時孩子們也會中文和德文替換 說。要視乎哪一種語言他們表達得好一些。“ (Manchmal wechseln die Kinder zwischen Chinesisch und Deutsch. Es hängt davon ab, in welcher Sprache sie das Gesagte besser ausdrücken können.)

(Anhang S. 51)

### 2.3.2.7 Sprachgebrauch der Kinder in der Interaktion mit den Großeltern

Beinahe bei allen Familien wird die Muttersprache der Großeltern in Kommunikationssituationen zwischen den Kindern und den Großeltern eingesetzt, das heißt Deutsch oder Chinesisch. Allerdings müssen die Eltern in drei Familien, in denen lediglich eine Sprache gepflegt wird, bei der Sprachverständigung zwischen Großeltern und Kindern Hilfe leisten und übersetzen.



### 2.3.2.8 Sprachgebrauch der Kinder in der Interaktion mit den Hausangestellten

In der Kommunikation zwischen den philippinischen Hausangestellten und den Kindern beziehungsweise den weiteren Familienmitgliedern wird durchgängig Englisch verwendet. Hinsichtlich ihrer Rolle für den Spracherwerb der Kinder stellt sich gemäß der Aussagen der Eltern heraus, dass durch die Hausangestellte die Kinder einer deutsch-chinesischen Familie bis zu ihrer Aufnahme in den Kindergarten schon mit Englisch konfrontiert werden. In Familien, in denen beide Elternteile aufgrund der Berufstätigkeit wenig Zeit mit den Kindern verbringen, zeigt sich durch die intensiven Kontakte der Kinder zur Hausangestellten sogar eine Dominanz des Englischen vor der Einschulung. Nach dem Schuleintritt lässt ihr Einfluss zunehmend nach, da die Kinder mehr Zeit in der Schule verbringen und sich in der Freizeit mit ihrem eigenen Freundeskreis beschäftigen:

Herr F: „Als die Kinder klein waren, waren sie meistens mit der Philippinin allein zu Hause. Sie hatten noch keine Freunde. Ich und meine Frau waren unter der Woche immer im Büro. [...] Englisch war damals ihre starke Sprache, weil sie mehr Kontakt zur Hausangestellten hatten. Erst seitdem sie die deutsche Schule besuchen, sprechen sie mehr Deutsch als Englisch, weil sie in der Schule Deutsch sprechen und auch viele deutsche Kinder kennen gelernt haben.“

(Anhang S. 64)

### 2.3.3 Förderung der Zweisprachigkeit

Für eine erfolgreiche bilinguale Spracherziehung ist es sehr hilfreich, wenn Eltern ihre Kinder gezielt fördern und unterstützen. Erfahrungsgemäß führen Förderungsmaßnahmen bei Kindern, die bislang eine erfolgreiche Spracherziehung erfahren haben, zur Steigerung und Vertiefung des Sprachvermögens. In Fällen unausgewogener Sprachentwicklung wirken sich zusätzliche Mittel motivationssteigernd aus.<sup>299</sup>

Maßnahmen, derer sich die Befragten bedienen, um die Fertigkeiten in beiden Sprachen zu steigern und zu festigen, sind vielfältiger Natur. Einige Familien sind besonders engagiert. Entscheidend ist der Einsatz der Eltern, den Kindern eine balancierte Sprachumgebung zu bieten.

---

<sup>299</sup> Mahlstedt (1996), S. 90.

Eine Familie beispielsweise ergreift eine Vielzahl von Strategien, die auf die Trainingsmöglichkeiten beider Sprachen der Kinder abzielen. So lesen beide Elternteile den Kindern regelmäßig Bücher in ihrer jeweiligen Muttersprache vor und setzen zusätzlich audiovisuelle Materialien in beiden Sprachen ein, wie Videos oder Hörspielkassetten. Sie üben zu Hause, indem der Vater den Kindern Geschichten auf Deutsch erzählt. Anschließend sollen die Kinder der Mutter die Inhaltsangabe auf Chinesisch wiedergeben. Außerdem lässt die Mutter die Kinder an Veranstaltungen im Chinesischen teilnehmen, zum Beispiel am chinesischen Musikkonzert, am Treffen mit den chinesischen Nachbarskindern. Dies verdeutlicht, dass die Mutter, die Chinesisch vertritt, besondere Anstrengungen aufbringt, um den Erwerb des Chinesischen nach der Einschulung der Kinder in eine deutsche Schule verstärkt zu unterstützen.

Eine große Anzahl der Familien (neun) unterstreicht die wertvolle Bedeutung regelmäßiger Aufenthalte im Land der schwachen Sprache und bewertet diese Vorgehensweise als effektivste der praktizierten Förderungsmaßnahmen. Die Eltern berichten, dass Kinder, bei denen eine Ablehnung der schwächer ausgeprägten Sprache vorliegt, diese im Land wieder aktiv einsetzen. Bemerkenswert ist, dass neben dem Besuch des Landes der Nichtumgebungssprache, in diesem Fall Deutschland, auch Aufenthalte in China unternommen werden. Diese Situation betrifft Familien, in denen der chinesische Elternteil aus China stammt und die Kinder Chinesisch als schwache Sprache sprechen. Zum einen sagen diese Eltern aus, dass ihre Kinder in China das Standardchinesische, Mandarin, lernen können, da in Hongkong überwiegend Kantonesisch gesprochen wird. Zum anderen weisen sie wiederum auf den breiten Geltungsbereich des Englischen in Hongkong hin und halten es für sinnvoller und wirksamer, Chinesisch in einer „reinen“ chinesischen Umgebung zu lernen:

Frau D: „在香港都說廣東話，所以我讓我的小孩在中國學國語。而且香港雖然是中文環境，但是英文非常普及，尤其是在外國人的圈子裡。要想學好講中文，還是要到中國去。“ (In Hongkong spricht man Kantonesisch, deshalb schicke ich meine Kinder nach China, damit sie Mandarin lernen können. Außerdem ist Hongkong zwar eine chinesische Umgebung, aber Englisch ist sehr verbreitet, vor allem unter Ausländern. Wenn man Chinesisch gut sprechen lernen möchte, soll man nach China fahren.)

(Anhang S. 43)

In vier Familien nehmen Kinder am Sprachunterricht für die schwache Sprache teil, um deren grammatikalisches System erlernen und deren Schrift erwerben zu können.

Eine interessante Strategie entwickeln zwei Familien im Rahmen des Schulsprachwechsels beim Übergang vom Kindergarten zur Schule. Ihre Kinder treten zuerst in einen chinesischen Kindergarten ein, damit eine Basis im Chinesischen aufgebaut werden kann. Danach sollen sie die deutsche Schule besuchen. Hierbei ist das Prinzip der Balance das Hauptanliegen:

Frau H: „Um die Sprachen zu balancieren, schicken wir Niklas zuerst in einen chinesischen Kindergarten, damit er mehr Übungen in Chinesisch bekommt. Es reicht nicht, wenn er jeden Tag nur eine Stunde mit seinem Vater Chinesisch spricht. Danach soll er in die deutsche Schule kommen. Wenn wir ihn nur in die deutsche Schule schicken, wird sein Chinesisch wahrscheinlich nicht gut sein.“

(Anhang S. 84)

Aus der Erfahrung erkennen die Eltern einer Familie, dass der Besuch einer einzigen Schule zur Dominanz der Schulsprache und möglicherweise zur Verweigerung der anderen Sprache führen kann:

Frau C: „Wenn die Kinder nur auf die deutsche Schule gehen, werden sie Chinesisch vernachlässigen, weil sie das deutsche Umfeld haben. Wenn sie aber nur auf die chinesische Schule gehen, sprechen sie Deutsch nicht gut. Aus unserer Erfahrung haben wir gesehen, dass Carolyn nur Deutsch spricht, kaum Chinesisch, weil sie die deutsche Schule besucht. Sie lehnt Chinesisch sogar ab. Deshalb schicken wir Cassandra zuerst in den chinesischen Kindergarten, danach in die deutsche Schule, damit sie beide Sprachen lernt.“

(Anhang S. 31)

Das Ergebnis dieser Maßnahme bleibt vorerst abzuwarten, denn es besteht die Gefahr, dass Kinder die spätere Umstellung von einem chinesischen Kindergarten zur deutschen Schule nicht leicht durchstehen. Außerdem kann man an Beispielen anderer Kinder erkennen, dass die Nichtschulsprache trotzdem aktiv verwendet wird, wenn die Eltern konsequent bei ihrer Sprachrolle bleiben und die Nichtschulsprache nach dem Schuleintritt verstärkt fördern.

Drei Familien haben keine besonderen Strategien angewandt. Sie legen großen Wert auf den natürlichen Spracherwerb und führen gezielt und intensiv Gespräche mit den Kindern, damit sich die Übungschancen besonders für die schwache Sprache erhöhen.

## Zusammenfassung

In der einschlägigen Literatur werden immer wieder die Methoden „Nichtumgebungs-sprache als Familien- und Elternsprache“ und „eine Person – eine Sprache“ empfohlen. In lediglich zwei untersuchten Fällen weisen beide Elternteile eine hohe Sprachkompetenz in der jeweiligen Muttersprache des Partners auf. Dies ist eine gute Basis dafür, die erstgenannte Methode einzusetzen. Beide Familien wählen zwar die Nichtumgebungssprache – Deutsch – als Familien- und Elternsprache, jedoch ist Deutsch aufgrund des Besuchs der deutschen Schule die starke Sprache der Kinder, so dass in diesem Fall die Strategie ihr Ziel verfehlt. Dies verdeutlicht, dass die Nichtumgebungssprache in der Regel die schwache Sprache darstellt, jedoch nicht ausschließlich. Eine Bezeichnung dieser Methode als „schwache Sprache der Kinder als Familien- und Elternsprache“ wäre daher zutreffender.

Die Strategie „eine Person – eine Sprache“ wird unter den Befragten als die sinnvollste Erziehungsmethode bewertet und in der Mehrheit der Familien praktiziert. Allerdings kristallisiert sich heraus, dass in deutsch-chinesischen Familien die Umsetzung dieser Methode mit Schwierigkeiten verbunden ist. In vielen Fällen beherrscht ein Elternteil die Zweitsprache nur sehr gering, so dass man sich für die alltäglichen Dialoge innerhalb der Familie auf eine dritte Sprache einigt: Englisch, dessen Gebrauch in Hongkong weit verbreitet ist. Hierbei kann die Dominanz des Englischen die Hauptrolle dafür spielen, dass dem Erwerb des Deutschen oder des Chinesischen ausgewichen wird. Dies stellt ein spezielles Phänomen dar, wodurch die hier geltende Situation sich von den in der gängigen Literatur beschriebenen Fällen unterscheidet.

Hinsichtlich des Sprachgebrauchs können die Familien in drei Gruppen eingeteilt werden: Bei einigen wird die Sprachordnung gegenüber dem Kind unter der Anwendung des Prinzips „eine Person – eine Sprache“ strikt eingehalten. In manchen Fällen wird diese Spracherziehungsmethode im „laissez faire“-Stil durchgeführt, das heißt, es herrscht in vielen Alltagssituationen keine Konsequenz. Dabei schränkt ein Elternteil den Gebrauch seiner Primärsprache auf das Alleinsein mit dem Kind ein. Schließlich gibt es Familien, in denen ein Elternteil entweder die Muttersprache des Partners oder Englisch in der Interaktion mit dem Kind benutzt, so dass lediglich eine Sprache gepflegt wird.

Es stellt sich heraus, dass die Sprachhaltung der Eltern mit der ihrer Kinder übereinstimmt. Kinder, deren Eltern sich streng an ihre Sprachverteilung halten, sprechen auch aktiv die jeweils richtige Sprache. Dementsprechend zeigen Kinder einen gelegentlich inkonsequenten bis hin zum passiven Sprachgebrauch, wenn Eltern in einigen Situationen von ihrer Sprachrolle abweichen. Lässt ein Elternteil seine Muttersprache komplett fallen, wird diese Sprache von den Kindern kaum angewandt. Das sprachliche Vorbild der Eltern ist somit ein entscheidender Faktor für die Sprachverhaltensweise der Kinder.

Aus diesen Resultaten kann man den Schluss ziehen, dass bei der konsequenten Verfolgung der Methode „eine Person – eine Sprache“ die Chance für einen korrekten Gebrauch beider Sprachen durch die Kinder und das Gelingen der Zweisprachigkeitserziehung in der Regel sehr hoch sind. Diese Ausgangsposition findet im Rahmen dieser Untersuchung eine Bestätigung. Inkonsequentes Vorgehen bei dieser Methode dagegen kann den aktiven Sprachgebrauch des Kindes nachteilig beeinflussen und häufig einen negativen Kreislauf zur Folge haben bis hin zur Sprachverweigerung. Denn vermittelt ein Elternteil seine Muttersprache nicht durchgängig, erkennen Kinder schnell, dass keine kommunikative Notwendigkeit für diese Sprache besteht. Außerdem haben Kinder dadurch mangelhafte Übungsmöglichkeiten in ihrer Sprachumgebung. Ihre Kenntnisse in dieser Sprache halten sich in Grenzen. Im Laufe der Zeit sind Kinder unsicher im Umgang mit dieser Sprache und nicht bereit, sie aktiv zu benutzen, eventuell lehnen sie diese sogar ab. Eltern in dieser Situation reduzieren den Gebrauch ihrer Muttersprache oft noch weiter. Im Falle des Wegfalls der Zweitsprache in der bilingualen Erziehung ist eine verneinende Haltung des Kindes zum aktiven Einsatz dieser Sprache eine häufige Konsequenz.

Im Prinzip gilt, dass eine undisziplinierte Spracherziehung nicht zum Erfolg führen kann. Bei Schwierigkeiten tendieren Eltern dazu, auf eine weitere Verfolgung der Spracherziehung zu verzichten. Ohne eine klare Funktionalität, die nur durch eine bewusste und konsequente Herangehensweise gesichert wird, wird die schwache Sprache leicht durch den zunehmenden Druck der starken Sprache in die Passivität verdrängt.<sup>300</sup>

---

<sup>300</sup> vgl. Mahlstedt (1996), S. 65.

Die Verschiedenheiten zwischen den Familien zeigen sich auch in Bezug auf die verwendeten Förderungsstrategien der Eltern, um ihren Kindern zur Zweisprachigkeit zu verhelfen. Hier sind einige Familien besonders engagiert. Insgesamt erweist sich der Besuch im Land der Nichtumgebungssprache als sehr wertvoll. Ebenfalls werden Maßnahmen wie Sprachunterricht im schulischen Umfeld oder Sprechübungen innerhalb der Familie eingesetzt.

Anhand der Untersuchungsergebnisse kann man folgern, dass allgemein die Methode „eine Person – eine Sprache“ in Kombination mit einer disziplinierten Verfolgung und intensiven Förderung der Eltern die Grundlage für den Erfolg der Spracherziehung bildet.

Es ist festzuhalten, dass ein großer Unterschied zwischen den einzelnen Familien im pädagogischen Bereich besteht, während ihre sprachsoziologische und psychologische Ausgangsposition größtenteils vergleichbar ist. Dies deutet darauf hin, dass die praktische Umsetzung der Spracherziehung in Familien für den Erfolg der bilingualen Erziehung eine entscheidendere Rolle einnimmt. Der erfolgreiche bilinguale Spracherwerbsprozess ist mit einer planvollen und organisierten Lenkung sowie konsequenten Durchführung der Spracherziehung eng verknüpft. Wenn Eltern einen hohen Grad an Zweisprachigkeit für ihre Kinder anstreben, müssen ihre bilinguale Erziehung und ihre konkrete Vorgehensweise hierbei einer entsprechenden Systematik folgen.<sup>301</sup>

Angesichts dieser Resultate lässt sich annehmen, dass sich eine verschiedenartig praktizierte bilinguale Erziehung jeweils im Kompetenzniveau der Kinder spiegelt. Die linguistischen Fertigkeiten der Kinder werden im nachfolgenden Kapitel dargestellt.

## 2.4 Linguistischer Aspekt

Der linguistische Aspekt widmet sich speziell den Kindern, die für diese Untersuchung von großem Interesse sind. In diesem Kapitel wird zunächst anhand der erhobenen Daten die Kompetenz der Kinder in beiden Sprachen bezüglich der mündlichen und schriftlichen Bereiche betrachtet. Nachfolgend werden sprachliche Besonderheiten im Hinblick auf die

---

<sup>301</sup> vgl. Bogdain (1988), S. 104.

Phänomene der Sprachdominanz, der Sprachmischung, des Sprachumschaltens sowie der Sprachinterferenz thematisiert. Die Bewertung der Eltern, der Lehrer sowie die Einschätzung der Interviewerin werden in den Blick genommen. Dadurch werden sowohl subjektive als auch objektivere Ergebnisse gewonnen.

Es kann in der vorliegenden Arbeit nicht darum gehen, die Prägung der Sprachbeherrschung der befragten Kinder explizit zu betrachten. Die Betonung liegt auf dem Überblick über Entwicklungsstand und verschiedene Grade ihrer Zweisprachigkeit. Eine Untersuchung der linguistischen Details würde eine eigene Arbeit verdienen. Dafür wäre eine geringere Anzahl von Familien angemessener.

## 2.4.1 Deutsch – Chinesisch im Vergleich: ein Überblick

Um die linguistischen Fähigkeiten der befragten Kinder besser verstehen zu können, werden die beiden beteiligten Sprachen, Deutsch und Chinesisch, zuerst einzeln und kontrastiv betrachtet. Aufgrund der Komplexität dieser Thematik kann hier lediglich eine Einführung geleistet werden. Der Vergleich der Hauptzüge des deutschen und chinesischen Grammatiksystems beschränkt sich auf die Phonologie, Morphologie und Syntax. Als Gegenstand der Untersuchung stellen sich die Standardsprache des Chinesischen,<sup>302</sup> Mandarin, und des Deutschen, die hochdeutsche Sprache, dar.

### 2.4.1.1 Typologische Unterschiede

Deutsch und Chinesisch gehören zwei verschiedenen Sprachfamilien an und zeigen enorme typologische Unterschiede. Deutsch zählt zu den indoeuropäischen Sprachen, während Chinesisch der sinotibetischen Sprachgruppe zugeordnet wird.

---

<sup>302</sup> Die eine Hälfte der befragten Kinder dieser Untersuchung spricht Kantonesisch, die andere Hälfte Standardchinesisch (Mandarin). Da der Unterschied zwischen Mandarin und Kantonesisch hauptsächlich im Lautstand liegt, wohingegen die Schriftsprache vergleichbar ist, wäre eine Gegenüberstellung deren Sprachsysteme zu weitführend.

Der gängigen linguistischen Theorie liegt die Betrachtung von Flexion, Funktionswort und Wortstellung zugrunde. Sie sind die drei wesentlichen grammatikalischen Mittel, mit Hilfe derer Wörter verbunden und Sätze produziert werden. Je nach Sprache manifestieren sich die grammatikalischen Kategorien bezüglich Funktionsweise und -grade in verschiedenartiger Weise. Diese Differenz ist besonders groß bei Sprachen mit erheblichen typologischen Unterschieden.<sup>303</sup> August W. Schlegel (1818) hat verschiedene Hauptarten von Sprachen eingeführt, nach denen Chinesisch dem isolierenden und Deutsch dem flektierenden Sprachtypus angehören.<sup>304</sup>

Der isolierende Sprachtyp ist in höchstem Maß analytisch. Die Wörter einer isolierenden Sprache sind unveränderlich, und es gibt keine Modifikation der Wörter durch Ableitungsbeziehungsweise Bedeutungsaffixe oder Flexion. Die grammatikalischen Beziehungen im Satz werden durch feste Wortstellung oder selbständige Funktionswörter zum Ausdruck gebracht.<sup>305</sup>

Ich (Subjekt) schreiben du (Objekt) ein Brief. (Ich schreibe dir einen Brief.)  
Du (Subjekt) schreiben ich (Objekt) ein Brief. (Du schreibst mir einen Brief.)

Daraus geht hervor, dass jedes chinesische Wort im Satz eine einzige Form hat. Die grammatikalischen Bedeutungen werden durch die Wortstellungsregeln beziehungsweise den Stellungswechsel markiert: An der ersten Stelle des Satzes steht der Nominativ (Subjekt), das Verb übernimmt die zweite Stelle, anschließend der Akkusativ beziehungsweise der Dativ (Objekt). Dadurch wird klar dargestellt, wer wem einen Brief schreibt. Eine Umstellung führt zur Bedeutungsänderung.

In einer flektierenden Sprache dagegen werden bestimmte Affixe mit mehreren linguistischen Funktionen an den Wortstamm angefügt. Dabei kann sich der Wortstamm verändern, zum Beispiel durch Ablaut beziehungsweise durch systematischen Vokalwechsel.<sup>306</sup> Die folgenden Beispiele stellen die Wortstammänderung durch Ablaut dar:

---

<sup>303</sup> Ma (1984), S. 25.

<sup>304</sup> Ineichen (1979), S. 55.

<sup>305</sup> Ineichen (1979), S. 58.

<sup>306</sup> ebd.



b <u>in</u> den	ba <u>n</u> d	geb <u>u</u> nden	(<i> → <a> → <u>)
gew <u>in</u> nen	gew <u>a</u> nn	gew <u>o</u> nnen	(<i> → <a> → <o>)
g <u>e</u> hen	g <u>in</u> g	geg <u>a</u> ngen	(<e> → <i> → <a>)
spr <u>e</u> chen	spr <u>a</u> ch	gespr <u>e</u> chen	(<e> → <a> → <o>)

Im Gegensatz zum Chinesischen ist das Deutsche bei der Funktionskennzeichnung nicht vorrangig auf die Wortstellung, sondern auf die Flexion angewiesen:

Ich (Subjekt) gebe dir (Objekt) ein Buch.  
Dir (Objekt) gebe ich (Subjekt) ein Buch

Trotz des Stellungswechsels von „ich“ und „dir“ verändern sich die Funktionen nicht. Die Beschreibung syntaktischer Beziehungen von Subjekt und Objekt wird durch die Flexion der Wörter ermöglicht.<sup>307</sup>

#### 2.4.1.2 Vergleich des Grammatiksystems

Der Vergleich zwischen Deutsch und Chinesisch wird durch die Tatsache ermöglicht, dass beide Sprachen trotz großer typologischer und struktureller Unterschiede formal grammatische Ähnlichkeiten aufweisen. In beiden Grammatiksystemen herrscht eine hierarchische Ordnung sprachlicher Einheiten auf phonologischer, morphologischer und syntaktischer Ebene. Allerdings besitzen beide Sprachen, wie oben beschrieben wurde, jeweils spezifische grammatikalische Mittel, mit deren Hilfe verschiedene linguistische Funktionen gekennzeichnet werden.<sup>308</sup> Nachfolgend werden die Unterschiede beider Sprachen bezüglich der wichtigsten Spracheinheiten – Phonologie und Schrift, Morphologie sowie Syntax – dargelegt.

##### *Phonologie und Schrift*

Es bestehen große Unterschiede zwischen dem deutschen und dem chinesischen phonologischen und schriftlichen System, so dass deren Erwerb oft Schwierigkeiten bereitet.<sup>309</sup>

---

<sup>307</sup> Ma (1984), S. 26.

<sup>308</sup> Ma (1984), S. 23.

<sup>309</sup> Wang (1988), S. 77.

#### a) Vergleich der Phoneminventare

Bei der Gegenüberstellung der vokalischen und konsonantischen Phoneme der deutschen und chinesischen Sprache wird deutlich, dass Berührungspunkte der beiden Sprachen sich auf eine kleine Anzahl von vokalischen und konsonantischen Phonemen beschränken, unter anderem [a], [u], [i], [y], [p], [k].<sup>310</sup> Ansonsten unterscheiden sich Deutsch und Chinesisch in phonologischer Hinsicht stark voneinander. Die beiden Sprachen verfügen jeweils über zahlreiche spezifische Phoneme. Einerseits besitzt das Chinesische beispielsweise kein [ø]. Das deutsche [ø], das „hinten“ und „gerundet“ ausgesprochen wird, stellt sich oft als ein Problembereich für Chinesen da, weil das gleichzeitige Auftreten der beiden Merkmale im chinesischen Lautsystem nicht vorhanden ist. Andererseits bereiten deutschen Sprechern die chinesischen „Zischlaute“ wie [ts<sup>o</sup>] (z), [ts<sup>h</sup>] (zh), [tɕ<sup>o</sup>] (j) und [tɕ] (q) häufig Schwierigkeiten bei der Artikulation, da diese im Deutschen fehlen. Außerdem kommt es oft zur Verwechslung dieser Laute, weil ihre Artikulationsorte und -arten beträchtliche Ähnlichkeiten aufweisen.<sup>311</sup>

#### b) Töne

Das Grundgerüst des Chinesischen besteht im Gegensatz zum Deutschen nicht aus einzelnen Lauten, sondern eher aus Silben. Da die Anzahl der Silben sehr begrenzt ist, wird das Inventar durch eine besondere Art ausgebaut, durch die sich das Chinesische am meisten von der deutschen beziehungsweise einer europäischen Sprache unterscheidet.<sup>312</sup> Chinesisch ist eine Tonsprache, in der die Tonhöhe den phonologischen Baustein des Auslautteils einer Silbe bildet und bedeutungsunterscheidende Funktion besitzt. Das heißt, dass eine Silbe wie „tang“ in vier verschiedenen Tönen artikuliert werden kann und jeweils einen anderen Sinn trägt. Diese Silben mit unterschiedlichen Tonlagen stehen auch für verschiedene Schriftzeichen.<sup>313</sup>

---

<sup>310</sup> Qiu (1984), S. 100.

<sup>311</sup> ebd.

<sup>312</sup> Störig (1987), S. 286.

<sup>313</sup> Schmidt (1999), S. 4f.

tāng 湯 (Suppe)	erster Ton	hoch und gleichbleibend
táng 糖 (Zucker)	zweiter Ton	leicht ansteigend
tǎng 躺 (liegen)	dritter Ton	zuerst abfallend, dann ansteigend
tàng 燙 (heiß)	vierter Ton	abrupt fallend

Zugleich gibt es Wörter, die keinen Ton besitzen. Dies sind Silben, die in der neutralen Tonlage und schnell ausgesprochen werden, zum Beispiel der Fragesatzpartikel „嗎“ (ma). Diese unbetonten Silben erfüllen gewöhnlich eine rein grammatikalische Funktion und tragen somit nicht zur konkreten Wortbedeutung bei.<sup>314</sup>

### c) Schrift

Die chinesische Schrift ist im Vergleich zur deutschen Schrift nicht aus einzelnen Buchstaben, sondern aus Zeichen zusammengesetzt, weshalb Chinesisch auch eine Zeichensprache genannt wird. Ein chinesisches Zeichen besteht aus mindestens einem Radikal. Die meisten Radikale (etwa 70%) sind auch eigenständige Zeichen. Die restlichen kommen nur als Komponenten in anderen Zeichen vor. Jedes Schriftzeichen entspricht einem einsilbigen Wort. Viele bestehen aus zwei oder mehr Schriftzeichen, die jeweils eine Wortbedeutung vermitteln. So ist das Wort „電腦“ (Computer) zusammengesetzt aus den Schriftzeichen „電“ (elektrisch) und „腦“ (Gehirn).<sup>315</sup> Die Anzahl der chinesischen Zeichen wird auf etwa 50 000 geschätzt. Um Zeitungsartikel lesen zu können, muss man etwa 8000 Zeichen beherrschen.<sup>316</sup>

Deutsch dagegen ist eine Lautsprache. Sie umfasst Buchstaben, die jeweils einen Laut repräsentieren und in ihrem Zusammenwirken die Lautgestalt des Wortes abbilden.<sup>317</sup>

---

<sup>314</sup> Schmidt (1999), S. 5.

<sup>315</sup> Chen & Bian (1990), S. 2.

<sup>316</sup> Störig (1987), S. 283.

<sup>317</sup> Störig (1987), S. 284.

## Morphologie

Im Bereich der Morphologie gibt es auch gravierende Unterschiede zwischen Deutsch und Chinesisch. Die deutsche Sprache stellt sich bekanntlich als eine Flexionssprache dar, in der die morphologische Änderung der Wörter die wichtigste Möglichkeit darstellt, um syntaktische und grammatikalische Beziehungen zu signalisieren. Die Kategorien der Morphologie, die durch die deutsche Flexionsform, beispielsweise Ab- und Umlaut, Hinzuführung der Endung des Hilfsverbs, zur Geltung gebracht werden, sind die folgenden:<sup>318</sup>

Numerus:	Singular, Plural
Genus:	Maskulinum, Femininum, Neutrum
Kasus:	Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ
Person:	Konjugation der Verben
Tempus:	Präsens, Perfekt, Imperfekt, Plusquamperfekt, Futur
Modus:	Indikativ, Imperativ, Konjunktiv

Das komplizierte deutsche Deklinations- und Konjugationssystem sowie das Flektieren von Wörtern liegen im Chinesischen nicht vor. Die morphologischen Formen chinesischer Wörter bleiben konstant. Hierbei sind die Wortstellung, der Einsatz von Hilfswörtern und Adverbien entscheidende Funktionsträger beim Satzbau.<sup>319</sup>

### a) Numerus

In der deutschen Sprache kommt der Numerus in der Singular- und Pluralbeugung des Substantivs, Pronomens, Artikels, Verbs und Adjektivs zum Ausdruck.<sup>320</sup>

Im Chinesischen wird der Numerus durch einige grammatikalische Formen markiert. Der Plural der personenbezogenen Substantive und Pronomen wird allgemein durch Anhängen des Suffixes „們“, wie zum Beispiel „我“ (ich) und „我們“ (wir) oder „人“ (Mensch) und „人們“ (Menschen) aufgezeigt. Allerdings ist diese Art der Pluralbildung bei sachbezeichnenden Substantiven nicht vorhanden, zum Beispiel „花“ (Blume), aber nicht „花們“ (Blumen). Auch bei Personensubstantiven wird der Plural nicht ausnahmslos durch das Suffix

---

<sup>318</sup> Ma (1984), S. 27.

<sup>319</sup> Xu (1984), S. 391.

<sup>320</sup> Ma (1984), S. 28.

„們“ gebildet. Es entfällt, wenn vor das Personalsubstantiv ein Numeral und ein Zähl-  
einheitswort<sup>321</sup> gesetzt wird, wie „兩個人“ (zwei Menschen).<sup>322</sup>

## b) Genus

Das deutsche Substantiv beinhaltet jeweils eines der drei Genera, die durch Deklination des  
Artikels, Adjektivs und Pronomens repräsentiert werden.<sup>323</sup>

der (ein) kleine (r) Baum	er (Maskulinum)
die (eine) breite Straße	sie (Femininum)
das (ein) schöne (s) Haus	es (Neutrum)

Neben den drei verschiedenen Schreibweisen der Personalpronomen „他“ (er), „她“ (sie)  
und „它“ (es),<sup>324</sup> existiert in der chinesischen Sprache eine kleine Anzahl von morphologi-  
schen Formen des Genus, mit deren Hilfe das Geschlecht gekennzeichnet wird. Dabei wer-  
den meistens die wortbildenden Präfixe angefügt.<sup>325</sup>

男人	(männliche Person)
女人	(weibliche Person)
雄性	(männlich)
雌性	(weiblich)

## c) Kasus

Im Deutschen existieren vier unterschiedliche Kasus, die auf das Substantiv, Adjektiv, Pro-  
nomen und die Artikel angewandt werden können.<sup>326</sup>

---

<sup>321</sup> In der chinesischen Sprache besitzt jedes Substantiv ein auf sich bezogenes Zähl-  
einheitswort, zum Beispiel steht „本“ für Bücher. Das Wort „個“ gilt als das  
allgemeinste und häufigst gebrauchte Zählwort, zum Beispiel „一個“ (ein  
Mensch) oder „一個萍果“ (ein Apfel) (Chen & Bian 1990, S. 11).

<sup>322</sup> Ma (1984), S. 28.

<sup>323</sup> ebd.

<sup>324</sup> Ma (1984), S. 29.

<sup>325</sup> Lue (1994), S. 99.

<sup>326</sup> Ma (1984), S. 29.

Nominativ:	der gute Mann	er
Genitiv:	des guten Mannes	seiner
Dativ:	dem guten Mann	ihm
Akkusativ:	den guten Mann	ihn

Im Chinesischen liegt keine Entsprechung der Kategorie des Kasus vor. Die Aufgabe der deutschen Kasusdeklination, die syntaktischen Beziehungen der nominalen Satzteile und die Verbindungen der Wörter abzubilden, erfüllt in der chinesischen Sprache eine Reihe von Funktions- oder Hilfswörtern.<sup>327</sup> Beispielsweise birgt das Hilfswort „的“ zwischen zwei Substantiven einen genitivischen Zusammenhang in sich: „孩子的父親“ (Vater der Kinder). Es trägt auch dazu bei, aus einem Personalpronomen ein Possessivpronomen werden zu lassen: „他“ (er), „他的媽媽“ (seine Mutter).<sup>328</sup>

#### d) Person

Im Deutschen werden Verben je nach der Kategorie der Person konjugiert:<sup>329</sup>

1. Person:	ich lerne wir lernen
2. Person:	du lernst ihr lernt
3. Person:	er/sie/es lernt sie lernen

Im Chinesischen werden die Verben nicht gebeugt. Es gibt keine Konjugationen. „Ich“, „du“, „er“, „sie“, „es“, „wir“, „ihr“ und „sie“ haben dieselbe Verbform: ich/wir lernen, du/ihr lernen, er/sie/es lernen und sie lernen.<sup>330</sup>

---

<sup>327</sup> Ma (1984), S. 29.

<sup>328</sup> Störig (1987), S. 291.

<sup>329</sup> Ma (1984), S. 29.

<sup>330</sup> Chen & Bian (1990), S. 9.

## e) Tempus

Das Tempus wird im Deutschen durch die Beugung der Verben realisiert.<sup>331</sup>

Präsens:	ich gehe
Perfekt:	ich bin gegangen
Imperfekt:	ich ging
Plusquamperfekt:	ich war gegangen
Futur:	ich werde gehen

Aufgrund des nicht konjugierbaren Verbs wird das Tempus im Chinesischen nicht durch die Beugung der Verben markiert. Die chinesische Verbform bleibt unverändert. Folglich ist hierbei die grammatikalische Kongruenz zwischen Subjekt und Prädikat wie im Deutschen nicht möglich. In chinesischen Sätzen werden zeitbezeichnende Substantive und Adverbien eingesetzt, um eine konkrete Tempusaussage auszudrücken. Außerdem übernimmt die Anfügung von Silben wie „了“ oder „ “ unmittelbar nach dem Verb am Ende des Satzes die Funktion der Markierung der Zeitangabe.<sup>332</sup>

Substantiv	他今天作功課。(Er macht die Hausaufgabe heute.)
Adverb	他馬上作功課。(Er macht die Hausaufgabe gleich.)
Silben	他作了功課。(Er hat die Hausaufgabe gemacht.)
	他作__功課。(Er macht die Hausaufgabe gerade.)

## f) Modus

Der Modus kommt im Deutschen durch Verbkonjugation zum Ausdruck.<sup>333</sup>

Indikativ	Sie macht morgen eine Pause.
Imperativ	<u>Mach</u> morgen eine Pause!
Konjunktiv	Sie <u>würde</u> morgen eine Pause <u>machen</u> .

Im Chinesischen dagegen besitzt das Verb keine Modalformen. Satzaussagen in verschiedenen Ausdrucksformen für die Kategorie des Modus werden durch Hilfsörter, Satzintonation oder Modaladverbien aufgezeigt.<sup>334</sup>

---

<sup>331</sup> Ma (1984), S. 30.

<sup>332</sup> ebd.

<sup>333</sup> ebd.

<sup>334</sup> ebd.

Indikativ 她明天休息。(Sie macht morgen eine Pause.)  
 Imperativ 明天休息吧!(Mach morgen eine Pause!)  
 Konjunktiv 她也許明天休息。(Sie würde morgen eine Pause machen.)

### *Syntax: Wortstellung*

Ein Vergleich der deutschen und chinesischen Syntax unter Einbezug aller grammatikalischen Kategorien würde zu weit führen. Hier wird nur auf die Wortstellung eingegangen, da sie entscheidend zur syntaktischen Funktion beiträgt.

Die Wortstellung meint grundsätzlich die Anordnung der Satzglieder. Der Freiraum der chinesischen Wortfolge ist im Gegensatz zur deutschen stark begrenzt. Im Allgemeinen äußert sich die Differenz darin, dass chinesische Sätze in der Grundstellung von Subjekt-Prädikat-Objekt sowohl im Aussage- als auch Fragesatz aufgebaut sind, während die deutsche Syntax einer Rahmenkonstruktion des Verbalprädikats unterliegt und häufig Inversionen verlangt. Das deutsche Prädikat wird in zwei Teile aufgegliedert: Das finite Verb und den zweiten Prädikatsteil, die zusammengenommen die Satzglieder klammern. Dabei gibt es drei Felder, auf denen die Satzglieder ihre Stellung nehmen können.<sup>335</sup>

Chinesisch:	Subjekt – Prädikat – Objekt
Deutsch:	Vorfeld – finites Verb – Mittelfeld – zweiter Prädikatsteil – Nachfeld

Für die deutsche Syntax ist die Satzart entscheidend. Es bestehen Stellungsregularitäten, nach denen abhängig von der Plazierung des finiten Verbs in der Spitzen-, Zweit- und Endstellung drei Satztypen zu unterscheiden sind: Hauptsatz, Fragesatz und Nebensatz.<sup>336</sup>

Hauptsatz:	Sie <u>ist</u> in die Schule gegangen. (Zweitstellung des finiten Verbs)
Fragesatz:	<u>Ist</u> sie in die Schule gegangen? (Spitzenstellung des finiten Verbs)
Nebensatz:	..., weil sie in die Schule gegangen <u>ist</u> . (Endstellung des finiten Verbs)

Im Gegensatz zum Deutschen ist die Anordnung chinesischer Wörter strenger festgelegt. Dabei übernimmt die Wortfolge die Schlüsselrolle im Satz und stellt sich häufig als das einzige grammatikalische Mittel für die Bestimmung der Satzgliedfunktionen dar, deren beliebiger Austausch entweder inhaltliche Bedeutungsveränderung oder einen grammatika-

<sup>335</sup> Ma (1984), S. 53f.

<sup>336</sup> Ma (1984), S. 54.



lich inkorrekten Satz zur Folge hat. Im folgenden Beispielsatz ist eine Stellungsvariante der Satzglieder im Chinesischen ausgeschlossen. Der äquivalente deutsche Aussagesatz hat dagegen zwei Anordnungsmöglichkeiten:<sup>337</sup>

Sie streichelt den Hund.  
Den Hund streichelt sie.

Der Vergleich des deutschen und chinesischen Grammatiksystems verdeutlicht, dass dessen Asymmetrie aufgrund enormer typologischer Unterschiede sehr viel größer ist als die verwandter Sprachen, beispielsweise Deutsch und Englisch.<sup>338</sup> Hier drängt sich die spannende Frage auf, ob und inwieweit sich die Sprachverbindung Deutsch und Chinesisch aufgrund ihrer erheblichen Differenzen auf die Sprachkompetenz eines deutsch-chinesisch aufwachsenden Kindes auswirkt.

## 2.4.2 Sprachentwicklungsstand

In den nachfolgenden Ausführungen erfolgt zuerst die Analyse der linguistischen Leistungen des untersuchten Kindes sowohl in Bezug auf den mündlichen Bereich, das heißt Aussprache, Verständnis und Sprechen, als auch auf den schriftlichen Bereich, das heißt Lesen und Schreiben. Dabei wird das Alter der Kinder mitberücksichtigt. Abschließend werden die Sprachbesonderheiten im Hinblick auf Sprachdominanz, Sprachmischung, Sprachumschalten und Sprachinterferenz unter die Lupe genommen.

### 2.4.2.1 Aussprache

Das Ergebnis auf dem phonologischen Gebiet ist insgesamt positiv zu bewerten. Die Mehrheit der Kinder spricht beide Sprachen akzentfrei oder nur mit unauffälligen lautlichen Abweichungen. Allerdings gibt es auch Kinder, insbesondere die, in deren Familien überwiegend eine Sprache vermittelt wird, die einen erkennbaren Akzent in der schwachen Sprache haben.

---

<sup>337</sup> Ma (1984), S. 55.

<sup>338</sup> Ma (1984), S. 59.

Die Defizite in der Aussprache des Deutschen sind hauptsächlich in den einzelnen Lauten sowie in der Lautkombination und -endung, die im Chinesischen nicht vorhanden sind:

**Beispiel 1**

Int.: Hast du Freunde, die mit dir Deutsch sprechen?  
Christoph (8;10): Jugen. (Jürgen.)  
(Anhang S. 74)

**Beispiel 2**

Int.: Sprichst du Deutsch?  
Christoph: Ein bichen. (bisschen.)  
(Anhang S. 74)

**Beispiel 3**

Int.: Wen besuchst du noch in Deutschland?  
Christoph: Uma. (Qma.)  
(Anhang S. 74)

**Beispiel 4**

Int.: Welche Sprachen sprichst du gern?  
André (12;8): Chinesissch. (Chinesisch.)  
(Anhang S. 164)

Die lautlichen Abweichungen der untersuchten Kinder in der deutschen Sprache sind unabhängig davon, ob sie Standardchinesisch oder Kantonesisch sprechen.

Mängel in der chinesischen Aussprache liegen zum großen Teil im Auseinanderhalten der verschiedenen Töne. Außerdem bereitet die Artikulation bestimmter chinesischer Laute Schwierigkeiten. Beispielsweise wird der chinesische frikative Laut [s] statt lang und stimmhaft, wie [si] (vier), im deutschen Laut [sz] ausgesprochen:

Int.: 你上幾年級了？(In welcher Klasse bist du jetzt?)  
Julia (10;2): 四[sz]年級。(In der vierten Klasse.)  
(Anhang S. 40)

Lautliche Fehlbildung kann auch bei der Intonation und Betonung beobachtet werden:

Sarah (9;2): 你家有小動物嗎？(Hast du ein Haustier?)  
(Anhang S. 95)

Wie im Deutschen wird das letzte Wort eines Satzes durch Anheben der Stimme zur Kennzeichnung des Fragesatzes besonders akzentuiert, während es im Chinesisch unbetont artikuliert wird.

Bemerkenswert ist, dass einige Kleinkinder sich noch im Entwicklungsstadium der lautlichen Ebene befinden, so dass sie bestimmte Laute in beiden Sprachen noch nicht deutlich produzieren können. Ihre Aussprache kann eher als eine Babysprache bezeichnet werden und sollte nicht als lautliche Abweichung eingeordnet werden.

Insgesamt sind die chinesischen Töne und einzelne spezifische Laute des Deutschen das häufigste Problem für die meisten Kinder. Im Durchschnitt wird die Aussprache als gut eingeschätzt und stellt keine großen Hindernisse dar. Laut Grosjean (1982), Felix (1982) und Arnberg (1987) können Kinder im Gegensatz zu Erwachsenen aus physiologischen Gründen die Aussprache und die Artikulation einzelner Laute dem nativ-speaker annähernd erwerben. Saunders (1982) und Taeschner (1983) stellen auch fest, dass bei kindlicher Zweisprachigkeit lautliche Übertragungen von der einen Sprache in die andere in minimalem Umfang vorkommen.<sup>339</sup>

#### 2.4.2.2 Verstehen

In Bezug auf die Fertigkeiten der Kinder liegt auf der Verständnisebene in der starken Sprache kein signifikanter Unterschied im Ergebnis vor. Alle Kinder verstehen die dominierende Sprache einwandfrei. Die Verschiebung macht sich in der weniger ausgeprägten Sprache bemerkbar. Kinder, die seit der Geburt durchgängig mit zwei Sprachen konfrontiert waren, können der Zweitsprache gut bis sehr gut folgen. Für Kinder, deren Eltern die bilinguale Erziehung nicht konsequent verfolgt haben, stellt das Verstehen auch kein großes Hindernis dar. Dagegen beschränkt sich die Kompetenz im Hörvermögen der schwachen Sprache bei Kindern, deren Eltern sich auf eine Sprache konzentriert haben, aufgrund mangelhafter Übung auf ein begrenztes Ausmaß beziehungsweise auf eine limitierte Ausdrucksweise. Diese Aussagen der Eltern können im beobachteten Zeitraum der Untersuchung bestätigt werden, da die meisten Kinder mit einer undisziplinierten Spracherziehung von elterlicher Seite die Dialoge zwischen den Eltern und der Interviewerin mitverfolgen konnten und sich gelegentlich interaktiv daran beteiligt haben, während Kinder, die hauptsächlich mit einer Sprache aufgewachsen sind, oft die gestellten Fragen nicht verstehen konnten.

---

<sup>339</sup> Saunders (1982), S. 201 und Taeschner (1983), S. 189ff.

### 2.4.2.3 Sprechen

Die Beurteilung der Sprachproduktion orientiert sich größtenteils an der Sprachperzeption. Es ist davon auszugehen, dass die Kompetenz im Verstehen einen Vorsprung hat, da das passive Sprachverständnis leichter als die aktive Spracherzeugung ist.

Die Eltern und Lehrer weisen darauf hin, dass der mündliche Ausdruck in der starken Sprache den Kindern keine Schwierigkeit bereitet. Gemäß schulischer Beobachtungen der Lehrer können Kinder, die anfangs Defizite im Sprechen hatten, ihre Leistung mit erstaunlicher Geschwindigkeit aufholen, indem sie sich in der Gruppe eingewöhnen und ihnen reger Kontakt mit anderen Kindern angeboten wird.

In der schwachen Sprache unterscheidet sich die Kompetenz der Kinder stark voneinander. Kinder, die von Anfang an zweisprachig erzogen worden sind, können in der schwachen Sprache in alltäglichen Situationen fließend kommunizieren. In Familien, in denen ein Elternteil die Erziehung zur Zweisprachigkeit nicht konsequent praktiziert hat, entwickeln die Kinder eher eine passive Kompetenz in dieser Sprache. Kinder, die schwerpunktmäßig mit einer Sprache konfrontiert sind, zeigen sehr geringe mündliche Fähigkeiten in der zweiten Sprache. Diese Kinder produzierten auch im Pubertätsalter hauptsächlich kurze Ausdrücke und unvollständige Sätze.

Die Kleinkinder zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr, die sich noch in der Anfangsphase des Spracherwerbsprozesses befinden und überwiegend Zwei-Wort-Sätze bilden, müssen mit Vorsicht betrachtet werden. Ihre Sprachfähigkeit wird sich erst im Laufe der Entwicklung ausdifferenzieren.

### 2.4.2.4 Lesen

Für die Mehrheit der Zielgruppe spielt das Lesen noch keine bedeutende Rolle, da die meisten Kinder noch unter der Altersgrenze von zehn Jahren sind. Bei den älteren Kindern ist im Bereich der Lesefertigkeit der Kontrast zwischen der starken und schwachen Sprache stark ausgeprägt. Den Aussagen der Eltern und Lehrer zufolge wird ihre Leistung im

Leseverständnis in der starken Sprache als gut eingeschätzt, wohingegen sie sehr begrenzt bis kaum in der Zweitsprache lesen können. Dies gilt auch für Kinder, die von Geburt an zweisprachig erzogen worden sind.

Der Grund für die große Diskrepanz auf dem Sektor des Lesens zwischen den beiden beteiligten Sprachen liegt auf der Hand: Die Schriftsprache wird in der Schule erworben. Tatsache ist, dass Deutschunterricht nicht in der chinesischen Schule in Hongkong erteilt wird. Chinesisch wird zwar in der deutschen Schule vermittelt, die Intensität des Unterrichts kann jedoch in keiner Weise das Niveau einer chinesischen Schule erreichen.

#### 2.4.2.5 Schreiben

Das Ergebnis für den schriftlichen Ausdruck ist mit dem des Lesens vergleichbar. Die Schreibfähigkeit in der starken Sprache zeigt einen immensen Vorsprung vor der schwächer ausgebildeten Sprache.

Kinder, deren starke Sprache durch Besuch einer chinesischen Schule das Chinesische ist, erreichen laut Beurteilungen durch die chinesischen Lehrer ein muttersprachliches Niveau im schriftlichen Bereich. Hierbei dürfte die chinesische Umgebung Hongkongs für den Erwerb des Chinesischen zusätzlich förderlich sein.

Bemerkenswert ist, dass die Schreibfertigkeit des Deutschen bei Kindern, die die deutsche Schule besuchen, von den deutschen Lehrern generell als mittelmäßig beurteilt wird, wobei gleichzeitig die Individualität der Kinder betont wird. Die Defizite im Schriftgebiet zeigen sich besonders im mangelhaften Wortschatz und in einer fehlerhaften Grammatik. Kinder, die in Hongkong aufwachsen, haben im Allgemeinen ein begrenztes deutsches Vokabular, weil ihnen eine deutsche Umgebung fehlt. Kinder, die länger in Deutschland gelebt haben, verfügen über ein vergleichsweise breiteres, abwechslungsreicheres und präziseres Lexikon.

Die Defizite in der Grammatik beziehen sich hauptsächlich auf Interferenzen, die durch gegenseitige Beeinflussung zwischen Deutsch und Chinesisch oder Deutsch und Englisch

entstehen. Diese Problematik wird unter dem Gesichtspunkt „Sprachinterferenz“ behandelt.<sup>340</sup>

In Anbetracht der schwachen Sprache haben alle Kinder, die eine chinesische Schule besuchen und deren schwache Sprache Deutsch ist, die deutsche Schriftsprache nicht erworben. Die Hauptursache dafür liegt darin, wie erwähnt, dass im chinesischen Schulumfeld der Deutschunterricht fehlt.

Einige Kinder, die in der deutschen Schule eingeschult wurden, besitzen eine eingeschränkte Schreibfähigkeit im Chinesischen aufgrund ihrer Teilnahme am Chinesischkurs. Allerdings beschränkt sich diese auf eine geringe Stufe, die nicht mit der chinesischer Altersgenossen vergleichbar ist, zumal der Schriftspracherwerb in Hongkong beziehungsweise im gesamten chinesischsprachigen Raum bereits im Kindergarten eingeführt wird. Außerdem ist der chinesische Schriftspracherwerb mit großer Mühe und Disziplin verbunden. Es ist sehr schwierig, ein hohes Niveau in der chinesischen Schriftsprache zu erreichen, ohne die entsprechende Schulausbildung zu absolvieren.

Die Auswertungen der Dokumentation lassen sich damit zusammenfassen, dass der schriftliche Ausdruck den schwächsten Teil der Sprachkompetenz der Kinder bildet.

#### 2.4.2.6 Englischkenntnisse

Aufgrund der besonderen Bedeutung des Englischen in Hongkong soll hier die englische Sprachkompetenz der befragten Kinder kurz beschrieben werden. Da die Arbeit jedoch primär die deutsche und chinesische Sprache untersucht, bleibt eine ausführliche Darstellung der Leistungen in der englischen Sprache aus.

In einer einzigen Familie stellt Englisch durch den Besuch einer englischen Schule eindeutig die dominante Sprache im mündlichen wie im schriftlichen Bereich dar. In Familien, in denen ein Elternteil mit den Kindern Englisch verwendet hat, beherrschen die Kinder Englisch auch gut. Die Mehrheit der befragten Kinder verfügt durch den Englischunterricht in

---

<sup>340</sup> siehe S. 155ff.

der Schule über solide Englischkenntnisse. Allerdings weisen sowohl Eltern als auch Lehrer darauf hin, dass die starke Sprache der Kinder, entweder Deutsch oder Chinesisch, eine Überlegenheit vor dem Englischen zeigt, insbesondere im schriftlichen Bereich. Hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Englisch und der schwachen Sprache ist festzuhalten, dass diejenigen Kinder, die verstärkt mit einer Sprache konfrontiert werden, Englisch durch den Schulbesuch besser beherrschen als ihre Zweitsprache. In diesem Fall stellt sich Englisch als die bevorzugte Sprache im Umgang mit den Freunden der Kinder dar, beispielsweise den Nachbarskindern, die ihre starke Sprache nicht sprechen, aber sich im Englischen verständigen können.

Bemerkenswert ist, dass Englisch bei in Hongkong aufgewachsenen Kindern stärker geprägt ist, als bei Kindern, die kürzlich zugezogen sind. Ebenso wird Englisch bei Kindern intensiver gebraucht, wenn beide Elternteile arbeiten, eine philippinische Hausangestellte zu Hause tätig ist und Englisch die Eltern- und Familiensprache darstellt.

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass bei zahlreichen Kindern linguistische Schwächen festzustellen sind, insbesondere in der zweiten Sprache. Dies liegt zum Teil am inkonsequenten Vorgehen des Sprachprinzips durch die Eltern. In einigen Familien wird die zweite Sprache überhaupt nicht gepflegt. Neben der Nachlässigkeit in der Spracherziehung werden die Sprachdefizite der Kinder speziell für den Zweisprachigkeitserwerb Deutsch und Chinesisch in Hongkong offenbar von einer Reihe von anderen mitwirkenden Variablen beeinflusst.

Die Hauptursache für die Mängel im Deutschen als schwache Sprache liegt darin, dass Deutsch in der chinesischen Schule nicht als Wahlfach belegt werden kann. Der Erwerb des Deutschen wird auch insofern erschwert, als den Kindern ausreichende deutsch-sprachige Impulse in Hongkong fehlen. Dies gilt auch für Kinder, die Deutsch als starke Sprache sprechen. Die Verwendung des Deutschen außerhalb der Schule beschränkt sich überwiegend auf die Interaktion zwischen Eltern und Kind, Geschwistern und Freunden. In der Öffentlichkeit findet Deutsch, auch bezüglich der allgemeinen Medien, die heutzutage für das Sprachenlernen sehr bedeutend sind, keinen Gebrauch: Die Übertragung des Fernsehprogramms in Hongkong wird im Chinesischen und Englischen gehalten. Es besteht in den

öffentlichen und privaten Medien wenig Interesse an Deutschland. Rundfunksendungen in deutscher Sprache sind in Hongkong nicht vorhanden.<sup>341</sup>

Schwächen im Chinesischen können ausschließlich an den Kindern festgestellt werden, deren Schulsprache Deutsch oder Englisch ist. Denn der Erwerb des Chinesischen, insbesondere der Schriftsprache, der nicht im chinesischen schulischen Kontext stattfindet, gilt als äußerst schwierig und zeitaufwendig. Mit dem steigenden Druck der anderen Schulfächer, beispielsweise Fremdsprachen wie Latein und Französisch in der deutschen Schule, stellt der Erwerb der chinesischen Sprache für die Kinder eine große Belastung dar. Zahlreiche Eltern neigen dazu, dessen Umfang zu reduzieren. Dies führt dazu, dass sich der Input und der Gebrauch des Chinesischen auf den mündlichen Bereich beschränken.

Gleichzeitig bietet Hongkong eine schwierige Kulisse für den Erwerb des Deutschen und Chinesischen: Zum einen wird Englisch insgesamt sehr hoch geschätzt, zum anderen spielt gerade bei Familien mit einem Ausländerteil Englisch im engeren Lebensbereich eine große Rolle. Das bedeutet, dass die Intensität für die Beschäftigung mit Deutsch und Chinesisch sinkt. Außerdem besteht in vielen Situationen keine dringende kommunikative Notwendigkeit, beide Sprachen zu verwenden, da man sich im Zweifelsfall mit Englisch verständigen kann.

Der breite Geltungsbereich des Englischen ist in vieler Hinsicht deutlich. Zuerst wird es als Eltern- und Familiensprache sowie in der Interaktion mit der Hausangestellten benutzt. Ferner wählen Kinder oft englische Fernsehprogramme, die in Hongkong sehr umfangreich angeboten werden. Englisch stellt in einigen Fällen sogar die Umgebungssprache dar. Es gibt in Hongkong eine Insel namens „Discovery Bay“, die überwiegend von Ausländern bewohnt ist. Dort ist die Umgebungssprache durchgängig Englisch. Diese Situation trifft für zwei Familien zu, deren Kinder in einem überwiegend englischen Umfeld leben. Schließlich wird dem Englischen sowohl im chinesischen als auch deutschen Schulcurriculum ein sehr wichtiger Platz eingeräumt.

---

<sup>341</sup> Länderkonzeption (1998), S. 5.



### 2.4.3 Sprachbesonderheiten

Im folgenden werden die sprachlichen Besonderheiten der befragten Kinder an konkreten Beispielen dargestellt. Dabei wird auf die vier am häufigsten auftretenden Merkmale eingegangen: Sprachdominanz, Sprachmischung, Sprachumschalten und Sprachinterferenz.

#### 2.4.3.1 Sprachdominanz

Die Problematik der Sprachdominanz wurde ansatzweise bereits im Rahmen der Sprachbevorzugung und Sprachkompetenz thematisiert. Laut Aussagen der Eltern tritt Sprachdominanz bei allen untersuchten Kindern auf, auch in Familien, die die Methode „eine Person – eine Sprache“ strikt verfolgt haben.

Insgesamt geht hervor, dass keines der befragten Kinder sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Bereich als ausgeglichen zweisprachig eingeordnet werden kann. Im Falle von inkonsequenter Durchführung der Spracherziehung und bevorzugter Pflege von nur einer der beteiligten Sprachen gehen die Leistungen in beiden Sprachen weit auseinander.

Bemerkenswert ist, dass die Schulsprache sich meistens als die dominante Sprache herausstellt. Davon ausgenommen sind drei Fällen, bei denen die Kinder seit kurzem den Kindergarten besuchen, so dass die starke Sprache noch die Sprache darstellt, die innerhalb der Familie intensiv verwendet wird.

Die Schulsprache muss im Hinblick auf die chinesischen Schulen differenziert betrachtet werden: Denn obwohl die offizielle Unterrichtssprache in allen Fächern außer Chinesisch Englisch ist, entwickelt sich Chinesisch zur dominanten Sprache bei den befragten Kindern. Die Lehrkräfte an den chinesischen Schulen haben dieses Phänomen dadurch erklärt, dass die Unterrichtssprache zwar Englisch, die Sprache der Schüler untereinander jedoch Chinesisch ist. Fast alle anderen Kinder stammen aus „rein“ chinesischen Familien, und Englisch ist für sie keine Muttersprache. Außerdem ist Chinesisch für alle Kinder die Alltagssprache. Somit ist der Anwendungsbereich des Chinesischen größer als der englische.

Die Praxis zeigt, dass es generell äußerst anspruchsvoll ist, beide Sprachen auf ein ausgewogenes Kompetenzniveau zu bringen. In den vorliegenden Fällen gibt es drei Hauptgründe für die Sprachdominanz der Kinder:

Erstens ist in ihrem Umfeld kein gleichmäßiger Kontakt zu beiden Sprachen vorhanden. Einerseits wirkt sich der unausgewogene Sprachinput auf die Spracherziehung aus. In einigen Familien wird von Geburt an schwerpunktmäßig eine Sprache vermittelt, so dass die Dominanz dieser Sprache unvermeidlich ist.

Andererseits hängt eine unbalancierte Konfrontation mit beiden Sprachen von der Veränderung der Sprachumgebung ab, in erster Linie von der Einschulung. Laut Beobachtung der Eltern ist die Entwicklung in beiden Sprachen vor dem Schuleintritt durch ein gleichmäßiges Sprachangebot in der Familie ausgewogen. Ein enger Kontakt zur Außenwelt in diesem Alter liegt noch nicht vor. Mit dem Schuleintritt nimmt der Einfluss der Umwelt zu, da die Kinder intensiv mit der Schulsprache und der Sprache ihrer Mitmenschen im sozialen Umfeld konfrontiert werden. Dadurch verschiebt sich das Verhältnis zwischen den beiden Sprachen. Die Schulsprache wird stark ausgebaut, so dass sie zur dominierenden Sprache wird. Es ist ein natürlicher Prozess, dass sich die starke Sprache durch die Einschulung herausbildet, denn Kinder verbringen viel Zeit in der Schule. Sie lernen einen neuen Wortschatz, den sie zu Hause nicht erwerben können. Ferner wird die Schriftsprache in der Schule erworben. Schließlich besteht der Freundeskreis der Kinder nach der Einschulung hauptsächlich aus ihren Schulkameraden, die auch die Schulsprache sprechen und zu denen sich der Kontakt erheblich steigert. Selbst unter den bilingualen Kindern wird sehr häufig die Schulsprache gewählt.

Zweitens kann die Sprachkombination für die Herausbildung der Sprachdominanz eine gewisse Rolle spielen. Tatsache ist, dass eine gleichrangige Beherrschung des Chinesischen und Deutschen schwer zu erreichen ist, besonders wenn man die Schriftsprache miteinbezieht, denn beide Sprachen besitzen einen hohen Schwierigkeitsgrad. Es ist ausgesprochen anspruchsvoll, die chinesische Schriftsprache und das deutsche Grammatiksystem, die schwersten Teile der beiden Sprachen, neben den regulären Unterrichtsstunden der Schule ausgewogen zu erwerben.

Drittens stellt die Bildungspolitik Hongkongs keine günstige Grundlage für das Gleichgewicht beider Sprachen dar. Der Erwerb der schwachen Sprache könnte leichter werden, wenn diese in der Schule vermittelt würde. Dadurch wird die Motivation der Kinder zum Erlernen dieser Sprache und deren Kompetenz erhöht.<sup>342</sup> Tatsache ist jedoch, dass aufgrund der vorherrschenden Stellung des Englischen keine Fremdsprache, wie Deutsch oder Französisch, in den chinesischen Schulen Hongkongs unterrichtet wird. Für Kinder, die die deutsche Schule besuchen, ist der Umfang des Chinesischunterrichts so gering, dass ihre Chinesischkenntnisse kaum von kommunikativem Nutzen sind. Insgesamt führt die Sprachpolitik dazu, dass die Sprachdominanz vorprogrammiert ist.

#### 2.4.3.2 Sprachmischung

In acht der interviewten Familien lässt sich keinerlei Neigung zum regelmäßigen Mischen zweier oder dreier Sprachen belegen. In den Sprachdaten der Kinder tritt Sprachmischung vereinzelt auf. Dies ist ein Indikator dafür, dass die beiden Sprachen sich relativ unabhängig voneinander entwickeln. In der Regel lassen das sprachliche Vorbild der Eltern und die konsequente Sprachtrennung durch die Strategie „eine Person – eine Sprache“ eine Mischsprache selten aufkommen.

Gemäß der Aussagen von fünf Familien und anhand der vorliegenden Sprachdaten ist festzustellen, dass Kinder häufig einzelne Wörter beziehungsweise Ausdrücke der einen Sprache in die andere Sprache einbauen, um Sätze zu ergänzen. Das heißt, dass Sprachmischung die Funktion der „Lückenfüller“ übernimmt. Sie kommt auch vor, weil bestimmte Ausdrücke in der anderen Sprache geläufiger sind. Dabei treten gemischte Äußerungen in den verschiedensten Sprachkombinationen auf:

##### **Deutsch und Chinesisch**

Daniel N (8;3): 你可以 aussuchen. (Du kannst dir aussuchen.)  
因為老師那麼 streng. (Weil der Lehrer so streng ist.)  
(Anhang S. 147 & 148)

Daniel E (9;6): 但是我忘了放 Zucker. (Aber ich habe Zucker vergessen.)  
這裡還有很多 Diktate. (Hier gibt es noch mehr Diktate.)  
(Anhang S. 58)

---

<sup>342</sup> vgl. Kielhöfer & Jonekeit (1983), S. 93.

Lukas (7;1): 是不是所有 Länder 可以說英文? (Kann man in allen Ländern Englisch sprechen?)  
(Anhang S. 148)

### **Englisch und Chinesisch**

Michael (10;11): 好多 airplane. (Es gibt viele Flugzeuge.)  
(Anhang S. 19)

Tanja (5;5): 一個是在 school. (Eines habe ich von der Schule.)  
那裡有 presents. (Dort gibt es Geschenke.)  
(Anhang S. 19)

David (7;5): 我喝 apple juice. (Ich trinke Apfelsaft.)  
(Anhang S. 55)

Daniel E (9;6): 有一本 story book. (Es gab eine Erzählung.)  
(Anhang S. 56)

Katharina (4;11): 要喝 water. (Ich will Wasser trinken.)  
(Anhang S. 106)

Denis (6;0): 一個 mouse. (Eine Maus.)  
我要去 bay. (Ich will zum Strand gehen.)  
(Anhang S. 107 & 108)

### **Deutsch und Englisch**

Cassandra (3;3): I can also malen.  
(Anhang S. 37)

Außerdem weisen die Eltern darauf hin, dass bestimmte englische Ausdrücke in die deutschen Sätze eingefügt werden, die speziell in Hongkong verbreitet benutzt werden, in Deutschland aber selten Gebrauch finden, wie zum Beispiel „aircondition“ statt „Klimaanlage“ oder „Lift“ statt „Aufzug“. In diesem Fall ist die Sprachmischung kontextgebunden.

Auch Eigennamen verursachen eine Sprachmischung:

#### **Beispiel 1**

Anna (5;3): If not Deutsch, I like to speak English.  
(Anhang S. 93)

#### **Beispiel 2**

Lukas (7;1): 她要飛 Deutschland 嗎? (Fliegt sie nach Deutschland?)  
(Anhang S. 155)

Im Falle von Kindern einer Familie, die Deutsch und Chinesisch im mündlichen Bereich ausgewogen sprechen, werden Wörter aus der jeweiligen Sprache genommen, die das Gesagte treffender zum Ausdruck bringen, zum Beispiel „kaputt“, „böse“ oder „難看“ (hässlich). Hierbei werden gemischte Äußerungen als sprachliche Mittel eingesetzt:

Frau E: „哪一種語言的哪些詞最恰當來形容某些東西，小孩子們就用這種語言的詞。例如：‘東西 kaputt 了！’，或者：‘這個人很 böse’，或者：‘Das ist so 難看’，因為他們覺得用這些字來形容更加貼切。“ (Die Kinder wählen bestimmte Wörter der einen Sprache aus, um sich am besten auszudrücken. Zum Beispiel: „Das Ding ist kaputt!“, oder: „Dieser Mensch ist sehr böse“, oder: „Das ist so hässlich“, weil ihnen diese Wörter passender scheinen, um Sachen darzustellen.)

(Anhang S. 54)

Hervorzuheben ist, dass die oben beschriebene Sprachmischung keine Standardisierung einer Mischsprache, sondern eher ein punktuelles Phänomen darstellt.

Lediglich in zwei Fällen ist eine durchgängige Sprachmischung festzustellen. Im ersten Fall mischt das Kind Englisch und Deutsch. Allerdings befindet es sich im dritten Lebensjahr, so dass es noch nicht imstande ist, beide Sprachsysteme klar auseinander zu halten, wodurch die gemischten Äußerungen natürliche Produkte sind.

Im zweiten Fall mischen beide Kinder, die im Alter von fünf und neun Jahren sind, Deutsch, Chinesisch und Englisch sehr häufig. Insbesondere kommt die Mischung bei der älteren Tochter (9;2) auffällig und in allen Sprachverbindungen vor:

#### **Deutsch und Chinesisch**

1. Ihre Mama 會說德文。(Ihre Mama spricht Deutsch.)
2. 有一個 ist neu. (Einer ist neu.)
3. Mehr als 三個。(Mehr als drei.)

(Anhang S. 95 & 96)

#### **Deutsch und Englisch**

1. Uni (in deutscher Aussprache) versity
2. Das one.

(Anhang S. 93 & 100)

#### **Englisch und Chinesisch**

More than 三。(Mehr als drei.)

(Anhang S. 96)

Bemerkenswert ist, dass die chinesische Mutter während des Interviews die Sprachmischung ihrer Kinder nicht untersagte und gelegentlich selbst gemischte Äußerungen produzierte, so dass annehmbar ist, dass die Kinder diese Sprachhaltung übernehmen:

**Beispiel 1**

*Sarah versucht, auf den Tisch hochzuklettern.*

Frau I:                   Vorsicht, Sarah, 下來! (Kommt runter!)

(Anhang S. 93)

**Beispiel 2**

Sarah (9;2):           Mama, 我要買遊戲。(Mama, ich will Spiele kaufen.)

Frau I:                   不行。你已經有這麼多 Spiele了。(Das geht nicht. Du hast schon viele Spiele.)

(Anhang S. 94)

**Beispiel 3**

*Sarah zeigt ihrer Mutter die chinesischen Zeichen, die sie gelernt hat.*

Frau I:                   這些 Zeichen 是新學的嗎? (Hast du diese Zeichen neu gelernt?)

Sarah:                   Nein, im letzten Jahr schon!

(Anhang S. 99)

Im schulischen Umfeld können die befragten Lehrer deutsch-chinesisch gemischte Äußerungen nicht beobachten. Dagegen tritt eine deutsch-englische und englisch-chinesische Sprachmischung oft auf, zum Beispiel: „Give me the Bleistift“, „Gib mir doch das Paper rüber“ oder „我考試 pass了“ (Ich habe die Prüfung bestanden).

Die Ergebnisse zeigen, dass das Produzieren gemischter Äußerungen hauptsächlich vom Sprachverhalten der Eltern abhängt. Wenn die Eltern eine Mischsprache verwenden, um ihrem Kind das Verständnis zu erleichtern oder sich selbst Erklärungen zu ersparen, ahmen die Kinder dies nach. Daraus ist abzuleiten, dass die Konsistenz der Eltern im „reinen“ Gebrauch ihrer Sprache eine Voraussetzung darstellt, um die Sprachmischung ihrer Kinder zu verhindern beziehungsweise gering zu halten.<sup>343</sup>

Darüber hinaus beeinflusst die Sprachkompetenz die Sprachvermischung. Wenn Kinder zwei, drei Sprachen gut beherrschen, setzen sie die für sie geläufigeren und ihrem Kommunikationszweck passenderen Wörter wahlweise aus beiden Sprachen ein, um sich prägnant auszudrücken. Wenn ein Kind eine Sprache unzureichend spricht, fließen zugänglichere Elemente der anderen Sprache an der Stelle von lexikalischen Lücken in dieser Sprache

---

<sup>343</sup> vgl. Mahlstedt (1996), S. 131.

als Ersatz ein. In diesem Fall tragen gemischte Äußerungen dazu bei, Wortnot entgegenzuwirken und Gespräche fortzuführen.

Schließlich ist Sprachmischung durch die Alterskomponente beziehungsweise durch die jeweilige Entwicklungsphase bedingt. Sie kommt bei Kleinkindern unvermeidlich vor, weil ihnen der adäquate Wortschatz fehlt und sie die Sprachen noch nicht trennen können. Erfahrungsgemäß sind gemischte Äußerungen während des frühen Stadiums der Sprachentwicklung häufiger festzustellen und nehmen mit zunehmendem Alter des Kindes und fortschreitender Entwicklung ab, wenn sich sprachliche Formeln etabliert haben und ein breiteres Vokabular erworben wurde.<sup>344</sup> Dies wird durch Beispiele in den Interviews gezeigt:

Frau L: „Johanna 是三語長大的，英文、德文和中文。在她兩歲前她有時候會把三種話混在一起說。有一次她說：„水，please, Danke.“ 但是她四歲時慢慢減少了，後來就完全消失了。“ (Johanna ist dreisprachig aufgewachsen, mit Englisch, Deutsch und Chinesisch. Vor ihrem zweiten Lebensjahr mischte sie manchmal die drei Sprachen. Einmal hat sie gesagt: „水 (Wasser), please, Danke.“ Aber ab ihrem vierten Lebensjahr reduzieren sich die gemischten Äußerungen, mit der Zeit verschwinden sie sogar ganz.)  
(Anhang S. 122)

### 2.4.3.3 Sprachumschalten

Alle Familien berichten, dass das Sprachumschalten der Kinder meistens durch die Gesprächspartner ausgelöst wird. So sprechen die Kinder mit einer Person in der einen Sprache. Geht die Aussage direkt an die andere Person, wird in ihre Sprache gewechselt. Diese Situation stellt den Alltag in einer bilingualen Familie dar, sofern zwei Sprachen gepflegt werden:

#### **Beispiel 1**

*Daniel zeigt seiner Mutter, was er in der Schule gemalt hat.*

Frau N: 你畫的是蛇嗎？(Hast du eine Schlange gemalt?)

Daniel N (8;3): 是。(Ja.)

Frau N: 可是蛇的耳朵在外面看不到呀。(Aber die Ohren der Schlange kann man von außen nicht sehen.)

Daniel N: [zu Bruder] Lukas, die Ohren von Schlangen sieht man nicht.

(Anhang S. 157)

---

<sup>344</sup> vgl. Afshar (1998), S. 12.

### **Beispiel 2**

Frau C: Carolyn, kannst du uns das Spiel erklären?  
Carolyn (6;6): Nein, du erklärst das. Ich will, dass du das erklärst, oder Papa. Papi, can you tell us how to play this game?  
(Anhang S. 34)

Eine andere Familie kann beobachten, dass der Umschaltvorgang auch erfolgt, wenn das Kind über die Schule erzählt. Die Ursache für diese Art vom Umschalten liegt darin, dass Kinder einerseits diesen Kontext mit der Schulsprache verbinden und andererseits das entsprechende Vokabular in der anderen Sprache nicht besitzen. Kinder assoziieren bestimmte Erlebnisbereiche und Themen mit einer bestimmten Sprache, das bedeutet, dass das Sprachwechseln in diesem Zusammenhang kontextgebunden ist.

Gemäß der Sprachdaten ist festzustellen, dass nicht nur der Gesprächspartner, sondern auch dessen Sprachwahl zum Umschalten auffordert. Beispielsweise haben sich einige Kinder durch das Sprachwechseln der Interviewerin an ihrer Sprachwahl orientiert:

### **Beispiel 1**

Michael (10;11): 你在德國嗎？(Bist du in Deutschland?)  
Int.: 對，我在德國讀書。(Ja, ich studiere in Deutschland.)  
Michael: 你回去嗎？(Gehst du zurück?)  
Int.: 下一個月回去。(Nächsten Monat.) Warst du schon mal in München?  
Michael: Ja, aber nur einmal.  
(Anhang S. 27)

### **Beispiel 2**

Int.: 喜不喜歡上學呀？(Gehst du gern in die Schule?)  
Niklas (2;10): 是，上學。(Ja, in die Schule.)  
Int.: Hast du Freunde dort?  
Niklas: Ja, spielen.  
Int.: Du spielst mit deinen Freunden zusammen?  
Niklas: Ja, spielen.  
Int.: 好不好玩呀？(Macht es Spaß?)  
Niklas: 是。(Ja.)  
(Anhang S. 89)

Dieser Umschaltvorgang verdeutlicht, dass den Kindern zwei Sprachen ständig präsent sind. Voraussetzung dafür ist, dass eine aktive Zweisprachigkeit zumindest im mündlichen Bereich erlangt wurde. In den Interviews reagieren Kinder, die einer Sprache mächtig sind und in der anderen Sprache lediglich passives oder mangelhaftes Wissen erreicht haben, auf das Umschalten in die schwache Sprache abweichend und antworten stets in ihrer starken Sprache.



In zwei Familien herrschen keine einheitlichen Regeln für das Umschalten der Kinder. Die Sprachmaterialien zeigen, dass die Kinder im Gespräch mit einer Person beliebig zwischen verschiedenen Sprachen wechseln. Im ersten Fall ist Englisch aufgrund der englischen Schulausbildung die dominante Sprache, so dass die Kinder in der Interaktion mit der chinesischen Mutter häufig ins Englische umschalten. Im zweiten Fall liegt eine regelmäßige Sprachmischung durch die Kinder vor, so dass vermutet werden kann, dass dies sich insofern auf das Sprachumschalten auswirkt, als die gemischten Äußerungen ein Sprachwechseln auslösen. Insgesamt stellen diese beiden Fallbeispiele eine Ausnahme dar.

Im schulischen Umfeld stellen alle Lehrer fest, dass das Wechseln zwischen Deutsch und Chinesisch nie vorkommt. Dort wird meist die Schulsprache gesprochen.

Die Auswertung der Datenerhebung zeigt, dass Kinder, die durch eine konsequente Spracherziehung und das Engagement der Eltern eine aktive Zweisprachigkeit entwickeln, problemlos zwischen den Sprachen wechseln können. Im Gegensatz dazu sind Kinder, die eine zweite Sprache in begrenztem Ausmaß oder kaum erworben haben und über mangelhafte Kenntnisse in dieser Sprache verfügen, nicht in der Lage, die Sprachen abzuwechseln.

Zusammengefasst ist festzuhalten, dass der Umschaltvorgang bei der Sprachkombination Deutsch und Chinesisch hauptsächlich personenbezogen ist. Das Sprachwechseln durch Ähnlichkeiten der Wörter der jeweiligen Sprache oder durch so genannte „Umschaltwörter“ kommt in diesem Fall nicht vor, da eine große Differenz beziehungsweise eine geringe Verbindung zwischen beiden Sprachen vorliegt, vor allem im lexikalischen Bereich.

#### 2.4.3.4 Sprachinterferenz

In diesem Abschnitt wird das Phänomen der Interferenz in ihren verschiedenen Erscheinungsformen dargestellt. Da die phonologische Interferenz bereits im Abschnitt „Aussprache“ untersucht wurde,<sup>345</sup> konzentriert sich die nachfolgende Darlegung auf die morphologischen, syntaktischen und lexikalisch-semantischen Bereiche.

---

<sup>345</sup> siehe S. 139ff.

## *Morphologische Interferenz*

Im morphologischen Bereich gehen die Interferenzen überwiegend vom Deutschen aus. Der Grund dafür liegt darin, dass im Vergleich zum Chinesischen, in dem kein Flexions-system vorhanden ist, das komplizierte deutsche Deklinations- und Konjugationssystem, auch im Gegensatz zum Englischen, häufig große Schwierigkeiten bereitet.<sup>346</sup>

Das Hauptproblem im Bereich der Deklination stellt das deutsche Genus- und Kasus-system dar. Die genannte unterschiedliche Komplexität des chinesischen und des deutschen Sprachsystems macht sich besonders am Beispiel der Artikel bemerkbar. Die Verwendung der deutschen Artikel ist eine häufige Fehlerquelle, da Chinesisch keine Artikelform kennt. Deutsch hingegen hat abhängig von Kasus, Genus und Numerus sechs Artikel:<sup>347</sup>

der	(Nominativ Singular Maskulinum, Dativ Singular Femininum, Genitiv Singular Femininum, Genitiv Plural)
die	(Nominativ/Akkusativ Singular Femininum, Nominativ/Akkusativ Plural)
das	(Nominativ/Akkusativ Singular Neutrum)
den	(Akkusativ Singular Maskulinum, Dativ Plural)
dem	(Dativ Singular Maskulinum/Neutrum)
des	(Genitiv Singular Maskulinum/Neutrum)

Die deutschen Lehrer berichten, dass die richtigen Artikelendungen oft nicht beachtet werden, so dass beispielsweise „auf den Haus“ statt „auf dem Haus“ produziert wird. Manchmal fällt die Endung „en“ beim Akkusativ weg, zum Beispiel: „Ich sehe ein Mann“. Derartige Nuancen werden von den Kindern nicht berücksichtigt, da sie im Chinesischen nicht vorhanden sind. Auch in den Sprachdaten dieser Arbeit lassen sich Probleme bei der Artikeldeklination nachweisen:

Alex (5;2): Ein Kopf kann ich malen.  
(Anhang S. 119)

---

<sup>346</sup> Gao (1984), S. 43.

<sup>347</sup> Saunders (1982), S. 176.

Weitere Beispiele für Abweichungen im deutschen Artikelbereich sind folgende:

**Beispiel 1**

Niklas (2;10): der/das U-Bahn  
ein Biene  
(Anhang S. 81 & 82)

**Beispiel 2**

Lennard (4;2): ein Schere  
(Anhang S. 143)

**Beispiel 3**

Alexander (4;9): ein Minute  
(Anhang S. 8)

**Beispiel 4**

Fabienne (7;1): der Eisenbahnbuch  
das Eisenbahn  
(Anhang S. 146)

Eine andere Quelle für Fehler besteht im Auseinanderhalten der Fälle Akkusativ und Dativ, beispielsweise wird zwischen „dich“ und „dir“ oder „mich“ und „mir“ nicht differenziert:<sup>348</sup>

Alexander (4;9): Ich habe dich gesagt.  
Du erzählst mich nicht.  
(Anhang S. 9 & 14)

Ebenfalls wird die Kongruenz der Verben und Subjekte nicht berücksichtigt:

**Beispiel 1**

Lennard (4;2): Das ist Ostereier.  
Da ist ein IC und ein ICE.  
(Anhang S. 142 & 146)

**Beispiel 2**

Alexander (4;9): Wo ist Kekse?  
(Anhang S. 10)

Den Aussagen der Eltern zufolge ist auch festzuhalten, dass Kinder die deutschen Verben oft nicht konjugieren und statt dessen die Infinitivform verwenden. Häufig wird der Stammvokalwechsel der unregelmäßigen Verben im Perfekt oder in den Präteritumformen nicht berücksichtigt, zum Beispiel: „Ich bin gegehen“. Einige Kinder haben Probleme mit

---

<sup>348</sup> In Bezug auf die Fehler im Bereich der Artikel und der Fälle besteht die Möglichkeit, dass die Tonbandaufnahmen ungenau sind.

dem Einsatz von „haben“ und „sein“, zum Beispiel: „Ich bin geschossen“ oder „Ich habe dahin gegangen“.

Schließlich ist ein Einfluss des Englischen auf das Deutsche in der Pluralbildung festzustellen, indem Kinder den Plural der deutschen Wörter mit „s“ formen, wie „Autobahns“. Ein Kind hat zeitweise die englische Endung der Vergangenheit „ed“ an die deutschen Verben gefügt, zum Beispiel: „Er hat erzählted“. Der Einfluss des Englischen auf das Deutsche lässt sich auch an Präpositionen ermessen, zum Beispiel: „Ich warte für dich“, „Ich warte für den Bus“, „Wir gehen auf den Bus“ oder „in 2000“.

### *Syntaktische Interferenz*

Die syntaktische Interferenz ist besonders in der Wortstellung konkretisiert. Dabei werden deutsche wie chinesische Abweichungen in der Wortfolge festgestellt.

#### a) Interferenz im Deutschen

Die deutsche Interferenz bezüglich der Wortstellung findet sich im Haupt- wie im Nebensatz. Oft wird die chinesische SVO-Satzregel auf Deutsche Haupt- und Nebensätze übertragen, das heißt, dass die Kinder deutsche Sätze gelegentlich nach dem chinesischen Satzmuster bilden.

### Stellung des finiten Verbs im Hauptsatz

Die deutschen Lehrer weisen darauf hin, dass die deutsche Inversion im Hauptsatz oft nicht beachtet wird. Folgende Beispiele werden von den Lehrern genannt:

Jetzt ich gehe nach Hause.  
Kann ich gehen auf Toilette?  
(Anhang S. 176)

Im Chinesischen ändert sich beim Einsatz der Adverbialbestimmungen und der Modalverben am Satzanfang die SVO-Wortstellungsregelung des Satzes nicht. Dagegen wird in diesem Fall im Deutschen eine Inversion verlangt, wodurch das deutsche Verb an der zweiten Stelle oder am Satzende steht. Viele Kinder ignorieren diese Ordnung. Hierbei kann auch der Einfluss des Englischen eine Rolle spielen. Die englische und chinesische Wortstellung zeigt gewissermaßen eine Parallele: „Now I go home“ oder „Can I go to toilet?“. Außerdem setzen die Kinder aufgrund der formellen Ähnlichkeiten zwischen englischen und deutschen Systemeinheiten die beiden Sprachen in Bezug zueinander.<sup>349</sup>

Eine Familie berichtet, dass gelegentlich die chinesische chronologische Wortstellung in der Aufzählungsabfolge von Tag, Tageszeit und Uhrzeit in den deutschen Sätzen erkennbar ist, zum Beispiel: „Nächsten Dienstag nachmittag um vier gehe ich ins Kino“.

### Stellung des finiten Verbs im Nebensatz

Sehr häufig tritt Interferenz der Stellungsregeln des finiten Verbs im Nebensatz auf. Deutsche Nebensatzkonstruktionen, die mit einem Relativpronomen oder einer Konjunktion eingeleitet werden, erfordern im Gegensatz zu chinesischen Nebensätzen die Finalstellung des finiten Verbs. Viele Kinder behalten das chinesische SVO-Wortstellungsmuster in den deutschen Nebensätzen bei und setzen das finite Verb statt ans Ende des Satzes an die zweite Stelle. Auch hier ist denkbar, dass diese Fehlerart durch den Einfluss des Englischen ausgelöst werden kann, da die Grundanordnung SVO im Nebensatz des Englischen mit der des Chinesischen übereinstimmt.<sup>350</sup> Daraus bilden sich folgende Sätze:

#### **Beispiel 1**

Lennard (4;2): Guck, was ich habe gefunden.  
Ich esse noch eins, weil das schmeckt so gut.  
(Anhang S. 132 & 144)

#### **Beispiel 2**

Florin (5;0): Ich weiß nicht, was soll ich machen.  
(Anhang S. 69)

---

<sup>349</sup> vgl. Xu (1984), S. 398.

<sup>350</sup> vgl. Xu (1984), S. 400f.

### **Beispiel 3**

Julian (13;9): Einfacher, wenn wir sind in Deutschland.  
(Anhang S. 164)

#### b) Interferenz im Chinesischen

Regelabweichungen in der chinesischen Wortstellung sind auch zu beobachten und betreffen den Nebensatz, die Verneinung und den Entscheidungsfragesatz.

#### Stellung des finiten Verbs im Nebensatz

Die Eltern geben an, dass bei einigen Kindern nach deutschem Nebensatzmuster gebildete chinesische Nebensätze auftauchen, in denen das verbale Element am Ende erscheint, wie zum Beispiel: „當我功課做時“ (wenn ich die Hausaufgaben mache) oder: „因為他這個喜歡“ (weil er das mag).

#### Wortstellung in der Verneinung

Im Deutschen steht die Verneinung in einem Aussagesatz am Ende des Satzes: „Ich komme nicht“, im Chinesischen dagegen wird diese vor das Verb gestellt: „Ich nicht komme“. Eine derartige Interferenz zeigt sich im folgenden Beispiel:

Herr H: 你坐不坐呀? (Willst du dich hinsetzen?)  
Niklas (2;10): 我坐不。 (Ich setze mich nicht hin.)  
(Anhang S. 89)

#### Antwort im Entscheidungsfragesatz

Ebenfalls wird die Antwort auf die Entscheidungsfragen im Chinesischen durch das Deutsche beeinflusst. Beispielsweise ist die Antwort auf die Frage: „Gefällt dir die Schule?“ in der deutschen Sprache „ja“ oder „nein“. In der chinesischen Sprache dagegen wird das

Verb in der Antwort wiederholt, und es werden die Alternativen „gefallen“ oder „nicht gefallen“ gegeben. Bei zwei Kindern kann man feststellen, dass sie sich bei einer chinesischen Entscheidungsfrage nach dem deutschen Muster richten und mit „ja“ beantworten.

**Beispiel 1**

Int.: 你上學穿不穿校服呀？(Trägst du Schuluniform?)

Niklas (2;10): 是。(Ja.)

(Anhang S. 89)

**Beispiel 2**

Int.: 喜歡學中文嗎？(Lernst du gern Chinesisch?)

Johanna (9;4): 是。(Ja.)

(Anhang S. 131)

*Lexikalisch-semantische Interferenz*

Bei der lexikalisch-semantischen Interferenz handelt es sich um die Verwechslung von Ausdrücken, die in beiden Sprachen nicht wirklich gleichbedeutend sind. Zahlreiche chinesische und deutsche Wörter umfassen trotz Bedeutungsähnlichkeit einen unterschiedlichen Inhalt.

Das chinesische Verb „穿“ (tragen) steht zum Beispiel für den Vorgang des Anziehens von Kleidungen, kann aber nicht – im Gegensatz zum Deutschen – für das Tragen von Armbanduhr oder Schmuck eingesetzt werden. Diese begriffliche Differenz wird laut Aussagen der Eltern nicht berücksichtigt.

In den Sprachdaten zeigen zwei weitere Beispiele von lexikalisch-semantischen Interferenzen die direkte Übernahme deutscher Ausdrücke, die in der chinesischen Sprache nicht existieren:

**Beispiel 1**

Robin (10;3): 他有了生日。(Er hatte Geburtstag.)

(Anhang S. 71)

Das passende chinesische Verb ist „過“ (verbringen).

### **Beispiel 2**

Alexander (4;9): 我媽媽在電話裡。(Meine Mama ist in der Leitung.)  
(Anhang S. 15)

Der chinesische Ausdruck dafür ist „打電話“ (telefonieren).

In gleicher Weise ist der Einfluss der chinesischen Sprache auf die deutsche im Einsatz von Verben zu beobachten. Eine Familie kann beobachten, dass ihre Kinder das chinesische Verb „叫“ (rufen) in der Äußerung: „我去叫爸爸“ (Ich rufe Papa) direkt auf die deutsche Sprache übertragen, in der allerdings das Verb „holen“ angemessen ist.

Die deutschen Lehrer weisen auch auf die Übersetzung englischer Redewendungen im Deutschen hin, zum Beispiel: „Das gibt es für nichts“ (That is for free).

Die oben angeführten Beispiele umfassen zum großen Teil Interferenzen. Gleichzeitig handelt es sich dabei um Fehler, beispielsweise im Bereich der Artikel oder Pluralformen, die auch den einsprachigen Kindern unterlaufen. Deshalb können diese Abweichungen durchaus als gewöhnlich bewertet werden. Eine Hauptquelle für diese Defizite besteht darin, dass jüngere Kinder sich noch in der Entwicklungsphase befinden und die beiden Sprachen noch nicht vollständig beherrschen. Diese Fehler sollten geduldet werden, denn erfahrungsgemäß werden sie minimiert, wenn sich die linguistische Kompetenz zunehmend ausdifferenziert und Kinder besonders in der schwachen Sprache mehr Übungsmöglichkeiten erhalten.<sup>351</sup>

Insgesamt ist die sprachliche Normabweichung bei allen untersuchten Kindern unvermeidlich, auch bei relativ ausgewogener Zweisprachigkeit. Die Resultate bestätigen, dass sich in mehr Fällen die linguistischen Elemente der starken Sprache auf die schwache Sprache der Kinder niederschlagen und nicht umgekehrt.

Kielhöfer und Jonekeit (1983) weisen darauf hin, dass Interferenzen hauptsächlich durch Ähnlichkeiten der beiden beteiligten Sprachen verursacht werden.<sup>352</sup> Die vorliegende Untersuchung zeigt jedoch, dass bei Sprachverbindungen, in denen die beteiligten Sprachen

---

<sup>351</sup> vgl. Mahlstedt (1996), S. 132.

<sup>352</sup> Kielhöfer & Jonekeit (1983), S. 78.



erhebliche Unterschiede vorweisen, wie Deutsch und Chinesisch, Interferenzen auch festzustellen sind. Sie treten besonders in Bereichen auf, in denen die linguistischen Elemente der beiden Sprachen sehr unterschiedlich sind. Hierbei werden Interferenzen vor allem in der Wortstellung und im Deklinations- und Konjugationssystem deutlich erkennbar.

Bemerkenswert ist, dass auch die Beeinflussung durch das Englische eine Rolle spielt, da eine Ähnlichkeit des Deutschen und Englischen besteht.

### Zusammenfassung

Zusammenfassend geht aus den Resultaten hervor, dass der Grad der Zweisprachigkeit der Kinder sehr unterschiedlich ausgeprägt ist. Es gibt Kinder, die in zwei Sprachen ein hohes Niveau erreicht haben und diese abwechselnd und aktiv gebrauchen können. Bei vielen anderen handelt es sich um eine nur passive Kompetenz in der schwachen Sprache. Schließlich beherrschen einige Kinder die zweite Sprache nur sehr wenig.

Zwischen den Geschwistern sind Differenzen in den linguistischen Fertigkeiten festzustellen. Hierbei sind das unterschiedliche Vorgehen auf elterlicher Seite bei der Spracherziehung innerhalb der Familie und die individuelle Sprachbegabung der Kinder ausschlaggebend für die unterschiedliche Herausbildung beider Sprachen bei Geschwistern.

Bei jüngeren Kindern, deren Spracherwerbsprozess noch nicht abgeschlossen ist, können keine endgültigen Aussagen getroffen werden. Anhand von Beobachtungen der gesamten Zielgruppe können folgende Entwicklungstendenzen hinsichtlich der Sprachkompetenz festgestellt werden:

Insgesamt können die befragten Kinder gute bis sehr gute Kenntnisse in einer der beiden beteiligten Sprachen beweisen, meist in ihrer Schulsprache, besonders hinsichtlich des schriftlichen Bereichs. Tatsache ist, dass die Schule aufgrund der Zeitintensität und des Schriftspracherwerbs für die Sprachentwicklung der Kinder von entscheidender Bedeutung ist und einen ausschlaggebenden Faktor für den Sprachbeherrschungsgrad darstellt. Durch die Einschulung entwickelt sich im Normalfall die Schulsprache zur dominanten Sprache

der Kinder. Angesichts der komplizierten Sprachsituation und der vielfältigen Alternativen für die Schulwahl in Hongkong ergeben sich verschiedene Varianten für die Herausbildung und Ausprägung ihrer starken Sprache.

Im Falle eines Besuchs einer chinesischen Schule ist Chinesisch gegenüber dem Deutschen unangefochten die starke Sprache. Obwohl Englisch die Unterrichtssprache ist, findet die Kommunikation außerhalb des Unterrichts ausschließlich in der chinesischen Sprache statt. Die Dominanz des Chinesischen in diesem Fall lässt sich auch dadurch erklären, dass in Hongkong die absolute Mehrheit der Einwohner Chinesisch spricht. Tatsache ist, dass die weitere Umgebung Hongkongs chinesisch ist, in der Englisch als Amtssprache verwendet wird, jedoch nicht als Mehrheitssprache bezeichnet werden kann. Der Erwerb des Chinesischen, der Majoritätssprache, wird dadurch unterstützt. Dabei erreichen die Kinder ein muttersprachliches Niveau, das mit dem gleichaltriger chinesischer Kinder vergleichbar ist.

Im Falle eines Besuchs der deutschen Schule bildet sich Deutsch gegenüber Chinesisch als die stärker ausgeprägte Sprache heraus. In Bezug auf die deutsche Sprachleistung gibt es Unterschiede zwischen den in Deutschland aufwachsenden monolingualen Kindern und den deutsch-chinesischen bilingualen Kindern in Hongkong. Bei deutsch-chinesischen Kindern bestehen größere Schwächen bei der Erlernung der geschriebenen Sprache. Bei deutschen Kindern zeigen sich in ihrer Gesamtheit ein breiterer Wortschatz und eine niedrigere Fehlerquote hinsichtlich der Grammatik der schriftlichen Äußerungen.

Im Falle eines Besuchs einer englischen Schule ist die Überlegenheit des Englischen unvermeidlich. Deutsch und Chinesisch werden bestenfalls passiv erworben. Diese Entscheidung wird innerhalb der deutsch-chinesischen Familien sehr selten getroffen und trifft für die vorliegende Untersuchung nur in einem Fall zu.

In der schwächeren Sprache wird, abhängig vom Verhalten und Bestreben der Eltern in der bilingualen Erziehung, entweder eine aktive, passive oder eine geringe Kompetenz erreicht. Bei konsequent eingehaltener funktionaler Sprachtrennung mit Einsatz von zusätzlicher Förderung erwerben Kinder ausreichendes Wissen in der Zweitsprache, um diese im Alltag produktiv einsetzen zu können. Bei einer nicht disziplinierten Sprachhaltung eines Elternteils wird in dessen Sprache überwiegend eine perzeptive Fähigkeit erlangt. Wird die

Zweitsprache nicht beharrlich gepflegt, so ist die Kenntnis der Kinder als mangelhaft zu bewerten. Das ist ein Indikator dafür, dass die Zweisprachigkeitserziehung der Eltern unmittelbar mit dem Ausmaß der Kompetenz in der zweiten Sprache in Bezug steht.

Eine standardisierte Sprachmischung ist in der Mehrheit der interviewten Familien nicht zu beobachten. Allerdings ist der Einsatz bestimmter Ausdrücke der einen Sprache in Äußerungen der anderen Sprache unvermeidlich, um lexikalische Lücken zu schließen. Lediglich in einem Fall kommt eine gemischte Sprache bei Kindern sehr häufig vor. Hierbei ist das Sprachvorbild der Eltern ausschlaggebend, nach dem sich die Kinder richten.

Das Sprachumschalten findet hauptsächlich personenbezogen nach der funktionalen Trennung statt. Es kommt gelegentlich vor, dass Kinder von der einen Sprache in die andere wechseln, wenn sie über bestimmte Konstellationen, beispielsweise über die Schule sprechen. Das bedeutet, dass das Sprachwechseln auch situationsorientiert ist. Wörter haben aufgrund der gravierenden Unterschiede des Deutschen und Chinesischen keinerlei Auswirkungen auf das Umschalten.

Sprachliche Interferenz dagegen ist auch bei so unterschiedlichen Sprachen wie das Deutsche und das Chinesische feststellbar. Abweichungen sind überwiegend morphologischer und syntaktischer Natur, zwei Aspekte, in denen sich Deutsch und Chinesisch am meisten voneinander unterscheiden. Da die chinesischen grammatikalischen Regeln in den beiden linguistischen Einheiten vergleichsweise einfacher geprägt sind, werden Defizite eher in der deutschen Sprache festgestellt. Dabei sind das komplexere deutsche Flexions- und Deklinationssystem und die Wortstellungsordnung die häufigste Fehlerquelle.

Aufgrund des limitierten Zeitumfangs der Gespräche mit den Kindern wird der Beurteilung der Eltern und Lehrer bei der Analyse ein größerer Platz eingeräumt, da sie als engste Bezugspersonen und Erzieher die Sprachentwicklung der Kinder über einen längeren Zeitraum begleitet haben. Insgesamt herrscht eine Einigkeit in Bezug auf die Bewertung durch die Eltern, Lehrer wie auch durch die Interviewerin. Auf diese Art und Weise werden Aussagen und Einschätzungen gegenseitig ergänzt und bestätigt.

### **III Schluss und Ausblick**

In diesem abschließenden Teil werden die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst und Schlussfolgerungen daraus gezogen. Daran anknüpfend werden praktische Empfehlungen für die bilinguale Erziehung in der Familie gegeben und im Ausblick Überlegungen für weitere Forschungen angestellt.

#### **1 Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse und Schlussfolgerungen**

Für die Ergebnisse des sprachsoziologischen Aspektes spielt die Kolonialgeschichte Hongkongs eine maßgebende Bedeutung, denn die untersuchten Familien befinden sich in einem englisch-chinesischen Umfeld. Im weiteren Umkreis Hongkongs ist die Bevölkerung mehrheitlich chinesisch. Zugleich besitzt Englisch als eine der beiden offiziellen Sprachen neben dem Chinesischen eine herausragende Bedeutung, insbesondere im Schulsystem. Andere Sprachen haben im Vergleich zu diesen beiden vorherrschenden Sprachen einen schweren Stand. Sie sind für die Kommunikation im Alltag wie im Geschäftsleben nicht erforderlich und daher nicht präsent.

Die Zielgruppe dieser Untersuchung besteht einheitlich aus deutsch-chinesischen Mischfamilien mit hohem sozialen Status. Die in diesem sozialen Milieu heranwachsenden Kinder sind im Gegensatz zu Migrantenkindern kaum den sozialen und psychischen Problemen ausgesetzt, mit denen Migrantenkinder aufgrund der kulturellen und ethnischen Konflikte zwischen dem Heimat- und dem Gastland, einer erschwerten sozialen Ausgangsposition sowie der Abwertung ihrer Minorität fertig werden müssen. Das wohlbehütete Zuhause mit hoher Sozialstellung schafft zweifelsohne eine unterstützende Lernatmosphäre,<sup>353</sup> wenngleich sie nicht den alleinigen Faktor für Erfolg darstellt.

---

<sup>353</sup> vgl. Kieltsch (1998), S. 82f.

Hinsichtlich der bisherigen und künftigen Wohnorte der Familien handelt es sich um zwei verschiedene Gruppen. So gibt es zum einen die Hongkong-Familien, die bislang in Hongkong gelebt haben und dort bleiben werden. Zum anderen handelt es sich um Einwanderer-Familien, die aus beruflichen Gründen nach Hongkong umgezogen sind und sich dort für eine befristete Zeit aufhalten. Diese unterschiedlichen Ausgangspositionen haben großen Einfluss auf die Schulwahl und die Grundrichtung der Spracherziehung. So legen die Einwanderer-Familien, die von vornherein planen, nach Deutschland zurückzukehren, den Schwerpunkt auf die deutsche Sprache und wählen die deutsche Schule, wohingegen die meisten Hongkong-Familien sich darauf konzentrieren, dass ihre Kinder Chinesisch erwerben, und sich für die chinesische Schule entscheiden.

Deutsch, in diesem Fall die Minoritätssprache, gerät zwar durch die Dominanz des Englischen in den Hintergrund, wird jedoch in Hongkong positiv bewertet. Diese bejahende Haltung gegenüber der Fremdsprache und der Mehrsprachigkeit ist einerseits auf den weltweiten Globalisierungsprozess, andererseits auf die multikulturelle Tradition Hongkongs zurückzuführen. Außerdem zählen Chinesisch und Deutsch international aufgrund der großen Anzahl ihrer Sprecher und des ökonomischen Einflusses zu den bedeutenden Sprachen, deren Erwerb prinzipiell und unter allen Befragten breite Unterstützung findet.

Die positiven Einstellungen zur Zweisprachigkeit in der weiteren Umgebung bilden zusammen mit den bejahenden Einstellungen der Eltern und Mitmenschen im näheren Umfeld eine günstige Ausgangslage für ein positives Ergebnis. Allerdings zeigen die Untersuchungsergebnisse, dass zwischen diesen Faktoren und dem Sprachverhalten der Eltern gegenüber den Kindern, der Sprachförderung der Kinder durch die Eltern und der Sprachkompetenz der Kinder kein unmittelbarer Bezug hergestellt werden kann.

Es ist offenkundig, dass der entscheidende Faktor für den Erfolg beim Zweisprachigkeits-erwerb in der Konstellation von sprachlichen Mischehen in der praktischen Umsetzung der innerfamiliären bilingualen Erziehung liegt. Im Rahmen dieser Untersuchung unterscheiden sich die Familien im pädagogischen Sektor sehr deutlich voneinander. In einigen Fällen wird das Prinzip „eine Person – eine Sprache“ streng eingehalten, in den anderen dagegen ist die Sprachverwendung eines Elternteils vom „laissez faire“-Stil geprägt, so dass sich die starke Sprache allmählich durchsetzt und die schwache Sprache sowie deren aktiver

Gebrauch verdrängt wird. Weiterhin existieren wenige Familien, die sich ganz auf die Pflege einer der beteiligten Sprache beschränken. Der negative Effekt dieser elterlichen Sprachhaltung ist besonders in den ablehnenden Einstellungen der Kinder zur schwachen Sprache sichtbar, aber auch in einem geringen Grad der Kompetenz in dieser Sprache. Das Sprachvorbild und die disziplinierte Spracherziehung der Eltern beeinflussen damit unmittelbar das Sprachverhalten und -niveau der Kinder.

Hinsichtlich des Erhebungsortes Hongkong ist ein interessantes Phänomen zu beobachten: Englisch wird in vielen Fällen zum Verständigungsmittel für die Eltern und Familien, selbst wenn Englisch für keinen Elternteil die Muttersprache darstellt. Außerdem ist in zahlreichen Familien eine englischsprechende Hausangestellte tätig. Dies verdeutlicht, dass Englisch in Hongkong in Kommunikationssituationen einen breiten Gebrauch findet und als Ausweichungssprache notwendig wird.

In Bezug auf die Sprachkompetenz stellt sich heraus, dass alle Kinder in einer der beiden Sprachen, meist in der Schulsprache, ein durchschnittliches bis überdurchschnittliches Niveau erreichen. Bedingt durch die Sprachsituation Hongkongs ergeben sich verschiedene Konsequenzen hinsichtlich der Leistung der starken Sprache je nach Schulwahl der Familien. Das chinesische Sprachvermögen der Kinder, die in eine chinesische Schule eintreten, ist aufgrund der Förderung durch die Umgebung annähernd perfekt. Dagegen beherrschen Kinder, die die deutsche Schule besuchen, Deutsch nicht vollkommen, weil ihnen die deutsche Umwelt in Hongkong fehlt. Der Kontakt mit Deutsch beschränkt sich meist auf Gespräche mit einem Elternteil, mit den Geschwistern und auf die Auseinandersetzung mit schriftlichen und audiovisuellen Materialien. Ihre Schwierigkeiten liegen hauptsächlich im schriftlichen Bereich.

Die zweite Sprache wird, abhängig von der bilingualen Erziehung der Eltern, entweder produktiv, perzeptiv oder begrenzt gesprochen. Bei Kindern, deren Eltern die Spracherziehung strikt praktiziert haben, liegt eine aktive Beschäftigung mit der schwächer ausgeprägten Sprache zumindest im mündlichen Bereich vor. Bei einem inkonsequenten Vorgehen der bilingualen Erziehung durch die Eltern beschränkt sich die sprachliche Leistung der Kinder auf die passive Ebene. Schließlich beherrschen Kinder, deren Eltern lediglich eine Sprache vermitteln, die Zweitsprache in nur geringem Ausmaß. Die unterschiedliche

Sprachhaltung der Eltern hat somit eine direkte Auswirkung auf die Fähigkeit in der schwachen Sprache.

Zu betonen ist, dass der Fall Semilingualismus unter den befragten Kindern nicht vorkommt. Dieses Ergebnis bestätigt die in der gängigen Literatur vertretene Auffassung, dass die doppelte Halbsprachigkeit bei Kindern, die in einer gemischtsprachigen Familie aufwachsen, eine Seltenheit darstellt.

Bei den hier untersuchten 15 Fällen liegt nicht nur einheitlich ein simultaner Bilingualismus vor, sondern auch ein sukzessiver Erwerb von zwei Sprachen. Wie im theoretischen Teil dieser Arbeit erläutert wurde, können beide Formen zu einer hohen Kompetenz der Bilingualität führen. Die vorliegende Untersuchung kommt zu dem Ergebnis, dass die simultane Vorgehensweise aussichtsreicher ist als die sukzessive.

Zahlreiche Autoren<sup>354</sup> plädieren für einen Erwerb zweier Sprachen von Geburt der Kinder an, da das kommunikative Muster innerhalb einer bilingualen Familie im Laufe der Zeit zur Gewohnheit wird. Zugleich bedeutet die Einführung einer zweiten Sprache in einer späteren Phase oft eine Veränderung der Sprachrollen, die Kinder häufig nicht akzeptieren.

In Anbetracht der Sprachbesonderheiten der Kinder ist festzuhalten, dass bei allen Kindern, auch wenn deren Spracherziehung konsequent verfolgt wird, eine Sprachdominanz, besonders in der geschriebenen Sprache, festzustellen ist. Die starke Sprache ist in den meisten Fällen die Schulsprache. Bei Kindern, die kürzlich eingeschult wurden, dominiert die Sprache der engsten Bezugsperson, zumeist die Sprache der Mutter, in wenigen Fällen Englisch aufgrund der philippinischen Hausangestellten.

Das Ausmaß der Differenzierung zwischen starker und schwacher Sprache ist unter den Befragten unterschiedlich ausgeprägt. Bei diszipliniert praktizierter Spracherziehung beschränkt sich die Sprachdominanz auf die Schriftsprache, während bei Familien, in denen verstärkt oder lediglich eine Sprache gepflegt wird, eine absolute Tendenz auf der Seite dieser Sprache deutlich ist.

---

<sup>354</sup> Taeschner (1983), S. 195, Kielhöfer & Jonekeit (1983), S. 18, Harding & Riley (1986), S. 78 und Arnberg (1987), S. 82.

Die Ursachen für Sprachdominanz liegen nicht zuletzt in einer ungleichmäßigen Intensität beim Gebrauch beider Sprachen durch die Eingliederung in die Außenwelt, besonders durch die Einschulung. Die Überlegenheit einer Sprache hängt zum Teil auch mit dem hohen Schwierigkeitsgrad und den erheblichen Unterschieden des Deutschen und des Chinesischen ab. Eine ausgewogene Entwicklung wird schließlich durch die ungünstige Bedingung erschwert, dass beide Sprachen nicht oder lediglich in geringem Umfang durch Sprachkurse in der Schule vermittelt werden.

Eine auffällige Sprachmischung ist unter den befragten Kindern lediglich in Ausnahmefällen zu beobachten. Gründe für die häufige Mischung in späteren Entwicklungsstadien des Spracherwerbs liegen meistens im Sprachverhalten der Eltern. Hierbei ist eine vorbildliche Haltung der Eltern hinsichtlich einer „reinen“ Sprachverwendung von essentieller Bedeutung. Als Regel gilt, dass Eltern gemischte Äußerungen vermeiden und diese den Kindern untersagen sollten.

Das Umschalten zwischen Deutsch und Chinesisch geschieht überwiegend personenbezogen, je nach festgelegter Sprachrolle. Gleichzeitig wird Sprachwechseln abhängig von Gesprächsthemen und Sprachwahl festgestellt. Der Umschaltvorgang wird eindeutig durch die Sprachkompetenz beeinflusst. Bei Kindern, die beide Sprachen zumindest im mündlichen Bereich gut beherrschen, ist der Umschaltvorgang fließend. Kinder, in deren Familien überwiegend eine Sprache gesprochen wird, wechseln die Sprachen selten.

Sprachinterferenz tritt dagegen nahezu bei allen Kindern auf, insbesondere auf der morphologischen und syntaktischen Ebene, auf denen eine erhebliche Differenz zwischen Deutsch und Chinesisch vorliegt.

Aus den Untersuchungsergebnissen kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass es drei Haupteinflussfaktoren auf den bilingualen Spracherwerb gibt:

Erstens werden die linguistischen Fähigkeiten eines bilingualen Kindes vom sprachlichen und sozialen Kontext beeinflusst. Die Leitfrage dieser Arbeit war: Nimmt das englisch-chinesische Umfeld Hongkongs mit der Überlegenheit des Englischen Einfluss auf den bilingualen Spracherwerb des Deutschen und Chinesischen? Gemäß der Ergebnisse kann



diese Frage mit „Ja“ beantwortet werden. Die Dominanz des Englischen stellt sich als eine Hürde für den deutsch-chinesischen Spracherwerb dar, denn durch eine intensive Konfrontation mit dem Englischen wird die Möglichkeit für einen Kontakt zum Deutschen und Chinesischen eingeschränkt. Außerdem besteht eine geringe Notwendigkeit für das Erlernen von Deutsch und Chinesisch sowohl für die Eltern als auch für die Kinder.

Gleichzeitig bringt die mehrsprachige Umwelt Hongkongs Vorteile mit sich. So wirkt sich eine offene Gesellschaft positiv auf die Einstellungen zum bilingualen Erwerb aus. Dies unterstützt das Vorhaben einer bilingualen Erziehung auf der psychologischen Ebene. In Hongkong gehört die Begegnung mit fremden Kulturen und Sprachen zum Alltag, und bei der Verwendung einer Fremdsprache besitzt der Sprecher nicht das Gefühl des Andersseins.

Zweiten stellt die Schule – entgegen der Vermutung zu Beginn dieser Arbeit, dass der bisherige Wohnort der Familien sich entscheidend auf die Sprachleistung der Kinder auswirkt – den ausschlaggebenden Faktor für das Kompetenzniveau der beteiligten Sprachen dar. Beispielsweise ist Deutsch für viele Kinder der deutschen Schule die starke Sprache, obwohl sie in Hongkong aufgewachsen sind. In beinahe allen Fällen ist die Schulsprache zugleich die starke Sprache der Kinder. Die Dominanz der Schulsprache wird ausgebaut, denn das schulische Umfeld spielt für die Sprachentwicklung eines Kindes aufgrund der Zeit- und Erfahrungsintensität, der Erweiterung des Wortschatzes in der Schulsprache, des Schriftspracherwerbs und des Einflusses durch die Schulfreunde der Kinder eine zentrale Rolle. Diese Tatsache sollte den Eltern bei ihrer Schulwahl bewusst sein. Sie sollten die Nichtschulsprache nach dem Schuleintritt bestmöglich fördern, sofern sie beide Sprachen pflegen wollen.

Im vorliegenden Fall ist der Faktor Schule insofern besonders bedeutend für die Sprachkompetenz und das Verhältnis der beiden Sprachen, als die Mehrheitssprache des Landes, Chinesisch, aufgrund der Verbreitung des Englischen nicht in allen befragten Familien die Kommunikationssprache ist. Zahlreiche Kinder haben ein englisches oder ein deutsch-englisches Sprachumfeld. Das führt dazu, dass der Erwerb des Chinesischen, wenn dies nicht die Schulsprache ist, nicht notwendigerweise durch den Kontakt zur Umwelt gefördert wird.

Drittens zeigt die Praxis der bilingualen Erziehung, dass Bestrebung, Ausdauer und Konsequenz der Eltern den Grundstein dafür legen, ob zwei Sprachen mit Erfolg erlernt werden. Initiative und Engagement der Eltern sind von Anfang an ein fundamentales Element für die Spracheinstellung und -haltung des Kindes. Die Eltern bieten dem Kind die Chance zur Bilingualität und entscheiden über die Grundrichtung der Sprachentwicklung, das heißt, ob das Kind zweisprachig aufwächst oder nicht. Ihre Spracherziehung und ihr Sprachvorbild nehmen unmittelbaren Einfluss auf das Sprachverhalten und -vermögen der Kinder. Schließlich hängt die Förderung der schwachen Sprache von den Bemühungen der Eltern ab.

Diese auch in anderen Forschungsarbeiten erzielten Thesen werden durch die vorliegende Untersuchung stichhaltig bestätigt, indem das Verhältnis zwischen Ursache und Wirkung sehr deutlich dargestellt werden konnte. Das heißt, die Vorgehensweise der Eltern einerseits bedingt den Grad der Zweisprachigkeit andererseits. Kinder aus Familien, in denen das Prinzip „eine Person – eine Sprache“ streng eingehalten wird und in denen die Eltern sprachliche Förderungsmöglichkeiten bieten, gebrauchen beide Sprachen aktiv. Im Gegensatz dazu beherrschen Kinder im entsprechenden Alter, die von elterlicher Seite sprachlich nur mit mangelhafter Konsequenz erzogen werden, die schwache Sprache lediglich passiv oder nur in begrenztem Maße. Bei einigen Kindern tritt sogar Sprachverweigerung auf.

Zusammenfassend sprechen die Ergebnisse dafür, dass andere Variablen, beispielsweise eine positive Einstellung zur Zweisprachigkeit oder ein hoher Bildungsgrad der Eltern, zwar günstige Voraussetzungen bieten, aber nicht den Schlüssel für den Erfolg darstellen.

Hinsichtlich der Frage nach der unterschiedlichen Rolle der Sprache der Mutter und des Vaters für die Erhaltung einer Sprache zeigt sich in der vorliegenden Arbeit kein signifikanter Unterschied. Es wird zwar nachgewiesen, dass die Sprache der Mutter im Gegensatz zur Sprache des Vaters aus beruflichen Gründen zeitlich intensiver gepflegt wird. Allerdings wirkt sich dieser Faktor nicht positiv auf den Ausprägungsgrad der Zweisprachigkeit aus, wenn die Mütter von ihrer Sprachrolle abweichen. Das ist ein Indikator dafür, dass eine konsequente Sprachhaltung für den Erfolg weitaus wichtiger als die zeitliche Zuwendung ist.

Diese Arbeit zeigt auf, dass die untersuchten vier Fragestellungen, das heißt die sprachsoziologische, die psychologische, die pädagogische und die linguistische, eng miteinander verknüpft sind. Dies verdeutlicht, dass Bilingualismus ein interdisziplinäres beziehungsweise mehrdimensionales Konstrukt darstellt, das nicht isoliert betrachtet werden darf.

Der sprachsoziologische Gesichtspunkt, der die sozialen Hintergründe behandelt, beeinflusst einerseits die psychologische Komponente. Das hohe Prestige des Deutschen und Chinesischen und die mehrsprachige Gesellschaft Hongkongs stellen die Basis für die positiven Einstellungen zum Erwerb beider Sprachen dar. Andererseits schlägt sich die sprachliche Besonderheit Hongkongs mit der Dominanz des Englischen auf die pädagogische Vorgehensweise nieder, indem zahlreiche Eltern Englisch als Eltern- oder Familiensprache einsetzen. Zum Teil verzichtet ein Elternteil sogar auf die Vermittlung seiner Muttersprache und benutzt Englisch in seiner Interaktion mit den Kindern. Die Folge einer derartigen Spracherziehung lässt sich insbesondere an der mangelhaften Kompetenz der Kinder in seiner Muttersprache deutlich erkennen.

Der psychologische Aspekt, der die Einstellungen zum Bilingualismus umfasst, steht mit der pädagogischen Grundrichtung der bilingualen Erziehung im Zusammenhang, denn die Einstellungen zu den beteiligten Sprachen beeinflussen oftmals die Haltung zur Spracherziehung. Wenn Eltern eine bejahende Grundhaltung haben, sind sie eher bereit, ihre Kinder zum Erwerb beider Sprachen zu motivieren. Eine positive Einstellung ist sicherlich für die Durchführung der Spracherziehung förderlich. Allerdings impliziert dieser Faktor nicht automatisch ein konsequentes Praktizieren der bilingualen Erziehung. Die Umsetzung der Spracherziehung durch die Eltern ist ausschlaggebender.

Eine Differenz zwischen den Befragten zeigt sich besonders in ihrer Herangehensweise bei der konkreten Durchführung der Spracherziehung, die dem pädagogischen Aspekt zuzuordnen ist. Eine diszipliniert durchgeführte bilinguale Erziehung mit zusätzlichen Förderungsmöglichkeiten und Bemühungen der Eltern sind unerlässliche Bedingungen für eine ausgewogene und erfolgreiche Entwicklung aktiver Zweisprachigkeit.

Die Sprachkompetenz der Kinder, das heißt der linguistische Aspekt, ist das Resultat aus dem Zusammenspiel der anderen drei Variablen.

## 2 Empfehlungen

Es ist festzuhalten, dass erfolgreiche Einzelfälle in der Literatur, in denen positive Erfahrungen ausgebildeter Sprachforscher mit der Zweisprachigkeit ihrer Kinder beschrieben wurden, einem Idealbild entsprechen und nicht ohne Einschränkung als Richtlinie für alle bilingualen Familien gelten können. Denn zu der mit hohem Aufwand und Anspruch verbundenen Zweisprachigkeitserziehung zeigt nicht jede bilinguale Familie ihre Bereitschaft.<sup>355</sup> Bilingualismus ist kein statisches Phänomen und birgt viele Varianten in sich. Den Eltern jedoch, die dazu bereit sind, sollen folgende Vorschläge und Förderungsmaßnahmen als hilfreiche Begleitung bei der Spracherziehung dienen.

Eine aussichtsreiche Zweisprachigkeitserziehung in der Familie erfordert drei Grundelemente: eine geplante Vorgehensweise, eine konsequente Durchführung und reichhaltige Förderungsangebote.

Erstens ist es sinnvoll, die Entscheidung für oder gegen eine Zweisprachigkeit nach einer sorgfältigen Betrachtung der gegenwärtigen Familiensituation und der künftigen Perspektiven – am besten vor der Geburt des Kindes – zu treffen, um gegebenenfalls von Geburt an mit der bilingualen Erziehung einsetzen zu können. Dabei kann die Literatur zum Thema Bilingualismus als fachliche Informationsquelle hilfreich sein.

Zweitens ist die konsequente Durchführung der Spracherziehung durch die Eltern für den Erfolg unerlässlich. Es ist sehr wichtig, auch in Phasen des Erwerbsprozesses, in denen die schwache Sprache aufgrund des zunehmenden Drucks der starken Sprache von den Kindern nicht aktiv gebraucht wird, eine überzeugende Haltung gegenüber der Zweisprachigkeit zu zeigen und die bilinguale Erziehung weiterhin strikt nach den bisherigen Sprachrollen einzuhalten. Eltern sollten den Verlauf des Bilingualismus der Kinder möglichst aus einer Langzeitperspektive sehen, um Gefühlsschwankungen und Unsicherheiten während dieser Perioden auszugleichen.<sup>356</sup>

---

<sup>355</sup> vgl. Bogdain (1988), S. 138.

<sup>356</sup> vgl. Arnberg (1987), S. 90 & 119.

Drittens spielt ein Umfeld mit bestmöglichen fördernden Maßnahmen eine sehr wichtige Rolle für Erfolgsaussichten des Zweisprachigkeitserwerbs. Zusatzübungen und intensive Erfahrungen mit beiden Sprachen sind für die Zweisprachigkeit sehr bedeutend. Dabei bedarf die schwache Sprache einer besonderen Pflege. Abwechslungsreiche Angebote dienen einer gleichmäßigen Vertiefung beider Sprachen.

Es bestehen vielfältige Förderungsmaßnahmen, die die Eltern in der Praxis nutzen können. Im folgenden wird eine kleine Auswahl von bewährten Strategien sowohl inner- als auch außerhalb der Familie angeführt. Sie sind den hier gewonnenen Erkenntnissen und aus der gängigen Literatur entnommen.<sup>357</sup>

## 2.1 Motivierung des Kindes zur Zweisprachigkeit

Um das Interesse der Kinder am Erwerb und am aktiven Gebrauch zweier Sprachen zu wecken und zu erhalten, ist es sehr wichtig, sie ständig zu motivieren. Dabei ist zunächst die zeitliche und emotionale Zuwendung der Eltern von großer Bedeutung. Hinreichender Sprachkontakt und ein enges Verhältnis zwischen Eltern und Kindern gelten für den Spracherwerb, nicht nur der bilingualen, sondern aller Kinder, als grundlegende Prinzipien und Basis für die bilinguale Erziehung. Eine erfolgreiche bilinguale Erziehung erfordert, dass das Kind in beiden Sprachen mit möglichst gleicher Zeitintensität gefördert wird.<sup>358</sup> Daher soll vor allem der berufstätige Elternteil den Kindern in seiner Freizeit intensiv Zeit widmen,<sup>359</sup> insbesondere wenn es sich dabei um die schwächer ausgeprägte Sprache handelt. Darüber hinaus führt eine emotionale Zuwendung der Eltern zu ihren Kindern zu einer verstärkten Akzeptanz ihrer Sprachen.<sup>360</sup>

Zugleich können die Vermittlung und Pflege der Kulturen beider Sprachen die Motivation der Kinder erhöhen. Im vorliegenden Fall liefert dafür die multikulturelle Tradition Hongkongs eine optimale Umgebung. Durch die gemeinsame Feier der jeweiligen traditionellen

---

<sup>357</sup> Eine Darstellung weiterer Förderungsmöglichkeiten findet sich bei Saunders (1982), Harding & Riley (1986) und Arnberg (1987).

<sup>358</sup> vgl. Kielhöfer & Jonekeit (1983), S. 16.

<sup>359</sup> vgl. Mahlstedt (1996), S. 81.

<sup>360</sup> vgl. Harding & Riley (1986), S. 63f.

Feste im Jahreslauf, wie Ostern, Weihnachtsfest, chinesisches Neujahrsfest und dem Mondfest, können den Kindern Hintergründe und Bräuche nähergebracht und ein emotionaler Bezug zu der deutschen und chinesischen Kultur hergestellt werden.

Schließlich ist die Notwendigkeit der praktischen Anwendung beider Sprachen ein bedeutender Faktor zur Motivierung des Kindes. Daher fördern auch viele der befragten Familien ihre Kinder durch Besuche der Großeltern in Deutschland und China. Die Andersartigkeit der beiden Sprachen ist hierbei wiederum hilfreich, denn nur wenige Menschen in Deutschland sprechen Chinesisch und umgekehrt. Die Notwendigkeit, in der schwachen Sprache zu kommunizieren, ist dadurch sehr hoch.

In diesem Kontext sollen gleichzeitig bestimmte Strategien eingeführt werden, die die Übungschancen zum Erlernen beider Sprachen erhöhen können.<sup>361</sup> Die befragten deutsch-chinesischen Familien, deren Kinder eine hohe Sprachkompetenz aufweisen, bestätigen den Einsatz dieser Mittel. Daher werden einige dieser Förderstrategien folgend dargestellt.

## 2.2 Sprachübungschancen inner- und außerhalb der Familie

Das regelmäßige Vorlesen aus Büchern bietet wertvolle Chancen zur Erweiterung des Lexikons und zur Aneignung von Sprachstrukturen.<sup>362</sup> Ferner sind spezielle Buchinhalte dafür geeignet, dem Kind landeskundliche und kulturelle Konzepte zu vermitteln.<sup>363</sup> Medien wie Fernseher, Videos oder Hörspielkassetten können eine ähnliche Wirkung erzielen.<sup>364</sup>

Ein reichhaltiges Angebot an Kontakten zu weiteren Bezugspersonen in der schwachen Sprache neben den Eltern, wie zum Beispiel Großeltern und Freunden, ist für die bilinguale Entwicklung der Kinder sehr hilfreich, da der Input dieser Sprache sich erhöht und die Verbindung dazu für Kinder nicht nur durch einen Elternteil gegeben ist.<sup>365</sup>

---

<sup>361</sup> vgl. Saunders (1982), S. 232 und Arnberg (1987), S. 109 & 122.

<sup>362</sup> vgl. Saunders (1982), S. 232, Harding & Riley (1986), S. 134 und Arnberg (1987), S. 114.

<sup>363</sup> vgl. Harding & Riley (1986), S. 134.

<sup>364</sup> vgl. Harding & Riley (1986), S. 142.

<sup>365</sup> vgl. Mahlstedt (1996), S. 85.

Unter den Förderungsmaßnahmen kann – aus den oben genannten Gründen – der regelmäßige Aufenthalt im Land, in dem die schwache Sprache Umgebungssprache ist, den größten Erfolg erzielen.<sup>366</sup> Für die Dauer des Aufenthalts liegen eine ständige Konfrontation des Kindes mit der Landessprache vor und die Notwendigkeit, diese einzusetzen. Das Sprachwissen kann dadurch geübt werden.<sup>367</sup>

Die Bedeutung und effektive Wirkung dieser Maßnahme werden auch von der Mehrheit der hier befragten Familien betont. Zahlreiche Eltern berichten, dass ihre Kinder durch Zustimmung und Lob der Personen der Minoritätssprache stolz auf ihre bilinguale Fähigkeit sind und auch nach der Reise diese Sprache aktiv einsetzen.<sup>368</sup>

### 3 Ausblick

Diese Arbeit erforscht die deutsch-chinesische Zweisprachigkeit in Hongkong. Durch die Untersuchung werden differenzierte Familienkonstellationen aufgezeigt. Die Ergebnisse durch die Beobachtungen der individuellen Fälle können aufgrund der geringen Anzahl der Zielgruppe nicht Allgemeingültigkeit beanspruchen und sollten in einem weiteren Schritt durch repräsentative Studien erweitert werden.

Dennoch können die Aussagen dieser Fallstudien in einem gewissen Ausmaß auf den bilingualen Spracherwerb des Chinesischen und aller Fremdsprachen in Hongkong transferiert werden, beispielsweise Französisch und Chinesisch oder Spanisch und Chinesisch. Unter anderem sind diese Sprachen in ihrem Stellenwert vergleichbar und haben ähnlich große Differenzen zum Chinesischen wie das Deutsche.

Die mehrsprachige und multikulturelle Tradition Hongkongs bietet ein optimales Umfeld für den bi- beziehungsweise multilingualen Spracherwerb. Diese Chance sollte durch eine entsprechende Sprachenpolitik aufgegriffen werden, indem eine hohe Kompetenz in Bi- beziehungsweise Trilingualität von staatlicher Seite und auf verschiedenen institutionellen

---

<sup>366</sup> vgl. Saunders (1982), S. 241 und Arnberg (1987), S. 127.

<sup>367</sup> vgl. Saunders (1982), S. 242.

<sup>368</sup> vgl. Mahlstedt (1996), S. 78.

Wegen intensiv gefördert wird. So wäre es hilfreich, wenn Fremdsprachen, wie Deutsch oder Französisch, durch den engagierten Einsatz öffentlicher Medien unterstützt und in das chinesische schulische Curriculum als fakultatives Fach aufgenommen werden könnten, was bisher im Lehrplan vernachlässigt wurde. Gleichzeitig wäre es wünschenswert, wenn der Umfang des Chinesischunterrichts an der deutschen Schule ausgebaut würde.

Die Resultate dieser Arbeit sollen weiterführenden Forschungen Antrieb leisten, die den Themenkomplex des deutsch-chinesischen Bilingualismus mit anderen Schwerpunkten beleuchten. Drei Möglichkeiten seien dazu erwähnt:

Erstens könnte der Spracherwerbsprozess deutsch-chinesischer Kinder im Ganzen untersucht werden, um daraus Erkenntnisse über die gesamten sprachlichen und kognitiven Entwicklungsphasen zu gewinnen.

Zweitens wären vergleichende Forschungen in Deutschland und China hinsichtlich der unterschiedlichen Sprachumgebungen sinnvoll. Durch die vorliegende Untersuchung ist deutlich geworden, dass die sprachliche und gesellschaftliche Umwelt eine herausragende Rolle für die bilinguale Entwicklung spielt. Die Dominanz des Englischen ist eine Besonderheit in Hongkong, die nachweisbar Konsequenzen auf verschiedenen Ebenen im Rahmen des Zweisprachigkeitserwerbs nach sich zieht. In einem Umfeld wie China oder Deutschland, in dem Englisch zwar auch bedeutend ist, jedoch keine offizielle Sprache darstellt, können vermutlich abweichende Untersuchungsergebnisse erwartet werden.

Drittens kann man durch die Befragung das Fazit ziehen, dass die Sprachkombination eine gewisse Rolle für den Grad der Sprachkompetenz spielt. So ist bei der Kombination Deutsch und Chinesisch eine Sprachdominanz aufgrund gravierender Unterschiede der beiden Sprachen unvermeidlich, insbesondere in der Schriftsprache. Studien zur Thematik der Sprachkombination könnten die Ergebnisse überprüfen, ob und inwiefern Sprachverbindung mit erheblichen Differenzen im Gegensatz zur Sprachpaarung mit großen Ähnlichkeiten jeweils einfacher oder schwieriger zu erwerben ist.



Festzuhalten bleibt, dass Bilingualismus ein Phänomen darstellt, das im Zuge der Globalisierung, des Wachstums weltweiter Mobilität von Menschen sowie der stärkeren Vernetzung von Wirtschaftsunternehmen und politischen Institutionen immer größere Bedeutung gewinnt.

# Literatur

- AFSHAR, Karin (1998): Zweisprachigkeit oder Zweitsprachigkeit? Zur Entwicklung einer schwachen Sprache in der deutsch-persischen Familienkommunikation. Münster et al.: Waxmann.
- ALEEMI, Janet (1991): Zur sozialen und psychischen Situation von Bilingualen: Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- ARNBERG, Lenore (1987): Raising Children Bilingually: The Pre-School Years. Clevedon: Multilingual Matters.
- BAUER, Dorothee (1995): Stottern und Bilingualismus: Ein Beitrag zur Relation zwischen Zweisprachigkeit und Sprechflüssigkeit. München Magisterarbeit.
- BERGMAN, Coral R. (1976): Interference vs. Independent Development in Infant Bilingualism. In: Keller, Gary D. et al. (Hrsg.): Bilingualism in the Bicentennial and Beyond, 86-96.
- BLOCHER, Eduard (1982): Zweisprachigkeit: Vorteile und Nachteile. In: Swift, James (Hrsg.): Bilinguale und multikulturelle Erziehung, 17-25.
- BLOOMFIELD, Leonard (1951): Language. New York: Holt et al.
- BOGDAIN, Karin (1988): Zweisprachigkeit in der frühen Kindheit: Simultane Zweisprachigkeit und zweisprachige Erziehung. München Magisterarbeit.
- (1989): Zweisprachige Erziehung in der Familie. In: Kegel, Gerd et al. (Hrsg.): Sprechwissenschaft & Psycholinguistik. Vol. 3, 229-256.
- BRAUN, Maximilian (1937): Beobachtungen zur Frage der Mehrsprachigkeit. In: Göttingische Gelehrte Anzeigen 199, 115-130.
- BROHY, Claudine (1992): Das Sprachverhalten zweisprachiger Paare und Familien in Freiburg/Fribourg (Schweiz). Schweiz: Universitätsverlag Freiburg.
- BUSSMANN, Hadumod (1990): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Kröner.
- CHEN, Ly D. & BIAN, Ying (1990): Dolmetscher Deutsch-Chinesisch. Beijing: Verlag für fremdsprachige Literatur.
- CUMMINS, Jim (1982): Die Schwellenniveau- und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In: Swift, James (Hrsg.): Bilinguale und multikulturelle Erziehung, 34-42.

- DÖPKE, Susanne (1992): One parent, One language: An Interactional Approach. Amsterdam et al.: Benjamins.
- DUDEN Band 5 (1997): Das Fremdwörterbuch. Mannheim et al.: Dudenverlag.
- EGGER, Kurt (1977): Zweisprachigkeit in Südtirol: Probleme zweier Volksgruppen an der Sprachgrenze. Bozen: Athesia.
- FELIX, Sascha W. (1982): Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs. Tübingen: Narr.
- FTHENAKIS, Wassilios E. et al. (1985): Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes: Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. München: Hueber.
- GAO, Nian S. (1984): Hauptschwierigkeiten für Chinesen beim Erlernen der deutschen Sprache. In: Info DaF 3, 41-48.
- GLÜCK, Helmut (1997): Metzler-Lexikon Sprache. Stuttgart et al.: Metzler.
- GRAF, Peter (1987): Frühe Zweisprachigkeit und Schule. Empirische Grundlagen zur Erziehung von Minderheitenkindern. München: Hueber.
- GROSJEAN, François (1982): Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism. Cambridge et al.: Harvard University Press.
- HARDING, Edith & Riley, Philip (1986): The Bilingual Family: A Handbook for Parents. Cambridge: University Press.
- HAUGEN, Einar (1969): The Norwegian Language in America: A Study in Bilingual Behavior. Bloomington et al.: Indiana University Press.
- HESS, Hans W. (1996): Deutsch in der Krise? DaF und Hongkong. In: Fluck, Hans R. et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache in Ost- und Zentralasien: Situationen, Sprachbeschreibungen, didaktische Konzepte, 27-59.
- HESS, Hans W. & WINGATE, Ursula (1994): Ab und zu schreibt sie mal 'nen deutschen Satz: Zur Situation von Deutsch als Fremdsprache in Hongkong. In: Info DaF 21, 5, 519-533.
- HOFFMANN, Charlotte (1991): An Introduction to Bilingualism. London et al.: Longman.
- HORLEMANN, Ralf (1992): Hongkong 1997: Systemwandel in rechtlicher und politischer Perspektive. Münster et al.: Lrr.
- INEICHEN, Gustav (1979): Allgemeine Sprachtypologie: Ansätze und Methoden. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- KALPAKIDOU, Anastasia M. (1994): Semantisch-lexikalische Aspekte der Zweisprachigkeit. München: Iudicium.

- KEGEL, Gerd (1987): Sprache und Sprechen des Kindes. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- KIELHÖFER, Bernd & JONEKEIT, Sylvie (1983): Zweisprachige Kindererziehung. Tübingen: Stauffenberg.
- KIELTSCH, Eva M. (1998): Zweisprachigkeit – Privileg oder Erschwernis? München Magisterarbeit.
- KLEIN, Wolfgang (1987): Zweitspracherwerb: Eine Einführung. Frankfurt am Main: Athenäum.
- LÄNDERKONZEPTION zur Förderung der deutschen Sprache und der damit verbundenen Wissenschaftsdisziplinen in Hongkong (1998): Unveröffentlichtes Manuskript.
- LAMBECK, Klaus (1984): Kritische Anmerkungen zur Bilingualismusforschung. Tübingen: Narr.
- LAMBERT, Wallace E. (1977): Culture and Language as Factors in Learning and Education. In: Eckman, Fred R. (Hrsg.): Current Themes in Linguistics: Bilingualism, Experimental Linguistics and Language Typologies, 15-48.
- LENNEBERG, Eric H. (1967): Biological Foundations of Language. New York: Wiley.
- LEOPOLD, Werner F. (1939, 1947, 1949a, 1949b): Speech Development of a Bilingual Child. Volume I-IV Evanston: Northwestern University Press.
- LUE, Szu H. (1994): Zum bilingualen Spracherwerb (Chinesisch und Deutsch) von Kindern in Deutschland. München Magisterarbeit.
- MA, Jia (1984): Möglichkeiten, Probleme und Methoden des deutsch-chinesischen Grammatikvergleichs. In: Fluck Hans R. et al. (Hrsg.): Kontrastive Linguistik Deutsch-Chinesisch, 22-75.
- MACKEY, William F. (1968): The Description of Bilingualism. In: Fishman, Joshua A. (Hrsg.): Readings in the Sociology of Language, 554-584.
- MACNAMARA, John (1969): How can one Measure the Extent of a Person's Bilingual Proficiency? In: Kelly, Louis G. (Hrsg.): Description and Measurement of Bilingualism, 79-97.
- MARTIN, Helmut (1997): Hongkong: Strategien des Übergangs. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- MCLAUGHLIN, Barry (1978): Second-Language Acquisition in Childhood. Hillsdale et al.: Erlbaum.
- (1984): Second-Language Acquisition in Childhood: Volume 1. Preschool Children. Hillsdale et al.: Erlbaum.

- MAHLSTEDT, Susanne (1996): Zweisprachigkeitserziehung in gemischtsprachigen Familien: Eine Analyse der erfolgsbedingenden Merkmale. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- MAYRING, Philipp (1993): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- MISSLER Bettina & WOLFF, Dieter (1993): Bilingualität und bilinguale Erziehung: Eine Bibliographie zum Themenheft. In: Die neueren Sprachen 92, Heft 1/2, 166-187.
- MOHR, Annette & SCHNEIDER, Ulrike (1994): Die Situation der deutschen Sprache in internationalen Organisationen. In: Info DaF 21, 6, 612-631.
- NACHRICHTEN TV (n-tv): Sendung „Thema“ Dokumentation am 2. Juli 1999.
- ÖKTEM, Ayse & REHBEIN, Jochen (1987): Kindliche Zweisprachigkeit. Hamburg: Universität Hamburg.
- OKSAAR, Els (1977): Spracherwerb im Vorschulalter: Einführung in die Pädolinguistik. Stuttgart et al.: Kohlhammer.
- PEAL, Elizabeth & LAMBERT, Wallace E. (1962): The Relation of Bilingualism to Intelligence. In: Psychological Monographs 76: Wohle Number 546.
- PORSCHÉ, Donald C. (1983): Die Zweisprachigkeit während des primären Spracherwerbs. Tübingen: Narr.
- QIU, Ming R. (1984): Kontrastive Untersuchung der Phonemsysteme des Deutschen und des Chinesischen. In: Fluck Hans R. et al. (Hrsg.): Kontrastive Linguistik Deutsch-Chinesisch, 96-132.
- RADISOGLOU, Theodoros (1984): Zweisprachigkeit griechischer Kinder: Eine empirische soziolinguistische Untersuchung an Erlanger Schulen. Erlangen: Palm & Enke.
- ROMAINE, Suzanne (1989): Bilingualism. New York: Basil Blackwell.
- RŪĶE-DRAVIŅA, Velta (1967): Mehrsprachigkeit im Vorschulalter. Lund: Gleerup.
- SAARBECK, Ursula et al. (1994): Bericht von der Tagung „Deutsch als Fremdsprache in Ostasien“ in Schanghai, 13.-15. Mai 1994. In: Info DaF 21, 5, 590-594.
- SAUNDERS, George (1982): Bilingual Children: Guidance for the Family. Clevedon: Multilingual Matters.
- (1988): Bilingual Children: From Birth to Teens. Clevedon: Multilingual Matters.
- SCHLOBINSKI, Peter (1996): Empirische Sprachwissenschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- SCHMIDT, Wolfgang G. (1999): Einführung in die Sinolinguistik. Frankfurt: Viademica-Verlag.
- SCHÖNPFLUG, Ute (1977): Psychologie des Erst- und Zweitspracherwerbs. Stuttgart et al.: Kohlhammer.
- SONDERHEFT der Deutsch-Schweizerischen Internationalen Schule Hongkong 2001/02: Unveröffentlichtes Manuskript.
- STÖRIG, Hans J. (1987): Abenteuer Sprache. Berlin et al.: Langenscheidt KG.
- TAESCHNER, Traute (1983): The Sun is Feminine: A Study on Language Acquisition in Bilingual Children. Berlin et al.: Springer.
- THIERY, Christopher (1978): True Bilingualism and Second Language Learning. In: Gerver, David (Hrsg.): Language Interpretation and Communication, 145-153.
- TUNMER, William E. & MYHILL, Marion E. (1984): Metalinguistic Awareness and Bilingualism. In: Tunmer, William E. et al. (Hrsg.): Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research and Implication, 169-187.
- VIEDEBANTT, Klaus (1991): Hongkong. Köln: Vista Point Verlag.
- VOLTERRA, Virginia & TAESCHNER, Traute (1978): The Acquisition and Development of Language by Bilingual Children. In: Journal of Child Language 5, 311-326.
- WANG, Min (1988): Hauptprobleme der Deutschlernenden aus China mit der deutschen Aussprache. In: Info DaF 15, 76-82.
- WEBER EGLI, Daniela (1992): Gemischtsprachige Familien in Südtirol/Alto Adige: Zweisprachigkeit und soziale Kontakte. Meran: Ed. Alpha & Beta.
- WEINREICH, Uriel (1977): Sprachen in Kontakt: Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung. München: Beck.
- WEISGERBER, Leo (1966): Vorurteile und Gefahren der Zweisprachigkeit. In: Wirkendes Wort 16, 73-89.
- WITTE, Arnd (1996): Fremdsprachenunterricht und Eigenkultur: Kulturgeprägte Bedingungen, kulturangemessene Unterrichtsmethoden und subjektive Lehrtheorien von DaF-Lehrkräften in Nigeria. München: Iudicium.
- WYGOTSKI, Lew S. (1962): Thought and Language. Cambridge, MA: MIT Press.
- XU, Lan (1984): Fehleranalyse im Deutschunterricht für Anfänger – Verbereich. In: Fluck Hans R. et al. (Hrsg.): Kontrastive Linguistik Deutsch-Chinesisch, 389-427.
- YIP, Hong L. (2001): 教育：一國兩制 (Erziehung: Ein Land, zwei Systeme). In: Express Weekly Hongkongs am 05.11.2001, 122.

- YOU, Min S. (1992): 從殖民政策看香港的教學語言問題 (Problem der Sprachenpolitik in Hongkong aus der Perspektive der kolonialen Politik). In: Luke, Kang K. (Hrsg.): Into the Twenty First Century: Issues of Language in Education in Hong Kong, 55-66.
- ZERBS, Christiane (1995): Zweitspracherwerb – ein Risikofaktor für Sprachstörungen und Schulversagen? Abgrenzungen, Hintergründe, Lösungsansätze. München Magisterarbeit.
- ZIMMER, Dieter E. (1986): So kommt der Mensch zur Sprache: Über Spracherwerb, Sprachentstehung und Sprache & Denken. Zürich: Haffmans.

# Lebenslauf

Familienname: Chong  
Vorname: Li  
Geburtsdatum: 02.06.1972  
Geburtsort: Tian Jin (China)  
Nationalität: chinesisch  
Eltern: Chong, Cheung Lam  
Hai, Sing Fong

## Schulbildung

1979 - 1985 Besuch der Grundschule in Hongkong  
1985 - 1991 Besuch der Sekundarschule in Hongkong  
1992 - 1993 Besuch von Deutsch-Sprachkursen am Goethe-Institut in München  
1994 - 1995 Besuch des Studienkollegs in München

## Studiengang

März 1995 Immatrikulation für das Hauptfach Deutsch als Fremdsprache an der Ludwig-Maximilians-Universität München  
November 1996 Zwischenprüfung im Hauptfach Deutsch als Fremdsprache an der Ludwig-Maximilians-Universität München  
Februar 2000 Magisterabschluss im Hauptfach Deutsch als Fremdsprache an der Ludwig-Maximilians-Universität München  
Juli 2003 Promotionsabschluss im Hauptfach Psycholinguistik an der Ludwig-Maximilians-Universität München

## Praktika

Januar 1998 Didaktisch begleitetes Praktikum im Rahmen des Studiums Deutsch als Fremdsprache beim TANDEM München  
März 1998 Didaktisch begleitetes Praktikum im Rahmen des Studiums Deutsch als Fremdsprache bei den Deutschkursen für Ausländer an der Universität München

## Stipendien

April 1999 - Januar 2000 Jahresstipendium aus Mitteln des Bayerischen Staates Fonds Hochschule International zum Studium an der Ludwig-Maximilians-Universität München  
Oktober 2001 - Juli 2003 Promotionsstipendium der Friedrich-Naumann-Stiftung